

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

REBECA MOLIERI BARBOSA

**UTOPIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA: HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO
A PARTIR DE “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” E “ÉTICA DA LIBERTAÇÃO”**

Itatiba/SP

2025

REBECA MOLIERI BARBOSA – RA 202349364

**UTOPIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA: HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO
A PARTIR DE “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” E “ÉTICA DA LIBERTAÇÃO”**

Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de mestre.

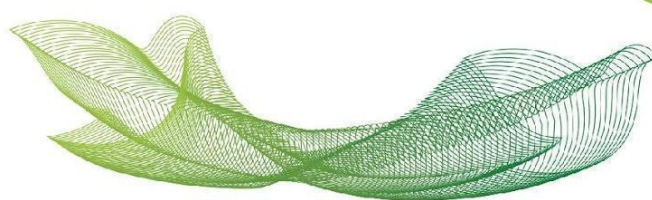
Área de Concentração: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Orientador: Prof. Dr. Allan da Silva Coelho

Itatiba/SP

2025

37.01 B211u	Barbosa, Rebeca Molieri Utopia e práxis pedagógica libertadora: horizontes para a educação a partir de “pedagogia do oprimido” e “ética da libertação / Rebeca Molieri Barbosa. – Itatiba, 2025. 192 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Allan da Silva Coelho. 1. Práxis libertadora. 2. Educação. 3. Utopias. 4. Pedagogia do Oprimido. 5. Ética da Libertação. I. Coelho, Allan da Silva. II. Título.
----------------	--



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Rebeca Molieri Barbosa, defendeu a dissertação UTOPIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA: HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DE “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” E “ÉTICA DA LIBERTAÇÃO”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 30 de julho de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Examinadora

Prof. Dr. Daniel Pansarelli
Examinador

*Para meus avós, Lélia e Valdemar,
as luzes que me guiam. Sempre.
Lembrarei de vocês até que eu
possa abraçá-los novamente.*

AGRADECIMENTOS

São tantos aqueles a quem devo e agradeço que esta seção jamais deixará de ser um ensaio. Agradeço à minha família por sempre escolherem estar ao meu lado, faça chuva ou faça sol. Em especial, à minha mãe e ao meu pai, cujo amor e apoio, para mim, é inestimável; e que sempre compartilharam das felicidades (e das dores) comigo. Que me ouviram tagarelar sobre a pesquisa, sobre planos, sobre incertezas e sobre inseguranças. Que vibraram comigo nos momentos felizes e que me ajudaram a levantar nos momentos difíceis. Muito obrigada por me darem a certeza de que, não importa para onde eu vá, sempre terei para onde voltar.

Agradeço, também, aos meus tios, que me presentearam com uma prima e um afilhado que fazem meu coração bater mais forte e que também sempre estiveram ao meu lado ouvindo, celebrando e apoiando. Agradeço aos meus avós paternos, por também me escolherem e celebrarem ao meu lado. Agradeço aos amigos com quem cruzei ao longo do caminho, tanto àqueles que me acompanham de longa data quanto àqueles cujas curvas da vida já descruzaram nossos caminhos; e, também, àquele que foi chegando de mansinho, mas com jeito de que é para ficar. Dentre eles, destaco minha melhor amiga e primeira irmã, cuja amizade já completou a primeira década de muitas, cuja parceria aquece meu coração e cujo laço me é inestimável. Muito obrigada por escolherem estar ao meu lado.

Agradeço a todos os professores que em algum momento me receberam em suas salas de aula, desde a infância até o mestrado. Cada um dos senhores deixou uma marca em mim e fazem parte de cada passo acadêmico que dou. Agradeço, também, aos colegas que partilharam a sala de aula e remaram no mesmo barco. Muito obrigada pela partilha.

Dentre eles, agradeço especialmente ao meu orientador, que, por algum motivo, me escolheu naquele processo seletivo. Que viu algo em mim e decidiu investir uma de suas fichas. Que acreditou em mim e compartilhou comigo parte de sua sabedoria, de suas reflexões e de seu tempo. Muito obrigada, professor, por me enxergar, confiar em mim e me dar uma chance (que eu espero ter feito jus).

Por fim, agradeço aqueles que me arrancam lágrimas sempre que tento verbalizar o que sinto. Agradeço a minha irmã, Raissa, que me mostrou um amor muito maior do que cabe em meu peito. Que, apenas por existir, faz meus dias alegres e faz a vida mais colorida. Que, talvez sem ter a menor ideia, é a razão de cada passo que dou (desde o levantar ao amanhecer), pois, se um dia, por qualquer razão, você enxergar em mim um

exemplo ou uma inspiração, sinto que minha vida terá valido a pena. Muito obrigada por ser minha irmã.

Agradeço aos meus avós maternos, a quem também dedico este trabalho. Vocês me amaram desde sempre, com tanta intensidade que jamais pairaram dúvidas, que jamais o mundo pareceu assustador. Todos os dias, sinto a falta de vocês e toda celebração parece incompleta. Mas, como um farol que emana a mais radiante luz, vocês me guiam e caminham comigo, absolutamente todos os dias – sejam ensolarados ou nublados. Cada fibra de meu ser carrega as suas marcas, pois eu não seria nada do que sou sem o amor de vocês. Muito obrigada por partilharem parte de seus caminhos comigo, espero partilhar meu caminho inteiro com vocês.

Agradeço aos guias cuja existência material não vejo, mas cuja existência espiritual é forte e presente. Aos senhores, toda minha fé. Muito obrigada pela proteção e pela possibilidade do caminhar.

Por fim,

Eu agradeço

Eu agradeço a você

Muito obrigado por toda a beleza que você nos deu

Sua presença, eu reconheço

Foi a melhor recompensa

Que a vida nos ofereceu

Foi muito lindo

Você ter vindo

Sempre ajudando, sorrindo, dizendo

Que não tem de quê

Eu agradeço, eu agradeço

Você ter me virado do avesso

E ensinado a viver

Eu reconheço que não tem preço

- Vinícius de Moraes

“Nas línguas em que a palavra compaixão não se forma com a raiz "passio = sofrimento" mas com o substantivo "sentimento" [...] a força secreta da sua etimologia banha a palavra de uma outra luz e dá-lhe um sentido mais lato: ter compaixão (co-sentimento) é poder viver com o outro não só a sua infelicidade mas sentir também todos os seus outros sentimentos: alegria, angústia, felicidade, dor. Esta compaixão (no sentido de soucit, wspolrzucie, Mitgefühl, medkänsla) designa, portanto, a mais alta capacidade de imaginação afetiva, ou seja, a arte da telepatia das emoções[...] Mesmo a nossa própria dor não é tão pesada como a dor co-sentida com outro, por outro, no lugar de outro, multiplicada pela imaginação, prolongada em centenas de ecos”

(Kundera, 1985, p. 19).

“O passado diluiu-se em minha memória, o presente era tranqüilo e o futuro era um raio de esperança e de alegria”

(Shelley, 2017, p. 108).

BARBOSA, Rebeca Molieri. Utopia e Práxis Pedagógica Libertadora: Horizontes para a Educação a partir de “Pedagogia do Oprimido” e “Ética da Libertação”. Dissertação (Mestrado em Educação). 2025. 192p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A pesquisa¹ em apreço vincula-se à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. A pergunta desta pesquisa é “qual é a contribuição das utopias para a práxis pedagógica libertadora?”, sendo esta investigação seu objetivo geral, ao passo que seus objetivos específicos são: refletir sobre o possível diálogo entre a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), de Paulo Freire, e *Ética da Libertação* (2000), de Enrique Dussel, sem ignorar que as obras foram escritas em períodos e contextos históricos diversos, mas considerando que o segundo autor menciona e parece ser influenciado pelo primeiro no que tange, especificamente, à práxis pedagógica libertadora; refletir sobre a interseção entre a práxis pedagógica intersubjetiva e intercultural, fundamentando-se nas obras supracitadas; e refletir sobre o caráter necessário das utopias na libertação. Neste contexto, a pesquisa examina como o entrelaçamento dessas práxis pode ser desenvolvido, destacando o diálogo como um elemento comum e indispensável para essa integração. Dentre os vieses da opressão, adota como problemática o sofrimento social e a invasão cultural enquanto instrumentos de dominação que anulam o sujeito. Além disso, argumenta que o caráter utópico é necessário à libertação, na medida em que permite ao sujeito esperar e que ilumina o programa empírico, que guiará o anúncio. Para tanto, reflete sobre aspectos conceituais das utopias, bem como sobre a corrente antiutópica e critérios de factibilidade. Ainda, sugere que o caráter utópico deve iniciar-se em um momento de autoafirmação prévia à negação (momento existente na práxis libertadora intercultural *dusseliana*, justificando o entrelaçamento das práxis intersubjetiva e intercultural). A metodologia adotada é de natureza teórica, utilizando o método histórico-dialético e o estruturalismo genético, ambos a partir da perspectiva de Michael Löwy. A análise baseia-se nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987), de Paulo Freire, e *Ética da Libertação* (2000), de Enrique Dussel, com contribuições de Franz Hinkelammert, Michael Löwy e Veena Das, abordando como a práxis libertadora pode ser concebida por meio das dinâmicas de denúncia e anúncio e como a estrutura da práxis intercultural pode ser aplicada à práxis intersubjetiva. No bojo das considerações finais, refletimos que a consciência da possibilidade, a esperança na transformação e cada sonho diurno contribuem para demonstrar a relevância do potencial utópico à formação de sujeitos crentes dispostos a viver em uma constante práxis pedagógica libertadora.

Palavras-chave: Práxis libertadora, Educação, utopias, Pedagogia do Oprimido, Ética da Libertação.

¹ Esta dissertação recebeu fomento da Bolsa Institucional da Universidade São Francisco/USF e foi desenvolvida no Grupo de pesquisa CNPQ Fetichismo e Pensamento Crítico.

RESUMEN

La investigación² en cuestión está vinculada a la línea de investigación Educación, Sociedad y Procesos Formativos del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación de la Universidad São Francisco. La pregunta que orienta este estudio es: “¿cuál es la contribución de las utopías para la praxis pedagógica liberadora?”, siendo este el objetivo general de la investigación. Los objetivos específicos contemplan: reflexionar sobre el posible diálogo entre la obra *Pedagogía del Oprimido* (1987), de Paulo Freire, y *Ética de la Liberación* (2000), de Enrique Dussel, sin perder de vista que ambas fueron escritas en contextos y periodos históricos distintos, pero considerando que el segundo autor menciona y parece estar influenciado por el primero en lo que respecta, específicamente, a la praxis pedagógica liberadora; reflexionar sobre la intersección entre la praxis pedagógica intersubjetiva e intercultural, fundamentándose en las obras mencionadas; y reflexionar sobre el carácter necesario de las utopías en el proceso de liberación. En este contexto, la investigación examina cómo se puede desarrollar el entrelazamiento de estas praxis, destacando el diálogo como un elemento común e indispensable para dicha integración. Entre las expresiones de la opresión, se adopta como problemática el sufrimiento social y la invasión cultural como instrumentos de dominación que anulan al sujeto. Además, se argumenta que el carácter utópico es necesario para la liberación, en la medida en que permite al sujeto mantener la esperanza y que ilumina el programa empírico que guiará el anuncio. Para ello, se reflexiona sobre aspectos conceptuales de las utopías, así como sobre la corriente antiutópica y los criterios de factibilidad. Asimismo, se sugiere que el carácter utópico debe iniciarse en un momento de autoafirmación previo a la negación (momento presente en la praxis liberadora intercultural dusseliana, lo que justifica el entrelazamiento de las praxis intersubjetiva e intercultural). La metodología adoptada es de naturaleza teórica, utilizando el método histórico-dialéctico y el estructuralismo genético, ambos desde la perspectiva de Michael Löwy. El análisis se fundamenta en las obras *Pedagogía del Oprimido* (1987), de Paulo Freire, y *Ética de la Liberación* (2000), de Enrique Dussel, con aportes de Franz Hinkelammert, Michael Löwy y Veena Das, abordando cómo la praxis liberadora puede ser concebida a través de las dinámicas de denuncia y anuncio y cómo la estructura de la praxis intercultural puede ser aplicada a la praxis intersubjetiva. En las consideraciones finales, se reflexiona que la conciencia de la posibilidad, la esperanza en la transformación y cada sueño diurno contribuyen a demostrar la relevancia del potencial utópico en la formación de sujetos creyentes y dispuestos a vivir en una praxis pedagógica liberadora constante.

Palabras clave: praxis liberadora, Educación, utopías, *Pedagogía del Oprimido*, *Ética de la Liberación*.

² Esta investigación recibió el respaldo de la beca institucional de la Universidad São Francisco/USF y fue elaborada en el grupo de investigación sobre CNPQ Fetichismo y Pensamiento Crítico.

SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO	13
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1: PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA: REFLEXÕES SOBRE LIBERTAÇÃO, INTERSUBJETIVIDADE E INTERCULTURALIDADE	32
1.1. A PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA FREIREANA: CAMINHOS DIALÓGICOS PARA A LIBERDADE	34
1.1.1. O diálogo em Pedagogia do Oprimido (1987)	41
1.1.2. A investigação temática: a busca dialógica pelo conteúdo do diálogo	43
1.1.3. Um pouco da ação antidialógica	48
1.2. AS PRÁXIS LIBERTADORAS <i>DUSSELIANAS</i> : PEDAGÓGICA E CRITÉRIOS DE VALIDADE EM BUSCA DA VERDADEIRA LIBERTAÇÃO	50
1.2.1. A práxis intersubjetiva	50
1.2.2. O conceito de vítima	53
1.2.3. De volta à práxis intersubjetiva	56
1.2.4. Critérios de Validade	68
1.2.5. A práxis intercultural	80
1.3. A UNIÃO ENTRE “EU” E “NÓS”: AFINIDADES ENTRE FREIRE E DUSSEL E O ENTRELAÇAMENTO DA INTERSUBJETIVIDADE E INTERCULTURALIDADE	86
1.3.1. Conceito orientador: afinidades	86
1.3.2. As afinidades <i>in casu</i>	88
CAPÍTULO 2: A PRÁXIS DA DOMINAÇÃO: O CATIVEIRO DO “EU” E “NÓS” ...	96
2.1. A INVASÃO CULTURAL E IMERSÃO DE CONSCIÊNCIAS	99
2.1.1. Os elementos da conquista	99
2.1.2. A invasão cultural, especificamente	102
2.1.3. A imersão de consciências	106
2.2. A INVASÃO ORIGINAL: COLONIZAÇÃO DA VIDA E CONQUISTA ESPIRITUAL	110
2.2.1. A colonização latino-americana: recortes e nuances da “negação do Outro”	113
2.2.2. Imersão da consciência: a conquista espiritual dos povos invadidos	117
2.3. A CONQUISTA “ESPIRITUAL” NA ATUALIDADE: SOFRIMENTO SOCIAL E “SACRIFÍCIO NECESSÁRIO”	123

2.3.1.	Nuances do sofrimento social	126
2.3.2.	Um exemplo prático: a fome	128
2.3.3.	O sacrifício “necessário”	131
2.3.4.	A esperança do testemunho	134
CAPÍTULO 3: UTOPIAS: SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA		139
3.1.	CONCEITO E ARTICULAÇÃO COM A PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA	140
3.1.1.	Aspectos conceituais em Ernst Bloch	141
3.1.2.	Aspectos conceituais em Michael Löwy	148
3.2.	ANTIUTOPISMO: O FIM DA ESPERANÇA?	151
3.2.1.	A questão da possibilidade	155
3.2.2.	A questão da eficiência	157
3.2.3.	O desencadear das utopias	159
3.3.	FACTIBILIDADE: RECONHECER O POSSÍVEL E O IMPOSSÍVEL	161
3.3.1.	A questão da possibilidade novamente	162
3.3.2.	Da possibilidade a factibilidade	164
3.3.3.	Critérios de factibilidade	167
3.3.4.	Reconhecer o poder-ser e o dever-ser	171
3.4.	UM LAMPEJO DE ESPERANÇA	176
3.4.1.	Temporalidade, reminiscência e esperança	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS: HORIZONTES ESPERANÇOSOS PARA A EDUCAÇÃO		183
REFERÊNCIAS		187

MEMORIAL FORMATIVO

Se for verdadeiro que a pesquisa qualitativa se interessa tanto pelo objeto quanto pelo pesquisador, na medida em que percebe a intrínseca influência do sujeito em relação à compreensão do objeto, então há espaço para um breve relato sobre esta pesquisadora. Será, de fato, breve, pois é mais fácil descrever o mundo do que a si.

Dentre as mais diversas perspectivas que poderiam orientar este relato, optei pelo critério formativo (acadêmico e profissional, mas nenhum deles existe sem o humano), de modo que a narrativa pretende abordar breves aspectos da formação deste sujeito, mas não pretende esgotar o tema.

Nasci em Bragança Paulista, no seio de uma família amorosa: minha mãe, uma jovem e corajosa mulher que tomou a decisão de trazer-me ao mundo; minha tia, dois anos mais jovem que minha mãe e que brincava comigo o máximo possível; e meus avós, sobre os quais é difícil escrever. Minha avó foi a mais amorosa e carinhosa, me ensinou mais coisas do que poderia imaginar; e meu avô era tão amoroso quanto ela, embora os demais membros da família, pois sua persona era sempre rígida, mas que possuía o maior dos corações. Meu pai também escolheu me amar com todo seu coração. Ele é alegre, brincalhão e divertido, sempre “pregando” peças; fazia-me rir e deve ter sido no meio de uma risada que aprendi que não é o nascimento que nos faz amar, mas as escolhas da vida.

Todos eles escolheram me amar e tudo que sou é fruto desta escolha (e eu os amo de tal maneira que ainda não aprendi a expressar em palavras). Fui uma criança tagarela, mas tímida; brincalhona, mas teimosa; às vezes, chorava, mas a tristeza não sabia me fisgar: sempre voltava a ser alegre. Uma teimosa alegria era o aspecto mais evidente nesta criança.

Nessa época, já era estudiosa: minha mãe era meu exemplo de inteligência e minha avó me ensinou a estudar. Ela elaborava perguntas sobre o conteúdo, me ensinava a ler as apostilas, responder ao questionário (aquele feito por ela) e, depois, fazíamos a rodada oral para verificar se o conteúdo estava compreendido. Com o tempo, foi me ensinando que eu mesma podia elaborar perguntas sobre o conteúdo e buscar as respostas. Crescendo, descobri que a elaboração de perguntas podia ser transmutada para a elaboração de anotações e, desde então, estudo por meio de resumos e outras formas de anotações. No começo, colávamos o calendário de provas na porta da geladeira; depois, aprendi a usar a agenda e me responsabilizar pelas datas.

Conseguíamos fazer quase todas as lições juntas, mas algumas eram difíceis demais e nos socorriamos com a minha mãe ou meu avô. Eu acreditava que meus avós e pais tinham todas as respostas (até mesmo as de matemática). Depois, em algum momento

do crescimento, descobri que nenhum deles tinha todas elas (já não me refiro às acadêmicas do Fundamental I ou II), mas eles se esforçavam e isso me ensinou que nunca saberemos tudo, mas sempre podemos aprender mais.

Nos anos de ensino infantil e fundamental, estudei em uma escola privada. Algumas professoras eram assustadoramente rígidas, mas foram algumas das que mais marcaram minha trajetória acadêmica. Sendo estudiosa desde pequena, fruto do esforço familiar em me ensinar a importância dos estudos, me lembro de chorar inconsolavelmente quando recebi minha primeira (e única) nota “vermelha” e de decidir tentar não sentir isto novamente (não através da superação do dogma de que notas definem estudantes, mas tentando manter o boletim intacto com boas notas). Em algum momento dessa época, me apaixonei por leitura e devorava qualquer livro que aparecesse. A culpa foi do Harry Potter³, meu primeiro livro; mas também da Pollyanna⁴, que me ensinou o “jogo do contente”.

Ao final do ensino fundamental, eu decidi que queria cursar o ensino médio em um colégio técnico. Prestei duas provas e me matriculei no Instituto Federal de São Paulo – a primeira vez que senti a conquista acadêmica. No IFSP, fiz o curso de Informática integrado ao Ensino Médio, onde passava o dia inteiro na escola e estudava mais do que nunca. Eu já gostava de estudar, mas o IFSP me apresentou um mundo no qual havia outro fator a ser vencido: o tempo. Eram mais de 10 disciplinas no primeiro ano e precisei aprender a me organizar. Não esgotei a lição, mas aprendi: conseguia me organizar, planejar e aprender, não só os conteúdos, mas os métodos mais eficazes para mim.

Além disso, o ambiente estudantil do IFSP era fantástico: havia o sentimento de comunidade. Fazíamos ações coletivas, como para comprar uma geladeira usada para nossas marmitas, e não nos reservávamos aos conteúdos programáticos. Nesta época e ainda no IFSP, fiz iniciação científica sobre o ensino de matemática acessível aos estudantes surdos; surpreendentemente, ganhei uma medalha de bronze da *Mathématiques sans Frontières* (Olimpíada Canguru); apaixonei-me por química, período em que fui monitora do laboratório de Química (meu primeiro contato com planejamento de aulas, já que meu professor-orientador me ensinava a pensar e “montar” as aulas práticas), e realizei um projeto integrando Química e Informática – este, era sobre tornar a tabela periódica lúdica e acessível a estudantes cegos, e o apresentamos, no ano de 2017, na VII BRAGANTEC (Feira Regional de Ciência e Tecnologia dos IFSP); também, na VII Mostra de Trabalhos de Cursos Técnicos do COTUCA (Colégio Técnico de Campinas) e na MOP

³ Conjunto de livros infantojuvenis escritos por J.K. Rowling e publicados entre 1998 e 2007. Foi adaptado para os cinemas no início dos anos 2000.

⁴ Livro de Eleanor H. Porter, escrito em 1913.

(Mostra Paulista de Ciência e Engenharia da USP). Nas duas primeiras, ganhamos medalha de ouro na categoria Informática.

Apesar de estudiosa, eu também me interessava por artes: amava desenhar e pintar quadros e tecidos, aprendi a dançar forró e bolero (o samba foi minha tragédia, jamais aprendi um único passo), e também a atuar para uma curta carreira em peças teatrais escolares, como Zorro e Hamlet (minha Broadway foi a Feira Regional de Ciências).

Mas, em dado momento, chegou a pergunta inevitável: o que eu, de fato, queria ser quando crescesse? Apesar do gosto por química, havia outra coisa que me encantava, muito mais profundamente: as ciências humanas. Eu gostava das aulas de literatura, quando as obras eram mais que suas letras escritas, mas também, e principalmente, os sentimentos do autor e o contexto social em que vivia; das aulas de sociologia, filosofia e história, as razões reais de meu gosto por estudar. Foi uma professora de português quem me aconselhou a escolher o que eu gostava e não seguir na maré (a escolha por química era uma consequência da monitoria). Eu a ouvi e decidi prestar o vestibular para Direito.

Antes de finalizar o ensino médio, minha vida mudou: deixei de ser filha única e me tornei irmã mais velha: minha irmã nasceu e eu nunca senti um amor como esse. Amei-a no exato momento em que a vi pela primeira vez e, desde então, eu já sabia que estaria com ela enquanto eu vivesse. Minha irmã é dezesseis anos mais nova do que eu, o que gera alguns desafios geracionais, mas nos permite ser parceiras em todas as situações.

Ingressei na Universidade São Francisco, como estudante de Direito, sedenta por um estágio. Não foi fácil: algumas primeiras entrevistas de emprego das quais eu sempre saía na desvantagem por ser “apenas do 1º semestre”, mas, no meio delas, uma professora decidiu que eu seria de muita valia para o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da Universidade São Francisco e não se importou com minha inexperiência (eu tinha 17 anos). Minha família e eu vibramos. Até mesmo as aventuras com os ônibus me deixavam felizes (como nas vezes em que perdi o ponto de destino; em que descobri, já no ponto, sobre a greve dos motoristas etc.). Minha jornada era no período da tarde e noite, de modo que eu estudava de manhã e passava o dia na faculdade.

Após o período legal de estágio não-obrigatório, fui efetivada como auxiliar administrativo no NPJ. Por estarmos em período pandêmico, a jornada era realizada em *home office*. Aos poucos, retornamos com jornadas parciais. Nesta época, defendi meu TCC e fui aprovada na OAB (com direito a surtos quando vi a nota 10 na segunda fase). Com o retorno integral, participei de um processo de recrutamento interno para a vaga de Analista no NPJ. Iniciei em função em agosto de 2022 e vivi o melhor de dois mundos profissionais: como Analista, eu elaborava estratégias e peças processuais ao mesmo tempo em que supervisionava o Estágio Obrigatório do Curso de Direito. Foi supervisionando estágios que descobri o amor pela Educação através de um encantamento profissional que eu ainda não

havia sentido. No início de 2023, e após outro processo seletivo, me tornei Coordenadora-Adjunta do NPJ e professora da USF. Leciono Processo do Trabalho, Direito Empresarial, Processo Civil e Direito do Trabalho, mas sempre me inscrevo para novas disciplinas. A criança tímida que eu era ficaria surpresa com a versão atual que ama uma sala de aula. Lembro, e sinto que jamais esquecerei, do meu primeiro dia lecionando. Foi assustador, mas saí com o coração imensamente alegre.

Foi esse encantamento pela Educação que me levou ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da USF. O projeto apresentado era sobre debates, algo que também amo, mas era um projeto ingênuo. Ainda assim, o Prof. Allan viu algo em mim (obrigada, professor!). Ao longo das orientações, fui descobrindo o tema real de minha pesquisa: esperança, cientificamente conhecida como utopias. A explicação científica do tema será elucidada ao longo desta dissertação, mas a razão pessoal ainda cabe neste memorial.

A razão, talvez, tenha surgido em meados de 2020, quando minha avó, já há mais de dez anos em remissão, descobriu o retorno do câncer de mama. Eu senti medo. Ela foi forte, fez todos os tratamentos sem nunca desistir. Estávamos em tempos pandêmicos, então passávamos o dia juntas e eu agradeço por isso todos os dias. Eu a amava profundamente e não podia imaginar uma vida sem ela. Mesmo sem poder imaginar, fui obrigada a isso: minha avó morreu em 2021. Não existia mais chão ou luz. Tudo doía, emocional e fisicamente. Não tinha como a vida ser possível, mas, de alguma forma, ela foi. Não consigo descrever a profundidade disto, mas, hoje, o luto se tornou um companheiro teimoso com o qual aprendo a conviver todos os dias. Tomada pelo luto, eu já não tinha perspectiva de defender o TCC, passar na OAB ou caminhar qualquer outro passo. Algo, contudo, me levou a seguir e me faz seguir até hoje: a fugaz esperança de que, pela minha avó, posso viver uma vida da qual ela se orgulharia. Sem esta esperança de ainda tê-la por perto me acompanhando espiritualmente tanto quanto o fazia fisicamente, ainda que de forma diferente, nenhum passo após o velório seria possível.

Teimoso, o luto, não satisfeito, me fez senti-lo mais uma vez com a partida súbita do meu avô, no Natal de 2023. Agora, não é apenas um companheiro, mas dois: dois lutos que seguirão sempre em meu coração, ora como uma saudade alegre, ora como a saudade perfurante. Das poucas certezas que tenho, essa é uma delas: a vida não seria possível e não continuaria sem esta esperança.

É por isso que tento, através da ciência, dizer a importância da esperança para o sujeito: o sofrimento que senti era individual, mas o sofrimento social também requer um sujeito esperançoso, pois, sem esperança, faltam forças ao ser humano para lutar (vencer a inércia natural da dor). Sem esperança, não haveria sujeitos para exercitar a práxis da libertação.

O tema das utopias na práxis libertadora encontra inspiração, também, na seara literária, como na obra *A metamorfose* (1997), de Franz Kafka. Sabe-se que, em certa manhã o protagonista Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos e encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso, contudo a causa desta metamorfose permanece um enigma (Kafka, 1997). A partir de alguns indícios encontrados na obra, é possível, sob determinado prisma social, identificarmos uma profunda crítica social que permanece atual.

Ao deparar-se com a nova condição, o personagem reflete, de antemão, sobre a profissão cansativa que escolheu e narra aspectos de sua realidade, como, por exemplo, refeições irregulares e ruins, o convívio humano que muda sempre, não perdura, e nunca se torna caloroso (Kafka, 1997). É possível interpretar, portanto, que o primeiro pensamento de Gregor é sobre seu trabalho – na obra, não há relação direta entre a metamorfose e o trabalho em si –, mas o incômodo sentido leva o personagem a pensar no impacto do trabalho em sua saúde física e mental. Não a nobreza deste, mas sua escravidão.

Há outros trechos da obra que remontam a esta interpretação e revelam elementos importantes desta realidade. Por exemplo, o gerente lhe bate à porta, em um claro sinal de que não há tempo para o funcionário adoecer, advertindo a Gregor que, afinal, “nós, enquanto homens do comércio, feliz ou infelizmente — como se quiser — precisamos muitas vezes, por considerações de ordem comercial, simplesmente superar um ligeiro mal-estar” (Kafka, 1997). A falsa identidade (nós) não convence nosso sujeito: ele tem a consciência de que cada sujeito possui uma realidade distinta, mesmo que as condições pareçam iguais. O sujeito, mesmo no corpo de um inseto, teme por seu trabalho, planeja meios para alcançar o próximo trem; e, apesar de se revoltar por sequer ter a liberdade de “adoecer”, se esforça incansavelmente para pôr-se de prontidão (Kafka, 1997). São estes indícios que sugerimos como essência da obra, a leitura da metáfora kafkaniana como denúncia da desumanização do sistema capitalista, ou seja, as formas pelas quais o protagonista tem sua humanidade negada.

O acervo literário de Kafka já foi considerado em sua expressão crítica por outros estudiosos, como Gallo (2002), que explica que os filósofos Deleuze e Guattari definiram a categoria de “literatura menor” para se referir àquela que subverte uma língua e faz com que ela seja o veículo da própria desagregação. Gallo (2002), então, parte desta categoria para estudar a literatura kafkaniana, considerando que Franz Kafka foi um judeu-tcheco que escreveu em língua alemã, em razão da ocupação germânica em sua região, mas que suas obras são marcadas pela subversão desta realidade, de modo a fazer uso da língua dominante para romper com a realidade dominadora.

O conceito de “literatura menor” é relevante porque inspira Gallo (2002) a pensar, no contexto educacional, em uma “educação menor”, que igualmente serviria para subverter a

realidade opressora, em um movimento semelhante à implosão da estrutura institucional a qual nos submetemos. Nesse sentido, Gallo (2002), por analogia, aplica o conceito de literatura menor à Educação e concebe uma “educação menor” como um conjunto de práticas “pequenas” ou cotidianas que, de dentro do sistema educacional, o subverte e o transforma. O conceito de “educação menor” será articulado ao final desta dissertação, mas utilizamo-nos, neste momento, como fundamento para a nossa “introdução à introdução” dialogar com Kafka (1997), ainda que sua obra não seja objeto central da pesquisa.

Além disso, há indícios de que Kafka teria influenciado Ernst Bloch e Walter Benjamin, ambos autores que são brevemente utilizados na pesquisa e cuja relação demonstra a afinidade kafkaniana com o tema, conforme afirma Löwy (1989): “o único com quem [Kafka]⁵ mantém relações pessoais é Martin Buber (embora tenha exercido uma influência notável em Scholem, Benjamin e Bloch)” (Löwy, 1989, p. 67).

Ainda, de acordo com Löwy (1989), a força da denúncia kafkaniana existe na negatividade, pela ausência, descrevendo:

[...] um mundo desesperado, entregue ao absurdo [...] um mundo sem liberdade onde a redenção messiânica só se manifesta negativamente, por sua ausência radical [...] não apenas não há qualquer mensagem positiva, como também a promessa messiânica do porvir só existe implicitamente, na forma religiosa de conceber (e rejeitar) o mundo contemporâneo enquanto infernal (Löwy, 1989, p. 74).

Löwy (1989) elabora estas importantes contribuições ao estudar toda a obra de Franz Kafka, especialmente as obras “O processo” (1925) e “O castelo” (1926) e “Amerika” (1927), afirmando, nesta última obra, que “é toda a atmosfera do livro que transpira a inquietude e a angústia do ser humano entregue a um mundo sem piedade e a uma civilização técnica que lhe escapa” (Löwy, 1989, p. 68). Apesar de Löwy (1989) não citar expressamente a obra “A metamorfose” (aqui usada⁶), parece-nos que a análise, apesar de focada em três de suas obras, se dá pela totalidade do autor que denuncia o mundo “infernal” e anuncia a necessidade de alternativas através da completa ausência de esperança – Gregor, por exemplo, não possui um final feliz, mas morre em forma de inseto, na medida em que “[...] toda a obra de Kafka está à procura de uma afirmação que ela gostaria de obter pela negação [...] a transcendência é justamente essa afirmação que só pode se afirmar pela negação” (Blanchot⁷ *apud* Löwy, 1989, p. 75).

⁵ Os acréscimos explicativos, como este, feitos por nós em algumas citações estarão sempre indicados entre colchetes [].

⁶ Apesar de a obra “A metamorfose” ter sido publicada em 1915, antes das demais obras citadas, Kafka as escreveu em período anterior: “Amerika”, em 1912, e “O processo”, em 1914. Apenas “O castelo”, escrito em 1922, é posterior a “A metamorfose”.

⁷ BLANCHOT, M. **De Kafka à Kafka**. Paris: Gallimard, 1981, p. 69.

Esta negatividade kafkaniana representa uma utopia negativa (Löwy, 1989), na medida em que “é apenas de forma latente [oculta] que se projetam a esperança messiânica e a esperança utópica: o radicalmente outro” (Löwy, 1989, p. 75). Há, em Kafka (1997), uma forte denúncia do sofrimento social, da sociedade reificada e fetichizada, bem como o anúncio, através do desespero, da necessidade de esperança. Parece-nos, portanto, que Kafka (1997) aborda uma problemática crucial para o marxismo: percorrendo as estranhezas do imaginário, representa reflexos da reificação, fetichização e invasão cultural, causando a desumanização e alienação do sujeito, especialmente nas obras mencionadas por Löwy (1989). Tais aspectos explicam e contextualizam nossa inspiração literária, mas, diferentemente do autor, não pretendemos anunciar a esperança de modo latente, mas de forma absolutamente expressa.

INTRODUÇÃO

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire denuncia o que chama de “educação bancária”, tendo como principal característica ser antidialógica: nela, não há espaço para o sujeito ser, para o pensar livre ou à criticidade, tampouco há espaço para expressões genuínas da personalidade. O ensino ocorre de modo vertical, com conteúdos impostos por sujeitos “de fora”, alheios e indiferentes à realidade daqueles que são submetidos a este método. Especificamente, Freire (1987) identifica quatro expressões da opressão exercida por este tipo de educação: conquista, divisão, invasão cultural e manipulação. Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre a obra supracitada, mas nossa problemática está focada na invasão cultural: na opressão pedagógica sutil da consciência, da mentalidade, do *ser*.

Partimos, portanto, da realidade na qual o sujeito, vítima de um sistema de ensino bancário e produtivista, é ensinado a se adaptar sem criticar, tem sua identidade roubada por meio de uma uniformização em prol da “igualdade” e, conseqüentemente, roubam-lhe também sua humanidade. Não é dono de seu tempo e decanta (vai-se) sua vida, com a areia,¹ sem que possa refletir sobre seu cotidiano. Assemelha-se ao sentimento de ter seu corpo transformado em um “inseto monstruoso”: não pelo inseto, mas pelo aprisionamento de seu ser em uma casca que não lhe cabe, mas que também não lhe parece possível se despir.

Trata-se de narrar e representar a desumanização do sujeito no sistema, tanto social quanto educacional, vigente para contextualizar e justificar a relevância do tema proposto. Este sofrimento, sob determinado prisma, remonta desde a colonização, quando os primeiros modos de vida da América Latina foram rejeitados e destruídos, juntamente com parte essencial daqueles sujeitos. Havendo realidade opressora, tornam-se necessárias reflexões sobre a práxis libertadora, com vistas a transformar esta realidade. Dentre as múltiplas facetas possíveis ao amplo conceito de práxis libertadora, abordamos seu caráter pedagógico: a Educação não é sinônimo de libertação, mas pode ser instrumento para tanto e é sob esta ótica que vamos refletir sobre a práxis pedagógica libertadora. Para tanto, sempre amparados pelo conceito *lato sensu* de Educação, presente na obra de Brandão (2007), pretendemos analisar, juntamente com Paulo Freire, os aspectos da educação antidialógica e dialógica que transcendem aquela formal e institucionalizada, abordando-a como elemento da forma de compreender e viver o mundo.

¹ “[...] el rito de decantar la arena es infinito y con la arena se nos va la vida”, trecho do capítulo “El Reloj de Arena”, escrito em 1960 por Jorge Luis Borges, in: BORGES, J.L. **El Hacedor**. España: Alianza Editorial, 1998.

Ainda, esta pesquisa pretende ser um recorte da Filosofia da Educação, a fim de refletir sobre fundamentos teóricos e éticos da Educação, uma constante ida aos “porões” para refletir, pensar e repensar a função e as práticas da educação, bem como, a nosso ver, pode ser também uma constante ida aos “sótãos”² para refletir, pensar e repensar utopias, e, pela articulação de “porões” e “sótãos”, esperar. Partindo desta visão, a pesquisa desenvolvida aplica-se à educação desde o início, contudo, aqui, cabe-nos alguns destaques que evidenciam esta íntima relação. De acordo com Pansarelli (2016), o método filosófico da analética assim como o conceito de alteridade podem ser utilizados para compreender diversos aspectos da realidade, inclusive a educação. Neste sentido, assim como Freire (1987) dedica-se à práxis pedagógica, sobre a qual os temas objetos desta pesquisa atuam diretamente, Dussel (2000), por sua vez, demonstra que há incidência direta da filosofia da libertação sobre a educação, quando divide a práxis intersubjetiva em três dimensões: erótica, pedagógica e política, conforme indicado por Pansarelli e Matos (2010). Além disso, o caráter de filosofia da educação encontra amparo, na medida em que:

[...] o pensamento educacional de Freire emerge na atualidade como um modo de vida filosófico a contrastar com os caminhos oficiais que a educação brasileira vem experimentando. O direito à educação não deve estar separado do direito a uma vida filosófica, ou seja, a práxis educacional é uma experiência atravessada pelo sabor do saber na medida em que ele ajuda a problematizar a vida dos que passam a saber [...] é dessa forma que ele [Freire] se constitui como um filósofo da educação: como alguém que dedicou sua vida e obra a problematizar os modos de subjetivação gerados nas práticas educativas dominantes e a pensar e praticar modos outros que permitam gerar subjetividades mais livres, amorosas, justas (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 17-18).

O aprisionamento às práticas educativas dominantes que foi narrado, e que perfaz a problemática, parece levar os indivíduos à falta de identificação com outros sujeitos e com o ambiente social, evidenciando uma expressão direta da divisão – instrumento necessário, segundo Freire (1987), à manutenção da educação bancária e ao sistema vigente (Freire, 1987). Deste modo, parece-nos que os sujeitos isolados não sabem do sofrimento do outro, porque, por vezes, mal sabem do outro – não por negligência, mas porque a divisão impede este reconhecimento. Sem saber do outro, sentem que o sofrimento é só seu e que, se o sistema funciona para todos menos para si, o problema só pode ser consigo.

² Os termos fazem alusão ao artigo “É preciso ir aos porões”, de Alfredo Veiga-Neto (2012), para quem os porões “nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade [...]” (Veiga-Neto, 2012, p. 268), e “nos sótãos se dão as experiências da imaginação e da sublimação” (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

Parece-nos haver uma mentalidade, baseada em mitos e simbolismos³, imposta aos sujeitos para adequá-los ao sistema vigente (no caso, o capitalista), assim como suas sequelas, e que sua premissa é a deslegitimação e desumanização do ser, enfraquecendo-nos. Por sua vez, dentre todos os reflexos deste sistema necrófilo (aquele no qual “matamos a vida, em lugar de alimentarmos a vida” (Freire, 1987, p. 73)), remonta à premissa de que o sistema vigente atua através da desumanização do sujeito que insiste em permanecer, optamos por destacar a mentalidade articulada com vistas a desesperançar e imobilizar os sujeitos oprimidos. Deste modo, há uma tradição da Filosofia da Educação que entende que se educa, institucionalmente, o sujeito para acreditar em sua inferioridade e na impossibilidade de qualquer alternativa, com o intuito de fortalecer o sistema vigente e conformar o sujeito para que nele viva e com ele contribua (Freire, 1987; Dussel, 2000; Sousa; Vasconcelos, 2022); além de suprimido, o potencial utópico dos sujeitos é condenado como uma ameaça à vida humana quando, em verdade, apenas ameaça o sistema vigente. Quando o potencial utópico é suprimido e rechaçado, alimenta-se a crença de que o sistema vigente e a realidade opressora são a única e melhor alternativa para o sujeito, condenando qualquer tentativa de transformação ao padecimento.

Sob este contexto, a pergunta desta pesquisa é: qual é a contribuição das utopias para a práxis pedagógica libertadora? Parece-nos que a hipótese da pesquisa se refere à compreensão das utopias enquanto expressão de esperança necessária à libertação, potencializada a partir do entrelaçamento entre as práxis pedagógicas libertadoras intersubjetiva e intercultural. Para tanto, o diálogo parece ser o elemento comum entre a práxis libertadora intersubjetiva e intercultural; enquanto a deslegitimação do *ser* é meio de opressão que reflete tanto no âmbito intercultural quanto intersubjetivo – ambos os elementos parecem permitir a reflexão sobre seu entrelaçamento e que diretamente sacrificam qualquer esperança; por sua vez, parece-nos que a autoafirmação prévia à negação representa o utopismo necessário à libertação.

Pretende-se, portanto, abordar a Educação através da perspectiva histórico-dialética, sob a interpretação específica de Michael Löwy (1987)⁴, na medida em que não poderia ser dicotomizada da realidade sob o risco de tornar-se alienada e alienante; em verdade,

³ Destacamos o mito do “melhor e único sistema possível”, descrito por Hinkelammert (2013); assim como “a sacralização do mercado, o messianismo tecnológico, o mito do progresso ou a ideologia do desenvolvimento” (Andrade, 2018, p. 171).

⁴ O materialismo histórico-dialético possui diferentes interpretações e articulações, a depender do autor tomado como referência. Haveria o que se falar, por exemplo, nas diferentes perspectivas de filósofos da Escola de Frankfurt, de Lucien Goldmann, de György Lukács ou de outras. Dentre eles, optamos por ter como referência Michael Löwy e sua articulação de materialismo histórico-dialético, de modo que toda a pesquisa será guiada por esta perspectiva metodológica.

parece-nos que a Educação carrega consigo a possibilidade de maximizar a criticidade dos sujeitos e, também, o lampejo de esperança necessário à transformação, pois:

A posição de Paulo Freire é radicalmente distinta, pois ele descobriu que é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no próprio processo da sua libertação e, por isso, mudamos seus propósitos pedagógicos – se é que podem chamar-se assim, pois se trata de algo mais universal e radical (Dussel, 2000, p. 435).

Além disso, a perspectiva histórico-dialética permite compreender o mundo com vistas à libertação dos sujeitos, temática central desta pesquisa, assim:

Para Bloch, a história mundial sempre foi e sempre será um avançar rumo à libertação, e nisso ele sabe que está de acordo com Hegel. Mas, uma vez que compreendemos a história mundial como esse processo mediado por nós mesmos, não a podemos mais abandonar a si mesma, pois somos chamados a atuar rumo a esse objetivo de libertação, solidariedade entre os seres humanos e a aliança com a natureza em escala histórico-mundial (Schütz, 2019, p. 13).

Para permitir a reflexão proposta, baseamo-nos nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e contribuições de *Pedagogia da Esperança* (1997), ambas de Paulo Freire; e *Ética da Libertação* (2000) e *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação* (2016), ambas de Enrique Dussel, com contribuição de outra obra deste 1492: *o encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade: conferências de Frankfurt* (1993). As obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Ética da Libertação* (2000) não foram escritas sob o mesmo contexto social tampouco na mesma época, mas o diálogo é possível na medida em que Dussel (2000), ao analisar o aspecto pedagógico da práxis libertadora, seleciona Paulo Freire como aquele cuja visão mais se aproxima da sua, em razão, dentre outras afinidades, da educação e libertação em comunhão e dos estudos sobre a consciência ético-crítica.

Em relação ao conteúdo destas obras, dentre as diversas respostas à opressão, parece-nos que a práxis libertadora de Paulo Freire remete à ação pedagógica e cultural, zelando pela mentalidade do sujeito oprimido. A práxis libertadora freireana⁵ poderia ser representada, em determinada perspectiva, a partir da estrutura denúncia-anúncio, semelhante à estrutura dusseliana negação-affirmação. Estruturar as práxis destes autores desta forma (denúncia-anúncio; negação-affirmação) pode parecer uma simplificação, contudo tem sido utilizada em outras pesquisas sobre Paulo Freire, como:

⁵ A escrita do adjetivo “freireano” ao invés de “freiriano” é, de acordo com Sousa e Magdalena (2023), uma opção política para evidenciar o sobrenome do autor (Freire) e suas contribuições para a Educação.

No entanto, a análise histórica do processo de negação-affirmação do direito à educação não pode prescindir de uma postura ético-política que abarque não apenas as formas de exploração e subalternização impingidas aos sujeitos das classes populares, mas que seja capaz de descortinar também seus modos singulares de resistir a esse padrão de saber-poder (Arroyo, 2015) (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 13).

Ao longo da pesquisa, consideramos as convergências e divergências entre as práxis propostas (freireana; e dusseliana intersubjetiva e intercultural), com foco da identificação de afinidades que permitem seu estudo conjunto.

Ao refletir sobre a práxis libertadora pedagógica freireana em diálogo com a práxis libertadora dusseliana, parece-nos que a utopia costuma se situar na afirmação que sucede a negação (no anúncio) - ainda que a libertação seja processo contínuo, jamais completo, uma vez que o próprio ser e suas criações/transformações estão fadados a incompletude (Freire, 1987).

Contudo, conforme supracitado, com aporte na invasão cultural, entendemos que a mentalidade opressora leva os sujeitos à crença de serem insuficientes, incapazes e/ou absolutamente dependentes daquela estrutura. Esta “crença” legitimaria o sofrimento e representaria o roubo da identidade, da expressão e humanidade do sujeito, que é impedido de ser e acredita não poder ser. Neste contexto, parece-nos que a ação, presente como elemento imprescindível à práxis, resta prejudicada quando tal mentalidade não é superada. Parece-nos que a denúncia pura remete ao pessimismo, mas não necessariamente ao pessimismo revolucionário⁶ (ou o otimismo militante, como em Bloch (2005)). Parece-nos que o caráter revolucionário, o pivô para a ação e transformação, requer a superação da mentalidade opressora para que o sujeito afirme sua humanidade. Em outras palavras, requer esperança.

Esta afirmação da humanidade se refere à crença no ser humano, condição indispensável a Paulo Freire, no sentido de que seria impossível a um ser humano não possuir humanidade, identidade e expressão. Elas podem ter sido silenciadas e subjugadas, mas permanecem existindo naquele ser e cabe somente a ele reencontrá-la e fortalecê-la. Contudo, a esperança defendida não se limita ao sentimento e à crença, mas é entendida como um ato comissivo e cognitivo, conforme aspectos conceituais traçados por Ernst Bloch.

É verdade que as obras de Ernst Bloch não foram amplamente recepcionadas no Brasil, contudo tal fato não diminui a importância filosófica do autor, tampouco inibe que

⁶ Significa que não é a crença no triunfo que o motiva, mas a convicção profunda de que não se pode viver como um ser humano digno desse nome sem combater com pertinácia e vontade inabalável a ordem estabelecida (Löwy, 2002, p. 16).

pesquisadores brasileiros estudem seu acervo acadêmico (Albornoz, 2015). Ainda que apenas uma obra de Bloch tenha sido traduzida para o português (*O Princípio Esperança* (2005), comumente publicada no Brasil em três volumes), há pesquisadores que se debruçam sob a filosofia *blochiana*, entre outros, Suzana Guerra Albornoz, Rosalvo Schütz, Michael Löwy, Rodrigo de Sousa Fialho, Eduardo Jorge Oliveira Triandópolis, José Antônio Feitosa Apolinário, Antônio Rufino Vieira, alguns dos quais dialogaremos no decorrer do texto. É também verdade que esta pesquisa não aborda filosofia de Bloch em razão de sua popularidade, mas, ainda que tangencialmente, em razão de sua absoluta importância para o conceito de utopias, esperança e sua afinidade com a práxis libertadora. É possível, inclusive, traçar um diálogo entre Ernst Bloch e Paulo Freire, como feito, por exemplo, por Lopes e Aranha (2017)⁷, Kohls (2023)⁸, Wandscheer (2007)⁹, e, portanto, dialogar a filosofia de Ernst Bloch com a Filosofia da Educação, especialmente no que tange às temáticas de potencial utópico na práxis da libertação, daí a pertinência do autor à pesquisa em Educação.

É neste contexto que se propõe um entrelaçamento entre a práxis libertadora intercultural e a práxis libertadora intersubjetiva, de modo que a afirmação prévia complementaria a práxis pedagógica libertadora intersubjetiva, valorizando o “eu” e “nós”, especificamente em um momento prévio ao juízo negativo (denúncia). Com isso, propõe-se que a práxis libertadora intersubjetiva, antes negação-afirmação, se torne afirmação-negação-afirmação, estrutura similar à proposta a práxis libertadora intercultural. Propõe-se aplicar a estrutura da práxis libertadora intercultural à intersubjetiva, pois nos parece que, ao longo desta práxis, caberá denunciar e anunciar, mas também esperar para fortalecer sua humanidade, e recuperar a identidade que lhe foi roubada e a expressão que lhe foi silenciada. Esta afirmação prévia seria a representação da utopia como esperança. Não pretendemos, por sua vez, afirmar que as práxis freireana e dusseliana carecem de esperança; pelo contrário, ao longo da pesquisa, tentamos evidenciar sua presença nelas, seja direta ou indiretamente. O que pretendemos, em realidade, é destacar a esperança e as utopias como elemento que nos parecem essenciais à libertação.

⁷ Em seu artigo “Pedagogia da Utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch”, os autores apresentam uma interlocução teórica entre ambos os filósofos para refletir criticamente sobre as utopias na atualidade (Lopes; Aranha, 2017).

⁸ Em sua tese “Sonhos e escrita de pesquisa: por uma pedagogia da trama”, realizada na UFPEL, a autora, através da categoria dos sonhos, baseada em Ernst Bloch, propõe novas formas de escrita e pesquisa em Educação, em diálogo com a pedagogia freireana (Kohls, 2023).

⁹ Em sua dissertação “Paidéia e Utopia na pedagogia da libertação de Paulo Freire”, apresentada à PUC-PR, a autora relaciona a pedagogia de Paulo Freire com a prática pedagógica socrática, entendendo que, em ambos, a utopia é situada como força motora, sendo que os aspectos conceituais de utopia, para traçar o diálogo entre Freire e Sócrates, é baseado em Ernst Bloch (Wandscheer, 2007).

A esperança será abordada a partir dos aspectos conceituais de Ernst Bloch, segundo o qual se trata de um ato cognitivo que, por esta natureza, pode ser aprendido e ensinado; bem como se vincula a uma ação transformadora e não ao conformismo. Por sua vez, o conceito de utopia será abordado a partir das reflexões de Michael Löwy elaboradas na obra *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen* (1987), segundo o qual, tomando como ponto de partida a obra de Karl Mannheim¹⁰, utopia é a forma de pensamento que se orienta à ruptura da ordem estabelecida, em que se exerce função subversiva (Löwy, 1987, p. 9-14).

Parece-nos que a utopia como anseio pelo rompimento da ordem vigente pressupõe o imaginário de um ideal de mundo diferente (não necessariamente melhor, porque o capitalismo, quando antes de sua vigência, também era utópico). Dussel (2000) utiliza o termo “a utopia possível” para representar este imaginário que serve para os sujeitos, durante a afirmação, inspirar o “programa empírico” ou “programa de ação”. Ao transformar, a “utopia” representa o que se busca; e “possível” porque Dussel (2000) se preocupa com a factibilidade, a viabilidade real desta utopia tornar-se realidade (Dussel, 2000). Encontramos conceito semelhante em Bloch (2005), que delineia a “utopia concreta” como aquela realizável e guia para a ação transformadora.

Apesar do conceito supracitado, há, também, a perspectiva de superação das utopias e essa antítese (se considerarmos a necessidade de utopia como tese), chamada de “antiutopismo”, parece ser amplamente veiculada por um sistema que afirma ser o único possível, realizando um intenso movimento de rejeição e abolição de alternativas, revestindo as utopias com caráter de impossibilidade, como se fosse um inimigo a ser abatido, visto que objetiva destruir a ordem vigente. Sobre o tema, Hinkelammert (2013) apresenta importantes reflexões que serão consideradas na pesquisa.

Por sua vez, Freire define a utopia como “unidade inquebrantável entre denúncia e anúncio” (Freire, 1987, p. 102, nota de rodapé 49) e diz que ao ser humano não é possível viver sem utopia. Mas, sendo as utopias fruto do imaginário dos sujeitos, há o que se falar em sua factibilidade. Sobre o tema, Dussel (2000) aborda critérios de factibilidade que permitem identificar o possível e o impossível baseado nas reflexões de Hinkelammert (2013). Nesta conjuntura, propomos a reflexão no sentido de que no anúncio caberia a idealização de um programa empírico; enquanto na afirmação prévia caberia a utopia, esta

¹⁰ Karl Mannheim, sociólogo e teórico social húngaro-britânico do século XX; estudou a teoria da “sociologia do conhecimento”, que analisa a relação entre o pensamento humano e o contexto social em que ele surge, bem como a teoria das “gerações intelectuais”, em que argumentava que as diferentes gerações têm perspectivas e experiências sociais distintas, o que influenciaria sua forma de pensar e interpretar o mundo. Essas ideias foram desenvolvidas em sua obra, publicada originalmente em 1929, *Ideologia e Utopia* (Mannheim, 1972), usada como referência na obra supramencionada de Michael Löwy (1987).

como esperança. Esta esperança, além de representar a crença nos homens e no mundo, também representa a crença em si mesmo: em sua identidade e expressão. A utopia nasce como esperança para inspirar o programa empírico; na medida e que “todo possível existe em referência a uma plenitude impossível” (Hinkelammert, 2013, p. 397). A utopia que representa esta esperança “prévia” é o que propomos como excedente utópico necessário à libertação.

Partir da problemática do aprisionamento da consciência e investigar a importância das utopias para a libertação revela-se, na prática, através de diferentes atos revolucionários e contracorrente, como, por exemplo, o surrealismo que, de acordo com Löwy (2002), ia além da crítica social e política, buscando despertar um desejo por uma realidade radicalmente diferente. Para além da expressão artística, era também a expressão da busca humana por um mundo transformado; e via nos trabalhos surrealistas a tentativa de revelar o inconsciente (desejos e aspirações humanas ainda não concretizadas), ao mesmo tempo em que via uma “utopia concreta”, capaz de inspirar a imaginação e alimentar a esperança por um futuro melhor. Para além da crítica, o surrealismo também iluminava um horizonte utópico, recheado de possibilidades transformadoras, que inspiravam a luta por sua concretização. É em razão deste profundo significado que o adotamos para abordar a práxis libertadora, apesar do surrealismo¹¹ não ser aprofundado na pesquisa, por limitações necessárias ao tipo de recorte proposto. Além disso, o surrealismo é marcado pelo “pessimismo revolucionário” (Löwy, 2002), que, de certa forma, parece ser identificável em Kafka e Benjamin (Löwy, 1989); assim como nos parece ser semelhante ao “otimismo militante”, de Bloch (2005).

A relevância da pesquisa sobre a importância e aplicabilidade das utopias na práxis libertadora pedagógica se revela na medida em que o antiutopismo (ou seja, a utopia de uma sociedade sem utopias¹²) impossibilita qualquer práxis libertadora, pois a reduz ao mero verbalismo (reflexão carente de ação), vez que não há “horizontes alternativos”, nas palavras de Freire (1987, p. 44, nota 2); bem como que uma Educação sem utopias e, consequentemente, sem esperança, faz-se alienada e alienante. Além disso, articulamos alguns importantes autores que versam sobre o tema, sendo os principais, Freire (1987; 1997), Dussel (2000; 2016), Hinkelammert (2013), Löwy (1987; 1989; 2002) e Sung (2002); bem como Coelho, Rodrigues e Wanderley (2018; 2019) e Schütz (2019; 2021; 2023); ainda, há outros pesquisadores que têm estudado temáticas semelhantes, como Suzana Guerra Albornoz, Antônio Rufino Vieira, Paulo Cessar Carbonari, Romeo Venâncio, Eneas

¹¹ Apesar de não ser objeto direto de nossa pesquisa, outros referenciais teóricos celebram este movimento, como Walter Benjamin, de acordo com Löwy (1989).

¹² Termo usado por Hinkelammert, 2013, que será aprofundado em no capítulo 3.2.

de Araujo Arrais Neto, Isaías Batista de Lima, Antônia Vitoria Soares Aranha, Rodrigo Sousa Fialho, Eduardo Jorge Oliveira Triandópolis, José Antônio Feitosa Apolinário, alguns deles debatidos nesta obra, e outros, demonstrando a relevância do tema ao mundo acadêmico-científico.

Deste modo, objetiva-se investigar a importância das utopias para a práxis pedagógica libertadora. Especificamente, pretendemos refletir sobre o possível diálogo entre a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), e *Ética da Libertação*, de Enrique Dussel (2000), sem ignorar que as obras foram escritas em períodos e contextos históricos diversos, mas considerando que o segundo autor estuda e afirma a obra do primeiro como melhor resposta no que tange, especificamente, à práxis pedagógica libertadora e à relação entre educação e transformação radical da sociedade; pretendemos refletir sobre a interseção entre a práxis pedagógica libertadora intersubjetiva e intercultural, fundamentando-nos nas obras supracitadas; e refletir sobre o caráter necessário das utopias na libertação. Além das obras citadas, a pesquisa conta com contribuições de Franz Hinkelammert (2013), autor cujas obras são citadas por Dussel (2000); de Veena Das (2008), autora que colabora de forma inovadora com a temática do sacrifício necessário, elemento também refletido por Dussel (2000), e que expressa uma vertente da deslegitimação do ser que expulsa qualquer esperança do sujeito, tema também denunciado por Freire (1987); de Ernst Bloch (2005), filósofo fundamental para o conceito de utopia e esperança; e outras obras de Enrique Dussel e Paulo Freire.

Portanto, trata-se de pesquisa teórica baseada na reflexão sobre as obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Ética da Libertação* (2000), a fim de dialogar os eixos da práxis libertadora intersubjetiva e da interculturalidade. Ainda, também serão utilizadas obras de Franz Hinkelammert (2013), em razão de suas contribuições para as temáticas das utopias; bem como reflexões de Veena Das (2008) sobre as categorias de sofrimento social e meios de legitimação do sofrer. A metodologia será orientada através do método histórico-dialético e do estruturalismo genético, tendo como base Michael Löwy (1987). O materialismo-histórico, como já elucidado, parte da:

Teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, os homens modificados são produtos de circunstâncias distintas e de uma educação distinta, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (Marx¹³ *apud* Freire, 1987, p. 22, nota 9, tradução nossa).

¹³ MARX, K. “Tercera tesis sobre Feuerbach”, in: MARX, K.; ENGELS, F. Obras Escogidas. Moscou: Editorial Progreso, 1966, p. 404.

Já o estruturalismo genético inspirado em Lucien Goldmann, de acordo com Löwy (2016), significa que “qualquer fenômeno social ou cultural tem que ser visto como parte de uma totalidade mais ampla, e que essa totalidade tem de ser vista como uma estrutura” (Löwy, 2016, p. 26), ou seja, significa que entre parte e totalidade existe uma relação recíproca: a parte auxilia na compreensão da totalidade, ao passo que a totalidade igualmente auxilia na compreensão da parte. A expressão desta abordagem é identificável em Freire (1987), segundo o qual:

Se, de fato, não é possível entendê-los [os homens] fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam o mundo [...] Por isto é que a investigação [dos temas geradores] se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade (Freire, 1987, p. 41; 57).

Tais compreensões, por sua vez, devem observância à historicidade de seus elementos, ou seja, considerando aspectos de sua época, local e valores que circundavam e orientavam aquela realidade naquele tempo (Löwy, 1987). Esta abordagem pode ser identificada em Freire (1987), na medida em que o autor traz o conceito de “unidade epocal” enquanto:

Conjunto de ideias, concepções, esperanças, valores, desafios, uma interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas [...] constituem os temas da época [...] e o conjunto de temas em interação constituem o universo temático da época (Freire, 1987, p. 53).

A abordagem historicista também pode ser identificada por Freire (1987) como elemento diferencial entre ação antidialógica e dialógica, na medida em que permite compreender o homem como sujeito histórico e igualmente inacabado, de modo que “a concepção e a prática “bancárias” [...] terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (Freire, 1987, p. 42). Também nos parece evidenciada em Dussel (2000), especialmente ao considerar que a utopia deve ser histórico possível (Dussel, 2000, p. 426) e ao afirmar que:

O dogmático se contradiz performativamente quando pretende afirmar a não-temporalidade (e, por isso, a futilidade de uma nova defesa) da verdade ou da validade de um enunciado. A não necessidade de voltar a reconsiderar um argumento ou de refutar o que se lhe opõe (com pretensão de falsear ou invalidar o enunciado tradicional) indica a perda do sentido histórico de toda verdade, a fossilização de uma perspectiva que pode ter

sido superada há muito tempo, e a incapacidade de distinguir entre uma verdade (que se refere a realidade) e a posterior validade intersubjetiva (que é preciso conquistar racionalmente em cada comunidade consensual). O dogmático acredita que, uma vez alcançada a verdade, a validade consensual decorre por si só. Ou, ao contrário, o válido é o tradicional para a comunidade vigente e é, portanto, verdadeiro para toda outra comunidade estranha[...] (Dussel, 2000, p. 472).

Além de teórico, trata-se de um trabalho de pressupostos, situado no âmbito da Filosofia da Educação, se debruçando sobre a análise de bases teóricas e conceituais, ou seja, não há pesquisa de campo tampouco a análise sobre determinado *locus* de aplicação – não nos debruçamos sob a escola ou a universidade; ou sob a educação infantil, fundamental, média, superior e outras; mas sob os fundamentos da Educação.

A pesquisa se organiza em três capítulos, assim: o primeiro capítulo aborda o conceito de diálogo e sua articulação para a práxis libertadora, a fim de refletir se e como o diálogo pode representar uma afinidade que permita o entrelaçamento entre Freire (1987) e Dussel (2000) em relação aos aspectos intersubjetivo e intercultural de suas práxis, refletindo, também, sobre sua expressão através da Educação. Para a reflexão conceitual do tema, também serão abordados os critérios de validade, tema diretamente abordado por Dussel (2000) e identificável em Freire (1987).

A partir da reflexão sobre as práxis libertadoras de Freire (1987) e Dussel (2000), e considerando as diferentes formas de opressão e sofrimento, optamos por, no segundo capítulo, abordar expressões da opressão que atacam diretamente o discernimento sobre si mesmo, na medida em que nos parece ser esta descrença em si que aniquila a esperança e alimenta o conformismo; para tanto, refletimos sobre o conceito de invasão cultural, proposto por Freire (1987), para abordar, também, a deslegitimação de saberes; sobre o “trauma original” que, de acordo com Dussel (1993), se deu com a destruição do modo de vida devido ao processo de colonização da América Latina¹⁴, e sobre o conceito de sofrimento social, proposto por Das (2008) para abordar a tentativa de legitimação do sofrer, ambos contribuindo para demonstrar a complexidade do sofrer no âmbito social e seus reflexos no sujeito-oprimido, visando justificar a relevância do entrelaçamento entre as práxis libertadora intercultural e intersubjetiva no que tange à afirmação prévia.

Por fim, no terceiro capítulo abordamos o conceito de utopias, baseado em Ernst Bloch (2005) e Michael Löwy (1987), diretamente vinculado a “afirmação prévia” (momento da práxis de Dussel (2016)), com vistas a refletir sobre sua problemática englobando a

¹⁴ Optamos por analisar a violência a partir da América Latina por algumas razões: (1) pela proximidade geográfica, na qual nos pareceu mais apropriado abordarmos a violência perpetrada sobre nosso próprio povo; (2) pela tentativa de partir das vítimas, ou seja, de povos colonizados e não colonizadores; e (3) pela afinidade temática, uma vez que Enrique Dussel é conhecido pelos estudos acerca da decolonialidade no contexto latino-americano.

hipótese de que são importantes à libertação (enquanto alternativas e esperança) e sua antítese, que reveste o conceito com um manto pejorativo de impossibilidade. Para tanto, foram aprofundados aspectos de factibilidade para refletir a relação das utopias com a realidade, a partir das contribuições de Hinkelammert (2013) e Dussel (2000) sobre o tema. Ao final, foi analisado se a reflexão traçada permitiu confirmar ou rejeitar a hipótese ora formulada.

CAPÍTULO 1

PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA: REFLEXÕES SOBRE LIBERTAÇÃO, INTERSUBJETIVIDADE E INTERCULTURALIDADE

*“Não sou esperançoso por pura teimosia,
mas por imperativo existencial e histórico”
(Freire, 1997, p. 05)*

Propomos iniciar nossa reflexão a partir da análise sobre a práxis pedagógica libertadora de Freire (1987) e a práxis libertadora de Dussel (2000), com vistas a identificar afinidades que as aproximam e divergências que requerem atenção. Determinada tradição filosófica entende que a temática da “práxis libertadora” surge na América Latina com movimentos intelectuais e políticos de libertação nacional motivados, sobretudo, pelos sucessivos governos ditatoriais em diversos países, e que suas expressões mais difundidas seriam a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), e o movimento da Teologia da Libertação, no qual Enrique Dussel teve importante participação (Pansarelli, 2016). Deste modo, parece-nos que Freire (1987) e Dussel (2000) encontram-se no cruzamento da práxis da libertação, permitindo sua aproximação.

Neste sentido, segundo Freire (1987), especialmente em sua *Pedagogia do Oprimido*, é possível entender que para haver diálogo e transformação, a práxis libertadora requer ação e reflexão, necessariamente. A obra nos orienta na compreensão de que não é a ação em primeiro e a reflexão depois, pois a ação, neste caso, poderia ser igualmente imposta, sendo dominadora, apesar dos valores distintos da reflexão. Também não é reflexão em primeiro e ação em seguida, pois muitas situações atingem o nível emergencial e imediato. Trata-se também de relação que não pode ser dicotomizada. Assim, denúncia e anúncio parecem ser momentos distintos que formam uma mesma práxis permanente e constantemente inacabada, com reflexão e ação em dinamismo.

Ainda que denúncia e anúncio possam alternar conforme o desenvolvimento e exercício da práxis, a proposta nos parece ser enxergar (codificar, nos termos de Freire (1987), ou seja, compreender) para negar (decodificar, nos termos de Freire (1987), ou seja, criticar) a realidade opressora (juízo negativo) e, então, imaginar e transformar (afirmação) rumo à “utopia possível” (termo de Dussel (2000), que remete ao ideal de mundo no qual a existência do ser é possível em sua plenitude). Ao longo de toda a *Pedagogia do Oprimido* (1987), as palavras “utopia” e “utópico” são usadas somente uma vez cada, em uma nota de rodapé, mas é suficiente para demonstrar a importância deste elemento, pois toma “a utopia como unidade, inquebrantável, entre a denúncia e o anúncio” (Freire, 1987, p. 102, nota de rodapé 49). Apesar disso, há outro termo semelhante e mais utilizado pelo autor: o “inérito

viável” que é a utopia de Freire (1987) e que parecer ser um elemento relevante em sua práxis:

A concepção educativa *freireana* ancora-se, portanto, em uma intencionalidade política dialética que tanto denuncia o fatalismo diante das formas de opressão percebidas, como anuncia inéditos-viáveis, isto é, possibilidades concretas de transformação da realidade (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 10).

Dentre os critérios de validade – categoria investigada por Dussel (2000) para que a práxis seja, efetivamente, libertadora –, a ação libertadora freireana identifica o diálogo como condição indispensável. Nesse sentido, a Educação pode contribuir para a libertação e, para tanto, o educador e educando experimentam uma relação horizontal e dialógica: ambos são educadores e educandos, transitando livremente pelas posições e constantemente, dialogando. Assim, há valorização do conhecimento do sujeito oprimido, permitindo identificar temas geradores para enriquecer e efetivar a denúncia. Parece-nos que se trata, mais profundamente, não apenas de valorizar o conhecimento, mas o ser.

Paralelamente, Dussel (2000) aborda a práxis intercultural através da ótica da transmodernidade como aspecto sociológico central: significa olhar a opressão através da dominação cultural realizada pela cultura hegemônica em detrimento das culturas modernas e transmodernas¹. Afirma que o diálogo intercultural deveria ser transversal, ou seja, da periferia para a periferia, sem atravessar o centro. Isto porque o diálogo intercultural, assim como o intersubjetivo, somente poderia ocorrer em uma relação simétrica e, do mesmo modo que sujeito-opressor e sujeito-oprimido não são simétricos, tampouco são a cultura dominadora e as dominadas – “deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre culturas” (Dussel, 2016, p. 64). A proposta da transversalidade assemelha-se a proposta de criar uma comunidade de comunicação formada pelas vítimas, conforme será exposto.

A grande inovação dusseliana para a práxis intercultural, parece-nos, é que ela seja inaugurada por uma afirmação que precede o juízo negativo, na medida em que a decolonização cultural começaria pela autovalorização – “como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodescobrimento do próprio valor?” (Dussel, 2016, p. 64). A estrutura da práxis libertadora intercultural dusseliana parece ser afirmação-negação-afirmação, e o entrelaçamento entre as práxis libertadora intersubjetiva e intercultural, objeto desta pesquisa, sugere que a estrutura da práxis libertadora intercultural seja aplicada a estrutura da intersubjetiva e torne-se afirmação-negação-

¹ Culturas desprezadas pela Modernidade, com existência anterior e contemporânea que, por terem surgido antes, não são pós-modernas; por serem desprezadas, não são modernas; logo, são transmodernas, vão além da modernidade (Dussel, 2016).

afirmação, em que a primeira afirmação basear-se-á na força das utopias, enquanto esperança.

Neste cenário, a relevância da práxis intercultural em relação à práxis intersubjetiva se baseia no diálogo (elemento comum) que, por ser intercultural, considera a cultura como elemento primordial à expressão e à identidade do sujeito enquanto ser coletivo, além de possuir relação direta com o sentimento de pertencimento. O diálogo, portanto, de um lado, seria condição indispensável à práxis libertadora e, de outro, enquanto interculturalidade ele valida as diferenças entre os sujeitos. Se o propósito desta afirmação prévia é contrapor-se à mentalidade opressora que injeta no sujeito a desvalorização, submissão, isolamento e, acima de tudo, inconsciência, então, ao valorizar a identidade e expressão de cada sujeito deve-se considerar, também, as diferenças que tornam aquele ser exatamente o que ele é – trata-se da participação simétrica de sujeitos assimétricos (Dussel, 2000). Valorizar sua identidade para que a expresse com a confiança de pertencer: além de ser o momento para expressão, a autoafirmação prévia também nos parece ser momento utópico de esperança.

Parece-nos que a afirmação inicial representa a autoafirmação, a consciência de que pode ser mais e, efetivamente, sê-lo desvela a realidade de que algo não lhe deixa ser; saber que pode e deveria ser o leva à denúncia. Ser menos já não é a única possibilidade; ser mais, por outro lado, não pressupõe ser estático, mas ser o que é na liberdade de sua inconstância – na liberdade de transformar a si e o mundo.

Nesse sentido, iniciaremos pelas reflexões de Freire (1987) sobre a teoria da ação dialógica que, além de apresentar o que denominados “práxis pedagógica libertadora *freireana*”, também apresenta um diagnóstico da ação antidialógica (opressão). A seguir, passaremos às reflexões de Dussel (2000) sobre: a práxis libertadora intersubjetiva, especialmente no que tange a sua categoria de critérios de validade que, a nosso ver, permite identificar a real libertação; e sobre a práxis libertadora intercultural. Ao final, pretendemos refletir sobre possíveis afinidades identificadas em ambas as teorias filosóficas, embora dedicamos tópico próprio para isso, pretendemos dialogar os autores ao longo de todo o capítulo. Ainda, apesar de propormos que as utopias e esperanças são necessárias à libertação, não pretendemos afirmar que estes elementos inexistem nas práxis freireana e dusseliana, mas identificar, direta ou indiretamente, os momentos que estes elementos aparecem e a forma como aparecem, além de sua finalidade.

1.1. A práxis pedagógica libertadora freireana: caminhos dialógicos para a liberdade

Ao longo da sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) propõe uma explicação possível sobre a práxis pedagógica libertadora, tendo como finalidade última a libertação dos sujeitos através da tomada de consciência. O termo “práxis” é definido por Freire (1987) como fruto da relação dialética entre palavra e ação: isto porque a ação isolada torna-se mero ativismo; ao passo que a palavra isolada, torna-se mero verbalismo; e nenhum destes elementos isolados alcança a libertação e a transformação (Freire, 1987, p. 44), assim:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constitutivos. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (Freire, 1987, p. 44).

Neste contexto e nesta tradição filosófica, “práxis” significa a articulação dialética entre reflexão e ação, que formam a palavra verdadeira e possibilitam a libertação e a transformação, de modo que a práxis pode iniciar pela ação, por razões que requerem imediatismo, mas deve necessariamente ser sucedida pela reflexão; assim como se pode iniciar pela reflexão, devendo ser sucedida pela ação. Deste modo, trata-se da reflexão que conduz à ação: se é momento de ação, esta será autêntica práxis se o saber dela resultante for objeto de reflexão crítica. Assim, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [...] é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 93).

Ainda, esta práxis possui cunho pedagógico, porque aborda sobre a potencialidade crítica e libertadora da Educação para denunciar a realidade e anunciar alternativas, na medida em que:

Para o autor [Freire], a educação é uma particularidade humana que capacita o sujeito a mudar a realidade na qual vive, em vez de promover o fatalismo e a adesão ao que está posto. Desse modo, a educação problematizadora *freireana* visa fomentar a interferência humana no mundo com vistas à transformação da realidade vivida (Sousa; Magdalena, 2023, p. 376).

Por outro lado, o autor não afirma que a libertação se dá pela Educação, somente o sujeito pode libertar-se e, para isso, deve tomar consciência de si e do mundo, pois, apesar do caráter *intuitu personae*, a libertação não requer isolamento, mas comunhão: juntos, cada sujeito pode libertar-se (Freire, 1987). Isso demonstra que o caráter pedagógico é absolutamente intrínseco à práxis libertadora, na medida em que “se os líderes

revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade de convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta” (Freire, 1987, p. 31).

Parece-nos que não há, portanto, libertação sem que haja valorização do “eu” e do “nós”, na medida em que “a superação da contradição² opressores-oprimidos se dá pela libertação de todos” (Freire, 1987, p. 19), e que a busca do sujeito em ‘ser mais’ só existe em comunhão, pois não é possível ‘ser mais’ autenticamente proibindo que os outros também o sejam. A exigência da comunhão se encontra em Dussel (2000) e é percebida através da “consciência monológica”, ou seja, torna-se evidente a si próprio quando o sujeito percebe e desvela a opressão que sofre, embora não encontre meios de expressar suas ideias, assim como não saiba se outros compartilham de seus sentimentos e ideais, o que, no limite, faz os sujeitos crer que o problema é consigo e não com o sistema. A comunhão, além da partilha, significa responsabilidade pelo outro (Dussel, 2000, p. 481, nota 45).

Chamamos de “nós” o ente coletivo formado pelos sujeitos em comunhão, que é mais do que a mera soma de “eus”, mas a efetiva comunhão entre diferentes subjetividades. Freire (1987), de forma similar, afirma que, na ação dialógica, o outro jamais poderá ser objetificado, mas sempre deverá ser percebido como uma outra subjetividade que, diferente da sua – porque particular –, é igual à sua – justamente porque comporta todas as diferenças que constituem sua subjetividade particular. Significa que todo “eu” é um “tu”, se percebido de fora; assim como todo “tu” é um “eu”, se percebido de dentro. Assim como o meu “eu” percebe o seu “tu”, o seu “tu” percebe o meu “eu” e esta dinâmica é mais do que a mera soma das partes (eu e tu), mas a percepção da totalidade de “eus” e “tus” na medida de suas diferenças que os fazem iguais. Nas palavras do autor:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação (Freire, 1987, p. 96).

Esta percepção do todo, ou seja, do “nós” formado por todos os “eus” e “tus” requer que, primeiro, o sujeito reconheça a si próprio e somente o será se existirem as diferenças que o tornam um ser único e específico. Parece-nos que reconhecer a si mesmo como um

² Esta contradição é fruto do “medo da liberdade” descrito por Freire (1987), que inibe o diálogo e conduz o oprimido a almejar tornar-se opressor ou manter seu *status* de oprimido.

ser padrão, automatizado, não é reconhecer a si mesmo, mas reconhecer a uniformização imposta pela opressão que busca, através da invasão e imersão, anular o ser. Significa:

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta (Freire, 1987, p. 101).

O que Freire (1987) chamará de síntese cultural não é um tipo de uniformização que nega as diferenças, mas se funda sobre estas. A síntese cultural, ainda, seria o contraponto à invasão cultural, sendo um processo de integração e valorização das diferentes formas de ser no mundo. Isto porque a invasão cultural pretende negar a invasão de uma visão sobre outra, movimento que necessariamente resulta na anulação da visão dominada; e afirmar as diferenças como elementos que as fazem únicas – sendo, portanto, elementos intrínsecos a tais visões, tão intrínsecos que, sem eles, a visão perde sua identidade e abre alas à construção de uma identidade alheia – e que permite a complementaridade, uma vez que somente é possível complementar aquilo que é incompleto e, igualmente, somente é possível dialogar aquilo que é incompleto (Freire, 1987).

Freire (1987) identifica uma contradição no sujeito-oprimido, na medida em que uma das expressões de sua dominação se dá através do enraizamento da mentalidade de que o oprimido é inferior, incapaz e ignorante, sendo sua “salvação” tornar-se, cada vez mais, como o opressor. É o que ele chama de opressor-hospedeiro que habita nestes sujeitos oprimidos. Por outro lado, a libertação é um processo constante, uma busca que somente é possível se realizada de forma consciente, assim:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é a ideia que se faça mito. É a condição indispensável a movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (Freire, 1987, p. 18).

Sob determinada perspectiva, a práxis pedagógica libertadora freireana pode ser estruturada como negação-afirmação, ou denúncia-anúncio, na medida em que a libertação requer o reconhecimento da opressão (negação) e o engajamento na luta (afirmação) (Freire, 1987, p. 19). Para a busca ser responsável ou consciente, Freire (1987) aborda a necessidade de tomada de consciência, ato que somente pode ser realizado pelo próprio sujeito e que diz respeito à consciência de si (consciência individual) e do mundo (consciência coletiva). A cognoscibilidade é habilidade intrínseca e própria do ser humano,

de modo que o homem não precisa “ser ensinado a pensar” (pensando no potencial manipulador do ato), mas a crer em sua capacidade cognoscente. O ato cognoscente significa a captação e compreensão do mundo, deste modo o objeto cognoscível é o mediatizador de sujeitos cognoscentes (dinâmica que, à frente, Dussel explicará através da “filosofia das mediações”). O diálogo é essencial à cognoscibilidade, assim sendo “sem esta [superação da contradição educador-educando], não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (Freire, 1987, p. 95).

Entendemos que a tomada de consciência é um processo elaborado pelo sujeito, que reconhece a realidade opressora e sua situação como oprimido. Neste sentido, Freire (1987) afirma que a práxis libertadora não poderá ser inaugurada pelo opressor, mas sempre pelo oprimido, tendo como ponto de partida, a vítima. Apesar disto, a práxis não se limita ao oprimido: pode e deve ser, também, exercida pelo opressor para que este também tome consciência da opressão que opera e liberte-se de punhais que não lhes pertence. Nas palavras de Freire (1987):

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do ser mais [...] Esta [a luta pela humanização] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (Freire, 1987, p. 16).

Parece-nos, então, que a práxis pedagógica libertadora, portanto, não admite a dominação de outros seres humanos, na medida em que se um sujeito for oprimido, não haverá libertação. Freire (1987) descreve que a libertação, quando ascender, deve atribuir freios que impeçam o retorno da opressão e que estes freios não devem se assemelhar aos mecanismos de opressão, na medida em que visam a permanente humanização do opressor, além de garantir a libertação do oprimido. Em consonância com Freire (1987), Dussel (2000) propõe:

[...] e tudo isso a move pela pulsão da esperança rumo ao conteúdo positivo futuro, o projeto de libertação ou a utopia possível. Essa utopia futura é o “possível” desenvolvimento da vida de cada sujeito ético em comunidade (também filogeneticamente falando), primeiro da vítima, mas também, *in the long run*, do opressor, porque aquele que assassina a vítima se suicida [...] evitar que mate é preservar também a vida do possível assassino, para que não se suicide a longo prazo (Dussel, 2000, p. 464).

Assim, o resultado desta práxis sempre seria um sujeito novo, o sujeito libertando-se, nunca apenas a inversão de papéis, *in verbis*:

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restaura a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (Freire, 1987, p. 24).

A tomada de consciência, portanto, se refere à codificação e decodificação da realidade, a primeira significa a compreensão da realidade, já a segunda, a compreensão dos meios que estruturam aquela realidade. Em outras palavras e sob a perspectiva do oprimido, a tomada de consciência significa o desvelamento da situação opressora que lhe é imposta, assim como os meios que articulam e expressam a opressão. Sobre os meios, Freire (1987) identifica quatro instrumentos de dominação³, quais sejam: conquista, divisão, manipulação e invasão cultural; bem como se preocupa com o desvelamento das supostas justificativas para legitimar a opressão. A este momento de codificação e decodificação, Freire (1987) denomina “denúncia”.

Ao esmiuçar os instrumentos opressores, Freire (1987) não apenas contribui para a decodificação, mas também alerta que os meios opressores jamais poderão ser usados em prol da libertação. Significa, portanto, que a libertação freireana não pode ser alcançada através de violência⁴ e dominação (ainda que seja a dominação dos dominadores), de tal maneira que a práxis libertadora não pode ser exercida apenas quando os “libertários” ascenderem ao “poder”, não sendo, portanto, um destino; mas um caminho para horizontes alternativos.

Significa que o pensamento freireano entende que a práxis libertadora não pode fazer uso de violência para legitimar a libertação, tampouco pode a libertação ser exercida apenas após os sujeitos envolvidos tomarem o poder. Significaria que usar os meios do sistema – que, aqui, devem ser lidos como “a violência”, conquista e dominação – para “transformá-lo” resulta em uma falsa transformação, pois apenas o conserva, ainda que em outros termos. Tal raciocínio parece auxiliar na reflexão sobre critérios de validade à práxis para que, de fato, seja libertadora. Neste sentido:

Assim como Hayek legitima o poder absoluto para que nunca mais no futuro haja poder absoluto, outros têm legitimado a guerra em nome de um tempo futuro produto desta guerra, no qual nunca mais haverá guerra. As duas guerras mundiais do século XX foram ideologicamente falando, as últimas guerras para nunca mais haver guerra (Hinkelammert, 2013, p. 222).

³ Tais temáticas serão aprofundados ao longo do capítulo 2.1.1.

⁴ Sobre a impossibilidade do uso de violência em prol da libertação, Dussel (2000) apresenta um argumento que vislumbra a temática com um pouco mais de complexidade, partindo da premissa de que há o que se falar em coação legítima e ilegítima, sendo que a segunda seria essa “violência” ora mencionada. As possíveis afinidades entre o conceito freireano e dusseliano serão abordadas no capítulo 1.3.

Um dos principais obstáculos a ser superado, de acordo com o autor, é justamente em como realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução, considerando que a prática desta educação implica ter o poder político que os oprimidos não detêm. Para tanto, o autor esclarece que a educação sistemática (ou institucionalizada) somente se altera através do poder, mas os trabalhos educativos podem ser realizados com os oprimidos no processo de sua organização – aqui há, então, a possibilidade de entender a Educação a partir do conceito *lato sensu*, tomando-a como modo de vida (Brandão, 2007). Há, portanto, dois momentos para a pedagogia do oprimido: aquele em que os oprimidos desvelam a opressão e se comprometem com a transformação; e aquele em que, transformada a realidade, a pedagogia deixa de ser dos oprimidos e passa a ser dos homens, em permanente libertação. Importante ressaltar que:

Em qualquer destes 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, 1987, p. 23).

Após a “denúncia”, Freire (1987) aborda sobre o momento de rebelião contra a opressão desvelada no sentido de romper a inércia dos sujeitos oprimidos em relação àquela realidade. Denomina como “anúncio”, pois é o momento para que os sujeitos oprimidos e conscientes anunciem o valor de suas vidas e as alternativas ao sistema dominante, na medida em que não se conformem com a realidade opressora e lutem por sua transformação. Há a necessidade de um “inédito viável”, segundo Freire (1987), que pode ser definido como a produção de alternativas possíveis para romper e superar a realidade opressora e pressupõe, em sua essência, não se findar em si mesmo. Ou seja, a essência do “inédito viável” é multiplicar-se, de acordo com Ana Maria Freire (2010), para almejar não uma única alternativa, mas inúmeras, tantas quantas couberem na incompletude do sujeito que vive a plenitude do *ser mais*. Em outras palavras:

O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas (Freire, 2008, p. 224).

Tais momentos (denúncia e anúncio) existem em relação dialética (assim como aquela existente entre reflexão e ação no bojo da práxis), ou seja, não comportam posições fixas no tempo, mas variáveis, de modo que denúncia e anúncio acontecem em todo momento, pois são caminhos e não destinos.

1.1.1. O diálogo em Pedagogia do Oprimido (1987)

Os momentos de denúncia e anúncio somente são possíveis se realizados de forma dialógica, para Freire (1987), ou seja, o diálogo é elemento essencial e indispensável à libertação, *in verbis*:

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. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial (Freire, 1987, p. 45).

O diálogo, nas palavras de Freire (1987), é uma *exigência radical* e tão indispensável que sua existência na ação dominadora lhe suprime o próprio caráter de dominação; ao passo que sua inexistência na ação libertadora lhe suprime o caráter de libertação, *in verbis*:

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo. Denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O que fazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico. [...] No momento em que se fizesse dialógico, problematizante, ou o dominador se haveria convertido aos dominados e já não seria dominador, ou se haveria equivocado [...] Do mesmo modo, uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária (Freire, 1987, p. 71).

Para pensar esta questão, Freire (1987) propõe a afirmação de György Lukács sobre a qual “é necessário explicar às massas a sua própria ação” para “ativar conscientemente o desenvolvimento posterior das experiências” (Freire, 1987, p. 22). Contudo, para Freire (1987), nos parece que não se trata de explicar às massas, mas de dialogar com elas sobre sua ação; a “explicação às massas” se refere a exigência freireana de inserção crítica dos sujeitos na realidade através da práxis, de modo que “a inserção é um estado maior que a

emersão e resulta da conscientização da situação” (Freire, 1987, p. 58). Contudo esta inserção somente é possível através do diálogo, sendo que:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste [diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador (Freire, 1987, p. 39).

Significa, portanto, a horizontalidade da relação educador-educando, considerando que ambos os sujeitos ensinam e aprendem em caráter complementar. Na educação bancária, Freire (1987) denuncia que o educador exerce o ato cognoscente sobre determinado objeto no momento de preparação da aula e, em sala, narra sobre o objeto aos educandos, de modo que o ato cognoscente é exclusivo do educador e ao educando resta apenas a passividade. Com a prática freireana, o ato cognoscente é exercido por ambos os sujeitos e partilhado através do diálogo. Assim, a educação problematizadora reveste-se de caráter autenticamente reflexivo, em constante ato de desvelamento da realidade, pois a reflexão crítica é a forma dialógica pela qual ambos os sujeitos exercem o ato cognoscente, permitindo a tomada de consciência individual e coletiva, vez que são objeto desta reflexão os sujeitos mediatizados pelo mundo, ou seja, inseridos em suas relações com o mundo. Nas palavras do autor:

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (Freire, 1987, p. 40).

Sobre o tema, o autor entende que se trata da valorização de todos os sujeitos e seus respectivos saberes, sem quaisquer anulações. No bojo pedagógico, que é a vertente adotada para reflexão sobre a práxis libertadora, significa que a relação entre educador e educando deve ser flexível, ou seja, também não há posições fixas por eles ocupadas: os sujeitos em todo momento transitam entre ser educadores e ser educandos, na medida em que todo sujeito possui saberes – das mais diversas naturezas, incluindo sua “bagagem sociocultural” (termo do sociólogo Pierre Bourdieu) – que devem ser valorizados e partilhados com os demais. Deste modo, o educador libertário possui como diferencial a premissa de guiar o diálogo, organizar a prática, mas não adota a posição de autoridade que tudo sabe e tudo deposita sobre os demais (Freire, 1987). Assim, Carvalho, Kohan e Gallo (2021), ao refletirem sobre Paulo Freire, afirmam que:

O diálogo emerge, assim, como ensaio permanente dos modos relacionais possíveis de serem tecidos e tramados na convivência social. É pelo diálogo, portanto, que uma comunidade se anuncia, pelo fato de que, em uma comunidade, todos e todas têm em comum criar pelo verbo. O diálogo seria a permanência de um ensaio existencial contra a fixidez de qualquer política que cerceia, controla ou direciona a existência humana (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 10).

Ainda, parece que a dialogicidade não suporta figuras messiânicas, de modo que o educador jamais pode crer ser o salvador dos educandos; ser aquele que sabe mais ou que tudo sabe, ao passo que os demais são ignorantes que aguardam seu ato heroico. Além disso, o “messianismo” apenas ressalta um dos instrumentos opressores: a conquista (Freire, 1987, p. 83). O diálogo também encontra intrínseca relação com o conceito freireano de práxis (reflexão e ação), na medida em que:

[...] o diálogo é a experiência fundante da não imobilidade social. Ao dar mobilização ao verbo, à fala, à voz e à vez da voz, o diálogo ensaia descristalizar todas as relações de poder destinadas à dominação. É própria do diálogo, assim, a coragem que se interpõe entre o que se enuncia como fato e destino inquestionáveis e a possibilidade irruptiva das perguntas que dão vida ao próprio diálogo: Por quê? Para quem? Como? Quem disse? E por que é que tem de ser assim? (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 12).

Para Freire (1987), “crer no povo é a condição prévia, indispensável à mudança revolucionária”. Sem esta crença, não há diálogo tampouco reflexão, mas somente *slogans*, comunicados e depósitos. Deste modo:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (Freire, 1987, p. 31).

Parece-nos que o diálogo, além de indispensável, seria elemento constante da prática libertadora; o conteúdo, por sua vez, seria somente a variável, de modo que: o diálogo sempre irá existir e será constantemente praticado pelos sujeitos, alterando tão somente o conteúdo do diálogo, ou seja, sobre o que se dialoga.

1.1.2. A investigação temática: a busca dialógica pelo conteúdo do diálogo

Entender que o diálogo deve ser permanente e o seu conteúdo, a variável, nos parece significar que a dialogicidade freireana tem início desde a escolha do conteúdo programático até o exercício prático em si, assim:

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (Freire, 1987, p. 49).

No que tange ao conteúdo, o autor propõe o método dialógico da investigação temática, que desde o início se expressa como um “quefazer” educativo e como ação cultural (Freire, 1987, p. 60). Assim, propõe que os educadores libertários convivam com a comunidade em que pretendem realizar o diálogo, a fim de conhecer um pouco sobre seu modo de vida. Sugere que o educador alimente um caderno de notas, a fim de não perder detalhes à memória e registrar as expressões, linguagem, e palavras daquele povo, sendo que estes elementos devem ser interpretados como fragmentos que expressam a forma de constituir o pensamento (Freire, 1987, p. 146); bem como que os educadores se unam para dialogar sobre os aspectos que mais lhes chamaram a atenção, mas sempre com a companhia de, no mínimo, um membro próprio da comunidade, a fim de garantir a correta interpretação dos aspectos partilhados. Com base neste universo temático, os educadores podem identificar temas geradores para serem dialogados e devolvidos à comunidade como problema e não como dissertação. Nas palavras do autor:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 1987, p. 50).

Parece-nos que é possível notar elementos que configuram o estruturalismo genético neste método, assim: inicia-se com a observação do todo pelos “investigadores profissionais” e auxiliares representantes do povo, sendo um momento de admiração; o registro no caderno de notas das partes observadas; o seminário, tido como momento de readmiração, no qual investigador e representante do povo compartilham suas observações, como uma “cisão das partes de cada um”, sendo que quanto mais cindem, mais retotalizam

a readmiração e se aproximam dos núcleos centrais das contradições, que identificarão os temas geradores e as situações-limite, *in verbis*:

Desta forma, a “cisão” que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialógicamente, ao todo “cindido” que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes populares (Freire, 1987, p. 61).

Esta dialeticidade entre parte e todo nos parece importante para que a tomada de consciência não seja apenas sobre as situações-limite, mas também sobre suas razões, seus motivos, suas causas. Assim, a percepção poderá ser a de desafio e não de limitação intransponível. Se a fome for identificada como situação-limite, será importante o desvelamento de sua causa como, por exemplo, a desproporcionalidade da renda mínima instituída em relação ao custo de mercado, que remete à má distribuição de recursos no país que favorece a concentração de riquezas. Deste modo, a fome⁵ deixa de ser uma condição “da vida”, intransponível, passando a ser percebida como “fome institucionalizada”, que, da mesma forma que é constituída pelos homens (opressores), pode ser desconstituída por eles (oprimidos). A visão focalista, entendida como aquela que incentiva os oprimidos a verem o problema ignorando ou desconhecendo a totalidade (a causa), busca esconder o artefato da opressão e divide as massas, além de impossibilitar qualquer ação transformadora, visto que, sem o entendimento completo da situação, o problema se apresenta como intransponível (Freire, 1987).

Ao longo do diálogo, os diferentes investigadores interdisciplinares podem e devem sugerir “reduções” à situação-limite, podendo incluir novos temas não identificados, mas necessários (como, no exemplo, a má distribuição de recursos e concentração de riquezas). Entendemos que a possibilidade de incluir novos temas necessários (denominados “temas dobradiça”) não viola a dialogicidade, mas, pelo contrário, a reforça; bem como a possibilidade de participação ativa dos educadores reforça a programação educativa, devendo explicar “a presença, no programa, dos temas dobradiça e sua significação” (Freire, 1987, p. 66-67). Assim, “os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham [**percebem**] a razão das necessidades” (Freire, 1987, p. 64, grifos nossos).

Cada tema será fruto da situação somada à percepção e deverá ser interpretada como tarefa, desafio, nunca como freio. Ainda, uma mesma situação-limite pode gerar temas distintos para sujeitos distintos (Freire, 1987, p. 61).

⁵ Será um exemplo abordado no capítulo 2.3.2.

Considerando que os temas geradores⁶ são fruto do universo temático próprio daquela comunidade e são constatados através da experiência existencial e da reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, os sujeitos-educandos se veem compartilhando sobre assuntos presentes em sua vida, que fazem sentido para sua realidade. Assim, o conteúdo programático partirá da situação existencial dos próprios oprimidos, que irá desafiar os sujeitos e exigir-lhes uma resposta – que é tanto reflexão quanto ação. Deste modo, parece não haver depósito de conhecimentos alheios e desconectados da realidade vivida; assim como não haveria a desvalorização dos saberes dos educandos que, por desconhecerem os temas próprios dos opressores, podem ver-se como incapazes, sentimento que apenas legitima e fortalece a autoridade opressora. Sendo os temas-geradores partes daquela comunidade, daquela realidade, não refletem mais os interesses opressores, mas os valores, anseios e esperanças dos próprios educandos, razão pela qual são o ponto de partida da dialogicidade e da libertação.

Ainda, com temas geradores próprios é possível o diálogo sobre opressões e contradições presentes, permitindo a codificação e decodificação de uma realidade vivida de fato e não apenas narrada. Os “obstáculos” à liberdade, identificados pelos sujeitos em sua realidade, são chamados, por Freire (1987), de “situações-limite”, que são:

[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” **[que requerem reflexão e ação]** – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. (Freire, 1987, p. 51, grifos nossos)

Além disso, neste universo temático, os temas possuem relação dialética, de modo que, por vezes, se contradizem. Freire (1987, p. 52-53) alerta sobre o risco de mitificação, irracionalismo e sectarismo quando o antagonismo entre os temas se aprofunda demasiadamente. Esta tríade ameaça a dialeticidade, de modo que é necessário identificar este “irracionalismo mitificador” e torná-lo, também, objeto do diálogo, constituindo um tema gerador cujo antagonista é a visão crítica e dinâmica da realidade. Deste modo, não há negligência sobre a realidade e a faz, sempre, objeto de diálogo.

⁶ “O dicionarista Houaiss registra a palavra “tema” como “assunto acerca do qual se conversa ou discorre” e na pintura é também “assunto desenvolvido pelo artista numa obra”. Ambos significados se entrecruzam em Freire. Por “gerador” Houaiss define “o que gera, produz; cria ou procria; genitor, progenitor”. Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilizada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade temas geradores, isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências” (Passos, c2008, p. 388).

Portanto, nos parece que não se trata apenas de identificar e reconhecer as situações-limite como tais, mas também sobre a percepção dos homens sobre a temática: se as situações-limite são percebidas como freios, haverá desesperança, que é um fato limitante ao sujeito; mas se percebidas criticamente, tornam-se desafios e representam esperança, que engaja os sujeitos na superação através da práxis, assim:

Esta é a razão pela qual não são as “situações limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (Freire, 1987, p. 51).

No que tange à percepção, Freire (1987) aborda dois conceitos importantes, inspirados em Lucien Goldmann: a consciência real (ou efetiva) se refere ao primeiro nível de percepção dos sujeitos, isto é, como estes percebem as situações-limite; e a consciência máxima possível será aquela que permite elucidar o “inédito viável” (semelhante à utopia possível, em Dussel (2000)) que inspirará a concretização da “ação editanda” (semelhante ao programa empírico, em Dussel (2000)). Isto porque, ao exteriorizar a temática, os sujeitos podem refletir sobre sua percepção, gerando novas percepções e novos conhecimentos que, prolongados, se transformam em “inédito viável” e inspiram a “ação editanda”. É a máxima expressão da reflexão que se torna ação, ou seja, da práxis.

No momento do exercício prático de aprendizagem, Freire (1987) sugere a organização dos sujeitos por meio do círculo de cultura, permitindo que o simbolismo da organização espacial⁷ fortaleça a mentalidade de que aqueles sujeitos são horizontais, ainda que diferentes. Esta diferença, por sua vez, não é aquela que pretende discriminar e desvalorizar, mas é a consciência de que cada sujeito é único e que a tentativa demasiada de uniformização dos sujeitos não passa de um desdobramento opressor. Deste modo, o sujeito poderá existir em comunhão, na plenitude de suas diferenças que formam o seu “eu” e aceitem o outro (“tu”).

⁷ Elucidamos a proposta de Paulo Freire a partir da mudança da organização das carteiras em sala de aula, deixando de organizá-las como fileiras e passando a fazer um círculo no qual o professor se insere (não no meio, mas ao lado das demais carteiras que formam o círculo). Com isso, a organização do espaço, da sala de aula, simboliza, também, a quebra da relação vertical e desigual entre professor e aluno. Isso se contrapõe ao modelo da educação bancária que, é importante ressaltar, não é somente sobre o formato da sala de aula, mas sobretudo a ausência de diálogo e criticidade.

1.1.3. Um pouco da ação antidialógica

Esta dialogicidade seria a contraproposta em relação à educação antidialógica identificada por Freire (1987). O autor denomina “educação bancária” aquela que pretende a domesticação do educando, de tal maneira que as premissas de sua prática são a obediência e a passividade: não cabe ao educando sequer falar durante a exposição do educador; em caso de dúvidas, o educando precisa analisar se, de fato, sua dúvida é pertinente, uma vez que pode ser taxado como incapaz por não compreender conteúdos que, por vezes, sequer existem em sua realidade.

O autor afirma que a “educação bancária” é, essencialmente, antidialógica e se baseia em conteúdos fixos, estáticos e “alheios à experiência existencial dos educandos” (Freire, 1987, p. 33), configura-se através de “palavras-ocas” e nunca palavras verdadeiras (aquelas que são reflexão e ação). Ao contrário da ação dialógica, na “educação bancária” o saber é uma doação dos que se julgam “donos” dos saberes àqueles que nadam sabem. Assim, “as minorias prescrevem; as majorias se adaptam à prescrição; as minorias prescrevem mais” (Freire, 1987, p. 88), proibindo o pensar autêntico e:

Ao não permitir que o homem pense autenticamente, a educação bancária enraíza a mentalidade de que para nada serve o homem, senão para adaptar-se e seguir a prescrição. Este “ser menos” perturba o equilíbrio humano (Fromm) e o homem sofre (Freire, 1987, p. 91).

No que tange ao campo educacional, *stricto sensu*, ao ser submetido à educação bancária, a suposta “acessibilidade” da educação demonstra-se falsa e apenas uma nova expressão da dominação através da invasão e da manipulação, assim: afirma ser acessível e um espaço para todos, por vezes até com políticas públicas que a fomentem, mas, na prática, ao desvalorizar o educando-oprimido, o faz crer que aquele espaço não lhe pertence em razão de sua própria incapacidade. O sujeito-educando segue à margem da educação, mas não por falta de acesso e sim por escolha – mas esta escolha possui vícios de vontade absolutamente insanáveis, na medida em que as próprias políticas educacionais serviam, justamente, para afastá-lo. Além disso:

Contudo, apesar da democratização e consequente ampliação do acesso de sujeitos populares à escolarização tanto na educação básica como na educação superior, ainda há muito que se refletir no tocante a aspectos de permanência e de qualidade da educação ofertada aos grupos subalternizados, sobretudo, no que tange à garantia de uma educação problematizadora, descolonizadora e emancipadora pautada em princípios como autonomia e gestão democrática, conforme apregoam o Plano

Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 13).

Assim, não é possível à educação bancária não ser antidialógica, assim como, por consequência, não é possível à educação libertadora não ser dialógica, assim:

Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz anti-dialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 1987, p. 95).

Se fazendo presente em todos os momentos da práxis libertadora, o diálogo é tido como elemento e condição à libertação: Freire (1987) é assertivo ao afirmar que a libertação não é possível sem o diálogo, sem que a prática pedagógica seja dialógica. Ademais, afirma que a educação problematizadora, além de dialógica, é futuridade revolucionária e, por isso, profética e esperançosa (Freire, 1987, p. 42). Parece-nos que a esperança também é condição indispensável, na medida em que “se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo” (Freire, 1987, p. 47).

Deste modo, a realidade deixa de ser fatalista e intransponível, e o mundo passa a ser o mediatizador dos sujeitos da educação, com incidência na ação transformadora. Ainda, partindo da ideia de que a Educação não é sinônimo de libertação, mas que pode ser libertadora, parece que Freire (1987) se preocupa com a possibilidade de diferentes articulações da Educação, assim:

Sendo assim, Freire (2003) escreve que a educação pode direcionar-se no sentido da libertação ou da dominação, sublinhando que uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora/desumanizante e a educação como tarefa emancipadora/humanizante está no fato de a primeira ser um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é o ato de problematizar a realidade a fim de conhecê-la (Sousa; Magdalena, 2023, p. 376).

Apesar do inegável valor da práxis freireana, há outras vertentes da Filosofia da Educação que podem contribuir, como a práxis de Dussel (2000) que propomos se assemelhar em alguns pontos e acrescentar outros, como exemplo os critérios de validade que demonstram a preocupação dusseliana (semelhante à freireana, acima mencionada) em diferenciar a verdadeira libertação da opressão velada, conforme veremos na sequência.

1.2. As práticas libertadoras *dusselianas*: Pedagógica e Critérios de Validade em busca da verdadeira Libertação

Após entendermos os principais elementos da prática freireana, partiremos à prática dusseliana que, nos parece, possui afinidades que permitem a leitura conjunta e complementar. Nesse sentido, antes de nossas razões para esta afirmação, cabe destacar que outros autores parecem concordar com a tese, na medida em que “Freire aponta o processo de libertação similar àquele que Dussel veio a desenvolver anos depois” (Pansarelli, 2016, p. 82).

Assim, paralelamente à prática freireana, Dussel (2000) também aborda sobre a prática libertadora em caráter intersubjetivo e intercultural. Em sua obra *Ética da Libertação* (2000), Dussel entende Paulo Freire como “um educador da consciência ético-crítica das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade” (Dussel, 2000, p. 427), como alguém que radical e criativamente inova ao propor que os educandos eduquem a si próprios no processo de sua libertação. Deste modo, considera Freire (1987) como referência para o aspecto pedagógico da prática libertadora.

Dussel (2000), por sua vez, pretende refletir sobre elementos e características que garantem à prática ser libertadora e o faz em duas perspectivas: através da prática intersubjetiva e da prática intercultural. A prática intersubjetiva é temática compartilhada por ambos os autores, ainda que por perspectivas próprias. Já a prática intercultural parte da perspectiva dusseliana em relação à modernidade, na medida em que o autor entende que o projeto civilizatório que produz subjetividades, produz um modo de vida capaz de alimentar e fortalecer o projeto moderno; e, quando somado ao capitalismo, que serve à modernidade, tem-se a produção da mercadoria e do próprio consumidor (Colmenares Lizárraga, 2024). Sob esta perspectiva, a transformação e libertação em relação ao próprio projeto civilizatório vigente se dariam em prol de um projeto civilizatório de libertação, temática trabalhada por Dussel (2016) ao abordar sobre a transmodernidade (Colmenares Lizárraga, 2024). Na medida em que entendemos o nós (cultural) enquanto elemento indissociável do eu (intersubjetividade), este elemento contribui significativamente para a pesquisa, pois nos permite vislumbrar a possibilidade de momentos da prática intercultural complementarem a prática intersubjetiva.

1.2.1. A prática intersubjetiva

Com relação à práxis intersubjetiva, aquela que ocorre nas relações homens-homens e homens-mundo, Dussel (2000) complementa a teoria da ação dialógica de Freire (1987) ao propor critérios de validade para verificar a autenticidade da práxis libertadora, na medida em que entende que nem toda práxis, apenas por ser práxis, será libertadora. Esta ressalva e preocupação com a “validade crítica da razão libertadora” (Dussel, 2000, p. 415) parecem encontrar respaldo também em Freire (1987), pois, em diversas passagens ao longo de sua obra, é notável a preocupação em distinguir a práxis libertadora da ação dominadora, como, por exemplo, quando descreve a necessidade da dialogicidade desde o início da práxis para que os sujeitos-educandos participem, em diálogo, do processo de reconhecimento e compreensão das situações-limite, incluindo suas nuances e causas para evitar que tais situações sejam “depositadas” como obstáculos intransponíveis e necessários (Freire, 1987).

Neste sentido, parece-nos que Dussel (2000) concorda que a validade crítica da ação libertadora na comunidade intersubjetiva (trata-se do conjunto de educandos-oprimidos que se relacionam entre si e com o mundo) se dá através da dialogicidade, assim:

Se Rousseau mostrou no Emílio o protótipo de educação burguesa revolucionária [...], um Paulo Freire, o anti-Rousseau do século XX, nos mostra ao contrário uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos ("movimentos sociais" dos mais diversos tipos), que lutam pelo reconhecimento dos seus novos direitos e pela realização responsável de novas estruturas institucionais de tipo cultural, econômico, político, pulsional etc. (Dussel, 2000, p. 415)

É curioso o antagonismo proposto por Dussel (2000) entre Paulo Freire e Jean-Jacques Rousseau, na medida em que “os Emílios” são postos como sinônimo de opressores, ao passo que a pedagogia freireana se preocupa com as vítimas destes “Emílios”. Tanto a teoria de Freire (1987) quanto de Dussel (2000) são alternativas aos paradigmas individualistas tendentes na modernidade e representados, dentre outros, no próprio Rousseau. Ainda neste sentido,

A trajetória de leitura da pedagogia de Rousseau que propõe Dussel é de uma contraposição hiperbólica à pedagogia de Freire. Por um lado, o sujeito pedagógico de Rousseau, ahistórico, monádico, individualista, privado de relações com seus iguais. Por outro lado, o sujeito pedagógico de Freire, histórico, comunitário, intersubjetivamente solidário com seus iguais por sofrer as mesmas condições de vitimização. Se trata de uma oposição actancial na qual textualmente se alocam propriedades semânticas antiéticas ao par indivíduo/comunidade ou indivíduo/totalidade (López, 2006, p. 33, tradução nossa)

Entender a libertação como processo comunitário é elemento afim nas teorias de Dussel (2000) e Freire (1987), bem como da perspectiva “anti-Rousseau”, na medida em que “[a ética de Dussel] emerge como uma verdadeira alternativa aos paradigmas individualistas que resultam de uma das tendências da Modernidade” (López, 2006, p. 56, tradução nossa). Parece-nos aquilo que Freire (1987) chama de “tomada de consciência”, Dussel (2000) chama de “consciência ético-crítica” que será exercida, negativamente, acerca da “negação originária”, ou seja, daquilo que lhes faz vítimas; ao passo que, positivamente e exercitando a razão crítico-discursiva, discernem, a partir da “imaginação criadora ou libertadora”, alternativas utópico-possíveis que têm em vista a transformação da realidade para um ideal no qual possam viver (Dussel, 2000, p. 415). Neste sentido, é possível afirmar que a ética de Dussel (2000) conta com um discurso de esperança ao insistir no cultivo de uma “razão utópica” no processo de libertação (López, 2006).

É importante, antes de adentrar à temática, elucidar alguns conceitos articulados por Dussel (2000), especialmente no que tange às diferentes razões por ele identificadas que aparecerão ao longo deste texto, são elas:

Demos o nome de “razão prático-material” aquela que discerne as mediações para a reprodução e o desenvolvimento da vida do sujeito humano, mas ainda mais exatamente denominamos “razão ético-originária” um tipo específico de racionalidade (diverso da razão discursiva, estratégica, instrumental, emancipatória, hermenêutica etc.) que “reconhece” a vítima excluída, o outro como outro que o sistema de comunicação vigente. A “razão ético-originária” é o momento primeiro racional, anterior a todo outro exercício da razão, pela qual temos a experiência (empírica e material e, por isso, é a própria “razão prático-material”) como responsabilidade pelo outro antes de toda decisão, compromisso, expressão linguística ou comunicação a seu respeito (Dussel, 2000, p. 423).

Ainda que articulando seus próprios conceitos, parece-nos que a práxis dusseliana se assemelha estruturalmente à práxis freireana, na medida em que Dussel (2000) propõe uma estrutura negação-afirmação e Freire (1987), denúncia-anúncio.

Em ambos, o primeiro momento serve à tomada de consciência ou da consciência ético-crítica para codificar e decodificar a realidade, revelando a articulação da opressão (situações, causas e meios); e o segundo, como um momento de articulação do potencial criativo para anunciar alternativas possíveis à realidade, que expressam os anseios das vítimas que abandonam a passividade que tanto convém aos opressores. É nesta seara que o autor se preocupa em diferenciar o mero reformismo da real transformação ou libertação (Dussel, 2000, p. 415), elemento que o aproxima de Freire (1987), pois este afirma que a práxis necessariamente requer a dialeticidade entre ação e reflexão, sob o risco de tornar-se mero verbalismo (ao sacrificar a ação) ou mero reformismo (ao sacrificar a reflexão).

Parece-nos que estes elementos configuram afinidades que permitem, *a priori*, estabelecer um diálogo entre a práxis freireana e a práxis dusseliana. Esta relação afim será aprofundada no capítulo 1.3, ao passo que, por ora, focaremos no método dusseliano para, ao final, pensar sua intersecção com o método freireano.

1.2.2. O conceito de vítima

Fazendo uma “ética da libertação” (ou uma “pedagogia do oprimido”), o conceito de vítima é central na medida em que subverte a história para colocar a vítima como ponto de partida. Contudo, antes de sua categoria de vítima, a filosofia *dusseliana* se debruça sob a compreensão do humano. Nesse sentido, entende o humano como “ser vivo necessitante que emerge nos processos evolutivos da vida” (Pansarelli; Lima, 2017, p. 22), destacando que, antes do intelecto, sua primeira necessidade é comer⁸, ou seja, significa dizer que “esse homem não tem como característica compreender o mundo; mas a atividade de construir e transformar para a subsistência” (Pansarelli; Lima, 2017, p. 23), de modo que sua proposta antropológica tem como base a história evolutiva, que insere o humano como sujeito histórico. A perspectiva de vida como pressuposto pode ser sintetizada da seguinte forma:

O humano, como vivente, encontra-se na condição de necessitante e participante de uma história evolutiva estruturada em processos auto-organizados e autorregulados. Encontra-se, assim, no constante movimento de adaptação e esforço para sobrevivência [...] (Pansarelli; Lima, 2017, p. 29).

Parece-nos que esta perspectiva do “humano” fundamenta o “ético” enquanto tudo aquilo que atua em prol da manutenção e desenvolvimento da vida humana⁹, entende como condição biológica “perceber estímulos para selecionar mediações que permitam continuar vivendo” (Lax¹⁰ *apud* Pansarelli; Lima, 2017, p. 36). Assim, o corpo humano seria complexo e simples ao mesmo tempo, na medida em que ao estar vivo, tem como prioridade manter-se vivo, porque sabe que, sem isso, nada mais é possível; e o único obstáculo verdadeiro que encontra à sua autopreservação é sua própria racionalidade quando tomada por um

⁸ Este aspecto se assemelha à pulsão fundamental da autopreservação, em Bloch (2005).

⁹ Como será aprofundado na categoria de “factibilidade ética”, objeto do tópico 3.3.

¹⁰ LAX, Alejandro Moreno. **El concepto de vida en la ética contemporánea**. 2012. Tese de Doutorado, Diploma de Estudos Avançados, Universidad de Murcia.

desequilíbrio de pulsões¹¹: quando a pulsão do poder toma o lugar fundamental e prioritário da pulsão da autoconservação.

Ainda nesta seara, a filosofia dusseliana destaca que a principal diferença entre os seres humanos e demais animais é a “capacidade de constituir um mundo separado, que não se confunde consigo mesmo [...] constituir um mundo sem se confundir com ele é característica do modo de realidade da vida humana” (Pansarelli; Lima, 2017, p. 30). Trata-se do que o autor chama de “salto qualitativo” na história evolutiva que se refere à “habilidade de não apenas ver algo, mas projetar, constituir um mundo” (Pansarelli; Lima, 2017, p. 32) e, complementamos, construir e transformar aquilo que projetou; e este modo de realidade é a categoria que torna o ser vivo um “humano” (Pansarelli; Lima, 2017, p. 34).

Surge, então, a categoria de corporalidade “no esforço de trabalhar a vida humana e seu modo de realidade de maneira integral, unitária, de sujeitos intersubjetivos que procuram produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana em comunidade” (Pansarelli; Lima, 2017, p. 21). Este conceito busca a interação entre as estruturas físicas/biológicas e a complexidade humana e seu modo de realidade, sendo que a corporalidade “é constituída na e com a comunidade, sempre” (Pansarelli; Lima, 2017, p. 40) e supera a dicotomia corpo-alma, assim:

A materialidade da produção da vida consiste também que o vivo aflore suas faculdades e aspirações profundas da alma. Deseja o vivo cantar, apreciar a beleza do mundo, expressar-se artisticamente, aprender as ciências exatas e humanas, dominar tecnologias, realizar construções, desenvolver poesia, desencadear seu potencial criador. O momento da produção da vida abarca tudo aquilo que podemos chamar de cultura, como expressão mais profunda dos povos (Alves, 2005, p. 72).

Em relação, especificamente, à categoria da vítima, Carbonari (2015) apresenta um aparato filosófico:

A vítima é o tipo de expressão que diz muito mais do que um termo: é “um conceito-chave de nossa cultura” (Prescendi, 2009, p. 145); o “conceito de vítima pertence às raízes da história. É encontrado em todas as culturas e em todos os tipos de sociedade. É uma pedra fundamental do patrimônio cultural da humanidade” (Boggio; Mathey, 1997); é um valor fundamental nas culturas cristãs e pós-cristãs ocidentais, ou mesmo nas culturas judaicas e islâmicas (Dijk, 2009, p. 7). O sociólogo francês Guillaume Erner chega a classificar a sociedade atual como “sociedade de vítimas”, isto porque, para ele, trata-se de uma sociedade que é “obcecada pelas vítimas” e porque “jamais se deu tanta atenção ao sofrimento alheio”, sendo que a vítima é uma “categoria social, a consequência de um sistema que é construído em torno dela e que a promove” (Erner, 2006, p. 9; 10). A vítima

¹¹ O conceito de pulsões vem da filosofia de Ernst Bloch e será aprofundado no tópico 3.1.1.

também é entendida como um “fato social” num “tempo de vítimas” (Eliacheff; Soulez-Larivière, 2007)[...] Ainda mais especificamente, no debate sobre a justiça social e sobre o enfrentamento do sistema atual, aparecem propostas que apontam para encontrar caminhos para construir alternativas a uma lógica de produção de vítimas para além da dinâmica de não responsabilização que as entende como “consequência indireta da ação direta” (Hinkelammert, 2003) ou de produção monocultural da não-existência (Sousa Santos, 2006) e de construção de uma ética da libertação no contexto da globalização e da exclusão (Dussel, 1998; 2000)(Carbonari, 2015, p. 15-16).

Contudo, ressalta-se que a categoria de “vítima” deve ser considerada, também, em sua historicidade, na medida em que “as vítimas produzidas na América Latina não são as mesmas produzidas na África. Há semelhança no modo de produção das vítimas [...] mas elas são diferentes” (Alves, 2005, p. 77).

Neste sentido, Walter Benjamin, em 1940, em suas “Teses sobre o conceito de história”, apresenta a base para afirmar a vítima como construção histórica, na medida em que entende a história hegemônica como a perspectiva da opressão da e do processo de vitimização (Benjamin, 1987). Este propõe a superação revolucionária a partir da subversão deste tradicionalismo e constrói uma nova concepção de história capaz de “perceber o progresso, mas também as regressões, sobretudo para fazer ressaltar a centralidade dos oprimidos que somente podem ser percebidos se forem notadas e apontadas as regressões” (Carbonari, 2015, p. 115). Trata-se de uma visão da história a partir das vítimas, reconhecendo-as em sua positividade, de modo que “as vítimas já não são as que passivamente sofreram, mas as que resistem ao sofrimento e lutam, levantando-se contra a dominação dos senhores de turno” (Carbonari, 2015, p. 116).

Cabe ressaltar que as fundamentações filosóficas benjaminianas não são estranhas à Educação, e podem com ela dialogar. Isto porque Walter Benjamin, para Löwy (2005), personifica o conceito de “inclassificável”, mas principalmente porque sua proposta de uma nova concepção da história para tomar a vítima como ponto de partida enseja na não-identificação com os opressores – que Freire (1987) descreverá como a dualidade do oprimido que tem em si um opressor-hospedeiro – que, por sua vez, demonstra seu caráter político e pedagógico. Para Carbonari (2015),

A recusa a qualquer tipo de “identificação afetiva” com a história dos vencedores parece se revelar um antídoto para que os oprimidos, os vencidos, as vítimas, não introjetem em si mesmos o vencedor, percam-se em ilusões e o reproduzam contra si mesmas e contra todos aqueles que foram vítimas ao longo da história. Este alerta de Benjamin tem uma força política e pedagógica que será bem trabalhada por Paulo Freire (Carbonari, 2015, p. 119).

Em Paulo Freire, por sua vez, compreende-se a “vítima em sentido positivo, como sujeito de aprendizagem e de ação [...]um sujeito de aprendizagem que não é meramente acúmulo de conhecimentos, mas ação e compromisso histórico com a superação da opressão” (Carbonari, 2015, p. 139). Assim, o compromisso da pedagogia freireana é com a vida, especialmente com a vida da vítima, entendendo que a superação da opressão é um processo educativo que, além de pedagógico, é ético e político (Carbonari, 2015). A categoria de vítima, por sua vez, é amplamente explorada por Freire (1987) e, de acordo com Carbonari (2015), apenas no primeiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* há mais de trinta variações para o termo. Assim, esta categoria se materializa no camponês analfabeto, mas inclui um amplo conjunto de situações de opressão e oprimidos, transcendendo a condição individual e incluindo, também, a condição coletiva (Carbonari, 2015).

Já na filosofia dusseliana, “a alteridade do outro, a exterioridade do sistema, da totalidade, é o que agora ele chama de vítima” (Carbonari, 2015, p. 168). Significa, portanto, que “a categoria vítima pode ser utilizada nos mais diversos continentes e situações, pois a vítima é aquela que de uma forma ou de outra está excluída do sistema-mundo”(Alves, 2005, p. 48). Ser vítima significa ter sua humanidade negada, o que significa:

a) não poder produzir, reproduzir ou desenvolver a própria vida, o que significa que a vida ganha uma centralidade fundamental; b) estar excluído da participação na discussão, ou seja, não ter condições de tomar parte da vida comum, o que também significa, não tomar parte dos processos de validação das condições que estabelecem os valores e o que tem sentido no comum; c) finalmente, ser afetado por alguma situação de morte, o que significa que a vítima é atingida por algo que ameaça sua condição de sujeito vivo – ela está em situação de morte (Carbonari, 2015, p. 169).

Assim, Dussel (2000) falará sobre afetados (gênero) e excluídos, vítimas e oprimidos (espécies), e esta variação não é para evitar repetição linguística, sendo que cada um é explicado pelo autor, assim: (1) o afetado como excluído é aquele que sofrerá os efeitos de um acordo hegemonicamente válido como, por exemplo, o escravo que acredita ser escravo por natureza (Dussel, 2000, p. 422); (2) o afetado como oprimido ou vítima é aquele explorado pelo sistema como, por exemplo, a classe camponesa que se sacrifica para criar riquezas para os patrões (Dussel, 2000, p. 422); e, por fim, (3) os afetados excluídos materialmente, mas não que estão em nenhuma relação de dominação específica, como o pobre que, em razão do desemprego, não consegue reproduzir sua vida (Dussel, 2000, p. 422).

1.2.3. De volta à práxis intersubjetiva

O conjunto de condições essenciais para garantir que a práxis tenha caráter libertador é chamado de “critérios de validade”. Em relação ao momento negativo, Dussel (2000) afirma que as condições mínimas para um diálogo válido são a sobrevivência da comunidade real de comunicação (das vítimas) e a participação simétrica de todos os atingidos possíveis. O primeiro critério se refere à necessidade empírica de que as vítimas sobrevivam à opressão para que possam participar da “ação editanda” (que Dussel (2000) chamará de “programa empírico”), ainda que esta sobrevivência seja tão permanente quanto à opressão.

O segundo parece-nos que pode ser explicado por meio dos significados das expressões “participação simétrica” e “de todos os atingidos possíveis”. A este, Dussel (2000) considera o *principium exclusionis*, ou seja, a impossibilidade empírica de não excluir alguém no discurso e a impossibilidade não intencional inevitável de identificar a todos (Dussel, 2000). Empiricamente, significa não poder convidar a todos e, caso esta condição material não seja observada (ao tentar ou condicionar a convidar a todos), o diálogo será impossível. Já a impossibilidade não intencional significa que não é possível identificar a existência de todos os atingidos, pois não é factível que haja a consciência total de todos os outros excluídos, ao passo que alguns afetados ainda estão em relações de dominação invisíveis e serão identificados apenas no futuro (Dussel, 2000). Ao dizer que os afetados ainda são invisíveis, pois ainda serão identificados no futuro em razão de sua dominação, Dussel (2000) evidencia que a falta de consciência coletiva¹², neste caso, sobre a opressão leva à invisibilidade de suas vítimas e, conseqüentemente, as exclui.

Trata-se de uma impossibilidade lógica em razão de requerer uma consciência infinita e uma comunidade de comunicação perfeita, impossível a sujeitos finitos e imperfeitos (Dussel, 2000; Hinkelammert, 2013)¹³ – esta impossibilidade lógica e empírica obstaculiza a “Ética do Discurso” e é o desafio que tenta ser superado pela “Ética da Libertação”, que o faz através, por exemplo, dos critérios de validade (Dussel, 2000, p. 465). Dussel (2000), em sentido semelhante, afirma que a melhor consciência crítica não poderia identificar todos os afetados, resultando em uma utopia não-factível¹⁴ que, se perseguida, impedirá o diálogo; ao passo que, aceitar tal limitação é, necessariamente, excludente (por isso o autor a caracteriza como não-intencional e inevitável) (Dussel, 2000). Tendo em vista

¹² “Durante milênios, a mulher era uma “afetada”, por exemplo, na questão do “pátrio poder”, mas não se tinha consciência disso, e foi por isso “excluída” faticamente da discussão” (Dussel, 2000, p. 417).

¹³ Tanto Dussel (2000) quanto Hinkelammert (2013) estão dialogando diretamente com o pensamento de Karl Popper. Hinkelammert e Dussel, em suas obras, fazem referência a diversas obras do filósofo. A temática apresentada neste trecho parece remeter à POPPER, Karl. **La miséria del historicismo**. Madrid: Alianza, 1973.

¹⁴ A diferença entre utopia não-factível e factível será explorada no capítulo 3.3.

as limitações da finitude humana, o que Dussel (2000) propõe é que o diálogo seja realizado com todos os atingidos possíveis para aquele momento, naquele lugar, naquela época—respeitando, portanto, não apenas a finitude humana, mas também as condições históricas que moldam aquela realidade. Nesse sentido, afirma que “todo ‘acordo’ não é só provisório e falseável, mas é eticamente excludente de afetados (quer dizer, tem uma ‘finitude’ constitutiva)” (Dussel, 2000, p. 417).

Parece-nos que, neste trecho, há outro critério de validade: a validade dos “acordos” que deve ser permanentemente renovada para garantir, historicamente, a libertação, ou seja, será provisório e falseável na medida em que deve ser revisto para renovar sua validade, conforme os preceitos historicistas.

Já em relação à participação simétrica, Dussel (2000) aduz à impossibilidade de diálogo simétrico entre sujeitos assimétricos. Significa perceber e assumir que os oprimidos (aqueles à margem do sistema hegemônico) não estão em situação de simetria com os opressores (aqueles inseridos no sistema hegemônico), o que impossibilita um diálogo simétrico. Parece-nos que Freire (1987), de algum modo, se aproxima desta premissa, na medida em que diz:

Esta é a razão porque 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. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 1987, p. 45).

Para tanto, Dussel (2000) sugere que as vítimas constituam uma comunidade de comunicação entre si, na qual serão sujeitos assimétricos em relação ao sistema hegemônico, mas simétricos entre si, possibilitando o diálogo.

Além da consciência da finitude acerca da possibilidade de incluir a todos os afetados no diálogo, o autor afirma ser necessário reconhecer cada participante como um “sujeito ético distinto”, no sentido de dar-lhe a possibilidade do dissenso (Dussel, 2000). De modo semelhante ao pensamento de “que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu” (Freire, 1987, p. 96), a possibilidade de dissenso significa a possibilidade do sujeito-outro de participar ativa e dialeticamente, de modo a não ser mais um igual (que presume passividade), mas um outro que, por esta condição, contribui com saberes distintos e igualmente valiosos. Com isso, “este respeito e reconhecimento do outro como outro é o momento ético originário” (Dussel, 2000, p. 418). Deste modo, parece-nos que o critério de validade proposto pelo autor é que o outro seja inserido como igual (simétrico), mas percebido como outro (livre e assimétrico).

Pouco a pouco, revela-se que Dussel (2000) concebe uma práxis da libertação que parte da vítima e, sobre isto, é necessário tecer algumas reflexões sobre sua articulação e construção. De acordo com Pansarelli (2016), o início da carreira de Dussel foi influenciada pela concepção de Heidegger sobre o ser humano enquanto ser permanentemente inacabado, aspecto que dialoga com as experiências de Dussel, até então, sobre a diversidade de *ethos* (modos de vida). Ainda, tal concepção permite compreender que cada sujeito forma a si e, ao mesmo tempo, o mundo, de modo que:

Experiências diferentes geram manifestações ético-culturais diferentes, permitindo assim assimilar as disparidades entre culturas ocidentais e orientais, bem como as multiplicidades de culturas inerentes a cada grande sistema (Pansarelli, 2016, p. 76).

Dessa maneira, acompanhando o pensamento de Dussel (2000), o ser humano está limitado a seus próprios sentidos: somente poderá ter acesso ao mundo a partir de sua própria concepção, a partir de si mesmo, como um sujeito aberto ao mundo, mas sempre isolado (Pansarelli, 2016). Assim, o mundo é aquilo que sua própria percepção permite que ele seja, bem como o outro é apenas o que posso perceber dele – e o que interpreto daquilo que percebo. O outro é mais uma versão do “eu” do que o outro em si. Contrapondo esta ideia frente à lógica freireana de que todo “eu” é um “tu” e de que todo “tu” é um “eu”, a lógica heideggeriana diz que:

(a) o único *ser* [dimensão ontológica] a que tenho acesso sou eu mesmo; de todos os demais seres, sejam eles objetos ou pessoas, eu só consigo acessar aquilo que é aparente ou perceptível, ou seja, o *ente* [dimensão aparente]; (b) há sempre uma prioridade do *ser* sobre o *ente*, pois o *ser* [eu] é quem dá significado para os *entes* (Pansarelli, 2016, p. 76).

É como se os outros existissem na medida em que eu existo, excluindo deles qualquer autonomia sobre sua existência. Apesar de Heidegger conceber um ser humano aberto às possibilidades, Dussel (2000) escapa de sua influência quando a entende como contraditória em relação à sua filosofia: como poderia haver libertação se não vejo o outro como ser autônomo, como ser-outro, mas apenas como uma percepção minha sobre ele? Não haveria como libertá-lo se todo “eu” o aprisiona. Pansarelli (2016), por sua vez, vai além desta contradição filosófica e revela que havia, também, uma contradição histórica: o modelo de isolamento *heideggeriano* não era compatível com o momento histórico de união social em detrimento dos regimes autoritários latino-americanos. Deste modo, os estudos e “militância” acadêmica de Dussel estavam em desacordo com o fundamento eleito.

Parece-nos necessário abrir um breve parêntese para refletir sobre dois pequenos temas que se vinculam à temática. Primeiro, a contradição histórica descrita por Pansarelli

(2016) nos parece evidenciar um traço de historicidade, importante para a pesquisa que, de certo modo, se baseia nesta abordagem: não se trata de afirmar que Heidegger estava certo ou errado, tampouco se o estava Dussel, mas de analisar a compatibilidade dos conceitos em relação aos fenômenos históricos daquela época.

Em segundo, Pansarelli (2016) utiliza o termo “militância acadêmica e política” ao abordar a corrente de pensamento dusseliana (Pansarelli, 2016, p. 77). O termo “militância” parece encontrar diferentes significados em diferentes autores, de modo que este parêntese se mostra necessário para que possamos determinar o significado neste trecho. Por exemplo, para Veiga-Neto (2012), a militância é o conjunto de ações coletivas obedientes; ao passo que o ativismo é um conjunto de ações coletivas, mas que deve observância ao compromisso ético do ativista consigo e com os demais, requerendo a permanente reflexão sobre seus pensamentos e ações. Em Veiga-Neto (2012), ativismo é práxis. Já em Gallo (2002), militância é o conjunto de ações que rompem com a ordem vigente e, pouco a pouco, constroem horizontes alternativos. Em Gallo (2002), militância é práxis. Em Pansarelli (2016), nos parece que a articulação do termo “militância” está mais próxima da perspectiva de Gallo (2002), na medida em que o autor parece entender que Dussel elabora estudos críticos contra-hegemônicos, ou seja, como um pensador que busca romper com a ordem vigente e pensar alternativas frente a ela (devemos recordar o contexto ditatorial em que vive este autor). Não há como dizer se algum autor está errado, ou definir um único significado correto. Parece-nos que é necessário, apenas, ler cada um deles de acordo com seus respectivos significados e, a partir disto, refletir criticamente.

Ainda segundo Pansarelli (2016), Dussel encontrará o conceito de alteridade, por influência das obras de Levinás¹⁵, especialmente da obra “Totalidade e Infinito” (Pansarelli, 2016). Este conceito conjuga elementos importantes para a concepção de Outro, como compreender o ser humano como singular e em permanente formação, bem como compreender o Outro como realmente Outro e não como um desdobramento de si próprio, de modo que forma a concepção anteriormente citada, no sentido de dialogar sujeitos

¹⁵ Não pretendemos, aqui, afirmar que Levinás é o fundador do conceito de alteridade, tampouco o único que abordou o tema. Pretendemos, apenas, dizer que Enrique Dussel foi influenciado por este autor e sua leitura deste conceito, diferente do que pretende Costa e Matos (2017) ao afirmar que “[...] Dussel faz o brilhante trabalho de reforçar a compreensão de que a negação do ser do outro é a raiz dos grandes males [...] vários são os pensadores europeus que afirmaram, antes dele, o fundamental princípio da alteridade [...] como Martin Buber e outros. Dussel silencia e não diz nada sobre essas referências, restringindo-se a citar Levinás” (Costa; Matos, 2017, p. 19). Ao nosso ver, não se trata de ocultamento de outros autores, mas do fato de que cada autor elege seus respectivos fundamentos teóricos e fontes bibliográficas, não havendo a obrigatoriedade de listar todos, especialmente porque, nos parece, Dussel não realiza um inventário sobre a construção do conceito de alteridade, mas articula o conceito com suas próprias ideias. A obra de Levinás, referida por Dussel é LEVINÁS, E. *Totalidad e Infinito*. Sígueme, Salamanca, 1987 (tradução espanhola).

assimétricos em relação ao sistema hegemônico, mas simétricos entre si com direito ao dissenso. Assim, trata-se de “se existem infinitos outros, nos reconhecemos como finitos, como limitados; mas ao mesmo tempo reconhecemos diante de nós a infinitude de possibilidades dadas” (Pansarelli; Matos, 2010, p. 45). Carvalho; Kohan e Gallo (2021) complementam este entendimento, pensando sobre a perspectiva do outro que consta na obra de Freire (1987):

É a partir do encontro com a alteridade, com a variabilidade e a riqueza das subjetividades outras, que uma ascense filosófica relacional concorre para se fazer da liberdade uma opção política de enfrentamento contumaz a tudo que é necrofílico. Podemos apreender tal aspecto na ênfase que Freire despendia ao diálogo (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 10).

Deste modo, e fazendo um paralelo com a visão de “eu” e “tu”, de Freire (1987), exposta no capítulo 1.1, trata-se de perceber o outro como “tu” sem reduzir o “eu” que existe naquele “tu”. Retomamos com Pansarelli (2016),

A obra de Lévinas, *Totalidade e infinito*, foi uma importante chave que permitiu ao filósofo latino-americano conjugar dois elementos que se tornariam fundamentais à sua própria filosofia e à pedagogia da libertação, a saber: (1) manter a singularidade na compreensão do ser humano como ser-no-mundo, compreendendo-o como constantemente em formação, a exemplo de Heidegger; mas (2) incorporar em sua compreensão a noção lévinasiana de alteridade, isto é, assumir que o sujeito como ser-no-mundo estará sempre limitado aos pobres horizontes de sua própria percepção do mundo, restando-lhe como alternativa manter-se constantemente em vigília acerca da compreensão dos outros (outras pessoas) como realmente Outros, e não como simples-outros-significados-pela-minha-interpretação. Reconhecer o outro como Outro, e não como mero ente do meu ser, é o caminho apontado por Lévinas para a superação dos limites do ser. [...] Eis o sentido principal do pensamento lévinasiano assumido por Dussel: ao se manter confortável nos limites de seu próprio ser, o sujeito viverá em um regime totalitário, limitado por sua própria totalidade; ao colocar-se com mais humildade na relação com o outro, permitindo-se ouvi-lo naquilo que ele tem a dizer, buscando entender a palavra do outro, o sujeito abre-se para o infinito, pois estará diante de tantas interpretações da realidade quantas forem as pessoas com quem se dispuser a dialogar efetivamente (Pansarelli, 2016, p. 77-78).

De acordo com Pansarelli (2016), é a partir do encontro com o conceito de Levinás e da ruptura com Heidegger que Dussel inicia a construção da filosofia da libertação, eixo sobre o qual temos refletido desde o início da pesquisa. Trata-se, portanto, de assumir “a necessidade de fazer entender as vozes daqueles que não são considerados seres humanos pelo sistema: as classes exploradas, as raças marginalizadas, as culturas desprezadas [...]” (Andrade, 2018, p. 175).

O conceito de alteridade, evidenciado em Dussel (2000) e notável em Freire (1987) – a partir de sua proposta de partir do outro, de ouvir o outro – é também aplicável à Educação, de modo que esta abordagem filosófica é aplicada à práxis pedagógica, pois:

Educar passa, assim, a ser uma sucessão de ações, de posturas, de experiências, em situações concretas, em que as subjetividades podem ser geradas para além das manifestações de verdades¹⁶ para as quais estão destinadas e se encontram circunscritas. Educar é o efeito da possibilidade de outras manifestações de verdades, porque elas assumem o mundo, os sujeitos e as épocas históricas como problematização em devir, isto é, sem acabamento (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 16).

Antes de prosseguirmos com as reflexões *dusselianas*, nos parece importante fazer mais um parêntese: Costa e Matos (2017), assim como possíveis outros pesquisadores, discordariam da premissa de que Dussel construiu ou inaugurou a filosofia da libertação. Não compartilhamos deste ponto de vista, mas nos parece importante trazer à tona em respeito à dialeticidade da pesquisa, que não poderá basear-se seletivamente apenas naquilo que lhe convém. Neste sentido, Costa e Matos (2017) comparam Dussel com Victor Frankenstein, no sentido de que

[...] estremecia-nos imaginar que, também no filósofo latino-americano, um certo lampejo luminoso podia-se vislumbrar em sua convicção de ser ele o porta-voz de uma nova filosofia, disposta a revelar o enigma da libertação latino-americana, a indicar o caminho das pedras tudo à realização da utopia libertária dos ameríndios (Costa; Matos, 2017, p. 15).

Os autores criticam Dussel, acusando-o por sua pretensão e por seu “quê” salvacionista, assim como dedicam-se, em seu texto, a revelar que sua filosofia carece de ineditismos, inclusive criticando seu “academicismo” que o aproxima de autores europeus ao invés de latino-americanos. É importante, contudo, observar que, se Dussel não construiu ou inaugurou a filosofia da libertação, ao menos foi o primeiro a organizá-la e denominá-la desta forma e sob este nome. Ainda que o pensamento libertador existisse antes de Dussel, a corrente de pensamento não era organizada sob este nome, de modo que o autor inaugura o termo (e, veja, não temos a pretensão de dizer que inaugurou toda a categoria, porque nos falta o conhecimento infinito *popperiano*) e dá nome a uma certa visão social de mundo, não necessariamente fundada por ele, mas tendo-o como uma de suas expressões. Ainda, as abordagens historicista e estruturalista genética possuem a ideia de que deve haver uma relação mútua entre a objetividade da realidade estudada e a subjetividade do

¹⁶ O conceito de “verdade” é utilizado por Carvalho, Kohan e Gallo (2021) a partir das obras de Foucault, na medida em que este artigo referenciado propõe uma leitura cruzada entre Foucault e Freire. Não pretendemos abordar o conceito *foucaultiano*, na medida em que é, por ora, alheio ao objeto de pesquisa.

autor, de modo que não seria possível compreender uma obra apenas com a biografia, aspectos psicológicos e a personalidade do autor, assim como não o seria apenas com os aspectos objetivos (Coelho; Malafatti, 2021).

A compreensão, portanto, deve considerar esta dialeticidade e, com isso, o sujeito que escreve, por mais que o faça aparentemente sozinho e em sua própria subjetividade, nunca está de fato isolado, mas sempre expressando, ainda que de sua forma particular, pensamentos e tendências sociais, da época e da sociedade na qual se insere (Coelho; Malafatti, 2021). Neste mesmo sentido, Carvalho, Kohan e Gallo (2021), ao refletir sobre Paulo Freire, afirmam que:

Nada está dado, justamente porque o ato de criar e de se decidir passam pelas condições de inventividade de cada época. E, como estão correlacionados com subjetividades geradoras, a invenção possível de outra época é um exercício experimental inseparável da problematização de nosso tempo e de nosso modo de ser. Tal problematização é a base para o enfrentamento do tempo que vivemos e das maneiras por meio das quais somos subjetivados, e a educação é um solo privilegiado para gerar condições propícias a essa problematização (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 14).

Portanto, não nos parece correto criticar o “academicismo” de Dussel como um distanciamento do pensamento latino-americano e um prestígio ao pensamento europeu, mas devemos considerar que Dussel foi educado na Argentina e nela percebeu e se incomodou com o “eurocentrismo naturalizado” (Colmenares Lizárraga, 2024, p. 200), mas viveu muitos anos na Europa e foi lá que se doutorou, de modo que sua formação enquanto pesquisador se deu no berço eurocêntrico, o que deve ser considerado ao mencionar seu tamanho “academicismo”. Apesar da formação europeia, Dussel não nos parece ter jamais abandonado a América Latina, sendo que seus estudos o trazem de volta e, mesmo quando fisicamente distante, seus estudos se debruçavam sobre a América Latina (por exemplo, seu tema de doutorado foi o papel do episcopado latino-americano, em defesa dos povos nativos da América Latina entre 1504 e 1620). De fato, parece-nos que o academicismo tradicional, à época, era necessário para colocar a filosofia da libertação no radar, para conquistar espaço em um projeto civilizatório (modernidade) que coisifica a América Latina.

Por fim, não nos parece que apenas latino-americanos podem ser filósofos da libertação, mas que qualquer desdobramento da filosofia da libertação deve ser capaz de entender o outro como outro: um sujeito igual a mim, porque humano, mas diferente de mim, porque único em sua subjetividade. Portanto, o critério fundamental não seria geográfico, mas humanitário: a filosofia da libertação não se vincula a determinado sofrimento situado geograficamente e historicamente, mas sim a todo sofrimento humano. Contudo, também faz parte da sua essência vir “de baixo”, ou seja, daqueles que sofrem, como a expressão de um

pensamento filosófico próprio daqueles que foram ou são vítimas da opressão, sem um “salvador” que lhes sirva de porta-voz (como a figura messiânica de Freire (1987) que, por se entender “iluminado”, superior ou diferentes dos demais, corrompeu o caráter libertador). Neste sentido, Pansarelli (2016) afirma que:

Trata-se da filosofia da libertação, que tem nos mais renomados autores europeus – Descartes, Kant, Hegel e Heidegger, bem como seus críticos, dentre os quais Feuerbach, Marx, Kierkegaard, Lévinas – sua pré-história. De fato, não poderiam eles constituir a própria base da filosofia da libertação, uma que são expoentes de uma tradição filosófica que gerou, dentre outros frutos, a ontologia solipsista heideggeriana [...] no caso dos primeiros, por serem eles os criadores e formadores deste pensamento ontológico excludente; no caso dos seus críticos, por não serem tão radicalmente críticos a ponto de romperem com a ontologia. Mesmo Levinás, crítico heideggeriano, é ainda europeu e não tendo vivenciado o tipo de exploração e violência presente na América Latina, não poderia ser integralmente tomado como base para uma filosofia não-europeia (Pansarelli, 2016, p. 78).

A filosofia da libertação dusseliana, por sua vez, utiliza o método da analética, proposto pelo próprio autor, com vistas ao rompimento da totalidade (do “eu” fechado em si mesmo e, por isso, cego para ver o outro), que se inspira na dialética, mas parte da exterioridade da totalidade¹⁷ (Pansarelli, 2016, p. 79), ou seja, do diálogo com o outro e não do pensar solitário.

De acordo com Pansarelli (2016), a filosofia dusseliana entende que o movimento ontológico dialético possui dois momentos: quando se parte das experiências cotidianas para uma regra geral – da realidade factual, objetiva, para a abstração; e, em seguida, a demonstração do ontológico (o ser em si mesmo) sobre o ôntico (a existência factível), ou a explicação dos fatos cotidianos a partir da regra abstrata (Pansarelli, 2016, p. 79). Contudo, em um terceiro momento, encontra sua limitação: o rosto do outro não pode ser objetivado, explicado ou demonstrado a partir da abstração, da regra geral, então este terceiro momento (quando a dialética chega a outro sujeito), necessário para que o outro exista em plenitude, faz com que dialética tradicional seja insuficiente quando se refere à práxis (a toda ação sobre um sujeito). Este terceiro momento, quando visto sob a perspectiva da alteridade, representa a crise da dialética em razão de sua:

[...] negatividade quanto a presença de mais que um ser dentro de sua totalidade: tudo deveria reduzir-se a entes significados por um ser, cuja dedução é possível a partir do ser, mas o rosto ôntico do outro não é passível de dedução (Pansarelli, 2016, p. 80).

¹⁷ A totalidade é o “eu”, o sujeito; e a exterioridade da totalidade é o “tu”, o outro.

Esta impossibilidade de aplicar a dialética (na verdade, de aplicar a ontologia, que, neste contexto, seria a compreensão da realidade fática de acordo com o ser em si mesmo) ao outro constitui um quarto momento, que caracteriza a analética (e, portanto, não ignora a dialética, mas a complementa)(Pansarelli; Matos, 2010; Pansarelli, 2016), e que substitui a ontologia pela ética (o quinto momento), que deverá nortear a práxis intersubjetiva pautada na alteridade (Pansarelli; Matos, 2010; Pansarelli, 2016), de modo a assumir a exterioridade, não negá-la, e transcender à totalidade. Assim:

Se a filosofia fundada na ontologia tem no ser o seu elemento basilar, a filosofia da libertação partirá, sempre, da relação intersubjetiva, e não de um ou outro sujeito isoladamente. É uma filosofia das relações. Portanto, terá na ética (e não na ontologia) seu fundamento primeiro. Por consequência, a pedagógica torna-se imprescindível como instrumento relacional (Pansarelli, 2016, p. 80).

Mais do que partir da exterioridade e ter no rosto do outro algo irredutível à ontologia, trata-se de partir do “ato de escutar a voz do outro, de ouvir sua palavra” (Pansarelli, 2016, p. 81). Parece-nos que este grito antecede a transcendência do meu “eu” em relação ao seu “tu”, mas que também precede a consciência daquele “eu” que grita. Parece-nos ser um grito de socorro, com consciência imersa e que, juntos “eu” e “tu”, é possível a emersão da consciência: o “eu” que ouve emerge em relação ao outro e o “tu” que grita emerge para sua realidade opressora. Mais do que isso, parece-nos que estas posições de “eu” e “tu” são volúveis, em permanente movimento de troca e, por vezes, em trocas simultâneas (ao mesmo tempo em que eu sou “eu” e você, para mim, é “tu”; eu sou “tu” para você que, para você, seria o “eu”). Parece-nos que este movimento analético permite a verdadeira relação (práxis) intersubjetiva, na medida em que permitir que o outro seja em plenitude significa que também “eu” posso ser em plenitude: libertar o outro e permitir que ele exista significa libertar a mim e me permitir existir. Por isso, parece-nos, que a libertação é fruto da união, da comunhão. Assim:

[...] há de se interpretar a voz do outro, na provocação à totalidade que essa voz causa. Dussel nos propõe meios para interpretar essa voz, sem oprimir quem a emite, mantendo, assim, a postura analética da alteridade em superação à dialética do mesmo. Assim, não basta escutar; antes, é necessário que haja uma interpretação e resposta a essa voz que nos provoca (Pansarelli; Matos, 2010, p. 48).

Em relação à interpretação da voz do outro, Pansarelli (2010) afirma que não podemos interpretar a totalidade do outro na medida em que estamos limitados a nossa própria totalidade. Deste modo, é necessário acreditar na palavra deste outro como verdadeira, de modo a abrir possibilidades para o novo, para o outro e para o infinito, pois

“quando nos abrimos para o novo, que é o outro, novo além de nós mesmos, nos abrimos à possibilidade da nossa libertação” (Pansarelli; Matos, 2010, p. 49), em comunhão, como diria Freire (1987). Se, contudo, a palavra do outro for mentira, faz-se necessário que os meios de interpretação (que podem resultar na conclusão de ser mentira) sejam válidos a partir de uma efetiva relação entre alteridades (Pansarelli; Matos, 2010). Não pretendemos aprofundar a problemática entre a palavra verdadeira e mentirosa, mas apenas ver nela um novo ganho para explorarmos os critérios de validade, na medida em que qualquer interpretação (de ser verdade ou de ser mentira) somente será válida se for resultado de um meio igualmente válido, no caso, da analética, do diálogo verdadeiro, da práxis libertadora verdadeira, da pedagógica. Assim:

A filosofia compreendida no contexto latino-americano, como saber que se propõe a colaborar com a tarefa de libertar culturalmente nosso continente doranço colonial e acrítico, apresenta-se a partir deste princípio, que é saber crer na palavra do outro e construir as condições para interpretá-la. É, portanto, uma pedagógica [...] (Pansarelli; Matos, 2010, p. 49).

De acordo com Pansarelli e Matos (2010), a filosofia dusseliana, nos anos 1970, divide-se em erótica, pedagógica e política, unidades didáticas e, portanto, inseparáveis. Contudo, é possível estudar sobre cada uma das partes para melhor compreensão do todo, sem ignorar que as partes isoladas não possuem validade: trata-se, nos parece, de um exercício de estruturalismo genético.

A pedagógica se refere à práxis libertadora aplicada às relações no bojo da educação e da cultura (nas palavras de Pansarelli e Matos (2010), a pedagógica situa-se na filosofia da educação e da cultura). Significa, portanto, que dentre todas as possíveis relações intersubjetivas, que podem inclusive ser objeto da práxis libertadora, esta categoria se debruça especificamente sobre as relações referentes à educação e à cultura, como aquelas existentes entre “mãe e pai com suas filhas e filhos; da educadora e educador com sua educanda e educando; da médica e médico com pacientes; da filósofa e filósofo com a não filósofa e filósofo [...]” (Pansarelli; Matos, 2010, p. 41), ou seja, toda relação que envolve qualquer espécie de disciplina, entendida como aquilo que se recebe do outro e não que se descobre por si mesmo (invenção) (Pansarelli; Matos, 2010). É nesta característica primordial que reside a diferença entre pedagógica e pedagogia, na medida em que a segunda se refere a ciência do ensino e da aprendizagem, portanto, mais restrita do que o primeiro conceito (Pansarelli; Matos, 2010).

Ao abordar a pedagógica dusseliana, Pansarelli e Matos (2010) retornam ao conceito de totalidade (de Heidegger, acima exposto) para demonstrar, parece-nos, que a pedagógica pode revestir-se com o manto da dominação e que, sendo pedagógica, permeia o sujeito com mais profundidade e longevidade do que qualquer expressão de poder.

Portanto, parece-nos que a pedagógica orientada pela totalidade representa uma práxis dominadora. Neste sentido, os autores explicam que esta orientação pela totalidade se tornou tradição e, por isso, não é objeto de criticidade. Exemplificam que o conceito de totalidade está presente desde a filosofia de Platão, especialmente em razão de seu conceito de reminiscência e da perspectiva do pupilo como mero desdobramento do mestre, e que permanece na atualidade.

Antes de prosseguir, deve-se destacar que o conceito de reminiscência possui significados distintos quando em Platão e quando em Walter Benjamin. Para Platão (Martins, 1985), existe o mundo sensível e o mundo inteligível. O primeiro se refere ao mundo terreno, material, que está sujeito a mudanças e que é captado pelos sentidos do homem. Já o mundo inteligível se refere ao mundo das ideias ou das formas, do conhecimento e sabedoria, acessível através do Intelecto, da razão, e não através dos sentidos. Este mundo trata-se de contemplar as ideias através da alma e é composto por ideias perfeitas e eternas. Uma das conexões entre estes dois mundos é que todas as coisas que existem no mundo sensível correspondem a uma ideia do mundo inteligível, ainda que em uma forma que caiba nas limitações terrenas. Sob este contexto, a teoria da reminiscência de Platão diz que o ser humano é formado por uma parte mortal (o corpo) e uma parte imortal (a alma); e, antes de habitar o mundo sensível, a alma habitava o mundo inteligível e possuía conhecimento infinito e perfeito (aquele impossível no mundo terreno, segundo Popper). Quando a alma vem ao corpo, passando a habitar o mundo sensível, há o esquecimento de tudo aquilo referente ao mundo inteligível. Por isso, para Platão (Martins, 1985), o conhecimento é a reminiscência (a lembrança, memória) daquilo que a alma outrora conheceu no mundo inteligível, ou seja, é o mero ato de lembrar aquilo que foi esquecido, de modo que cabe ao aluno, educando, pupilo o mero ato de repetir.

Em sentido oposto, a reminiscência em Benjamin está relacionada à memória e à forma como o passado é trazido ao presente, de modo que a reminiscência não é apenas uma lembrança nostálgica, mas um processo crítico que permite a reconfiguração do passado para que possa iluminar o presente e o futuro, como o ato através do qual as lutas do presente inspiram-se em forças ancestrais. Este conceito será amplamente abordado em nosso capítulo 3.4.1. É importante destacar, por fim, que ao evidenciar a pedagógica dominadora quando orientada pela totalidade, Dussel critica a reminiscência de Platão e não de Benjamin, na medida em que:

Esta dominação é tão eficaz que, ainda nos dias de hoje, grande parte da classe média ilustrada faz questão de defender – ao menos em discurso – a tradição cultural, os bons costumes, mesmo sem avaliá-los criticamente ou reconhecer neles, em muitos casos, efetivo valor. Dussel nos mostra que mesmo a teoria da reminiscência [de Platão] é um mito, forjado e sustentado pela filosofia da totalidade [...] (Pansarelli; Matos, 2010, p. 42).

Em seguida, Pansarelli e Matos (2010) evidenciam que qualquer diálogo será falso, quando orientado pela totalidade e pela reminiscência platônica (que, reitera-se, se refere ao mero ato de lembrar, repetir, de ser um desdobramento de si mesmo), pois será mero monólogo, assim:

Sócrates, muitas vezes tido como exemplo de diálogo, inclusive por inúmeras pessoas que atuam nas áreas relacionadas à filosofia e ao ensino, colaborou para esta história imoral, que é a transformação de um monólogo retórico em aparente diálogo democrático ou livre de debate de ideias (Pansarelli; Matos, 2010, p. 43).

A preocupação em conceituar o diálogo verdadeiro para diferenciá-lo do falso e em conceituar a práxis verdadeiramente libertadora para diferenciá-la da dominadora parece ser latente na filosofia *dusseliana* e, por isso, seguiremos para sua categoria de critérios de validade, pensada, parece-nos, em resposta a esta preocupação.

1.2.4. Critérios de Validade

Após esta breve exposição sobre o conceito de alteridade presente em Dussel (2000), em síntese, temos que Dussel (2000) afirma a impossibilidade de diálogo simétrico (e, portanto, verdadeiro) entre sujeitos assimétricos, ao passo que também afirma a necessidade de inclusão de todos os afetados, na medida em que o diálogo que visa à libertação não deve excluir, como o faz a opressão. Contudo, atento às limitações terrenas, afirma também ser impossível lógica e faticamente a inclusão de todos os afetados, assim como, mesmo no diálogo simétrico, os sujeitos devem ser tidos como distintos, como diferentes. No bojo destas limitações que se contrapõem às condições inicialmente propostas, Dussel (2000) reflete se seria, então, impossível o diálogo verdadeiro, visto que seus critérios de validade são, *a priori*, impossíveis; e afirma que esta inaplicabilidade pode ser parcialmente superada pelo o que chama de “reconstituição simétrica das vítimas assimétricas na intersubjetividade crítica”. Cindindo o todo, a “reconstituição simétrica” refere-se à inserção dos participantes como iguais (na medida em que, igualmente, estão em situação de exclusão); “das vítimas assimétricas” significa que os participantes (as vítimas da ordem vigente) serão percebidos e respeitados como livres para ser diferentes (não mais em relação à posição de vítima, mas em relação à unicidade de cada ser humano); e “na intersubjetividade crítica” se refere à relação crítica que se estabelecerá entre estes sujeitos, iguais e diferentes ao mesmo tempo. Nas palavras do autor:

Se às limitações de aplicação "direta" se acrescenta a restrição de que toda aplicação é "parcial" e "aproximativa", e que não se podem realizar em situações de assimetria anormais de não-direito [...] será possível descobrir que, por último, concreta e realmente nunca se podem aplicar. A isso denominamos "inaplicabilidade" (*nichtanwendbarkeit*) desta moral formal. Se a simetria exigida para a aplicação do princípio moral básico é reconhecida como inexistente, como se alcançará a simetria a partir de uma situação de assimetria onde é inaplicável o princípio? Esta situação de inaplicabilidade é superada em parte na solução que oferecemos neste capítulo 5: a reconstituição simétrica das vítimas assimétricas na intersubjetividade crítica (Dussel, 2000, p. 479).

Propondo uma comunidade de comunicação formada pelas vítimas, que serão simétricas (socialmente) entre si, respeitadas suas assimetrias (humanas), Dussel (2000) propõe que o diálogo, agora possível, deverá iniciar-se pela perspectiva destas vítimas, de modo que "a sabedoria popular, a hermenêutica dos símbolos seria o novo ponto de partida" (Dussel, 2000, p. 419). *Mutatis mutandis*, esta exigência se assemelha à práxis freireana na medida em que Freire (1987) propõe a investigação temática para identificar temas-geradores próprios e existentes para aqueles sujeitos, sem depósito sobre eles.

Ainda que ambos os autores valorizem a sabedoria popular, Dussel (2000) parece formalizar uma exigência específica neste sentido: entende que, primeiramente, é necessária a "afirmação plena e positiva da própria cultura", tarefa impossível sem: o momento negativo referente ao desvelamento da realidade opressora; e a tomada de consciência crítica e autorreflexiva sobre seu próprio valor, assim:

Em primeiro lugar, a afirmação plena e positiva da própria cultura em nossos dias, no sistema mundial vigente, é impossível sem dois momentos prévios: 1) o descobrimento, feito pelas próprias vítimas, primeiramente, da opressão e exclusão que pesa sobre a sua cultura; 2) a tomada de consciência crítica e auto-reflexa sobre o valor do que lhe é próprio, mas que se recorta afirmativamente como ato dialeticamente anteposto e com respeito a materialidade como negatividade (Dussel, 2000, p. 420).

Em relação ao primeiro momento do trecho supracitado, parece haver semelhança com a decodificação da realidade mencionada em Freire (1987) e o juízo negativo de Dussel (2000); o segundo momento, por sua vez, pode ser pensado a partir do conceito de reminiscência, de Benjamin (1987) e, à título de exemplo, do relato de Rigoberta Menchú¹⁸).

¹⁸ Rigoberta Menchú Tum é uma indígena guatemalteca, que recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1992, devido à sua luta pelos direitos humanos. Dussel (2000) se baseia em seus relatos em MENCHÚ, Rigoberta. **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**. México, Siglo XXI, 1985 (DUSSEL, 2000, 416), para ilustrar o debate.

Sobre o relato de Menchú, Salles (2021) também nos apresenta pequenos trechos de sua narrativa que permitem vislumbrar indícios desta “tomada de consciência crítica e autorreflexiva sobre o valor do que lhe é próprio”, como ao narrar que:

Nós vivemos mais nas montanhas, ou seja, nas terras não férteis, nas terras que só dão milho, feijão, e no litoral dá qualquer colheita. [...] Os dias que passamos na comunidade são bem alegres, porque são exatamente os dias em que colhemos o milho e, então, antes de colher o milho fazemos uma festa. Mas a festa vem desde quando se pede licença à terra para cultivá-la (Burgos; Menchú¹⁹ *apud* Salles, 2021).

O ato sensível de lembrar-se do seu modo de vida originário e de suas belezas parece atuar no sentido de permitir à Menchú nutrir esperanças de voltar à sua pátria e à sua vida; e, para além, lutar por isto. Essa afirmação de sua existência enquanto sujeito histórico-cultural (no sentido de possuir um modo de vida próprio e diferente do opressor, mas jamais inferior) parece-nos afirmar, intrinsecamente, que sua existência faz “valer a pena” a luta. É o que nos parece quando Menchú diz que:

Eu me sentia a mulher mais destroçada, mais destruída, porque nunca imaginei que me acontecesse de um dia ter que abandonar minha pátria por culpa de todos esses criminosos. Mas também tinha a esperança de voltar logo. Voltar para continuar trabalhando, porque eu não queria suspender um só momento meu trabalho, porque sei que só posso erguer a bandeira de meus pais se me entregar também à mesma luta que eles não acabaram, que deixaram no meio do caminho (Burgos; Menchú²⁰ *apud* Salles, 2021)

Este trecho além de nos permitir vislumbrar a relação entre afirmar sua existência, esperar e lutar, também propicia o diálogo com o conceito *benjaminiano* de reminiscência, na medida em que, ao afirmar sua existência, Menchú também afirma que pode lutar pela mesma causa que seus pais lutaram, Menchú demonstra, na prática, a força ancestral que alimenta a esperança e a luta, como “o *dom de despertar no passado as centelhas da esperança*” (Benjamin, 1987, tese 15).

Dussel (2000) também entende que a práxis é formada pela relação permanente entre negação e afirmação, reflexão e ação, de modo que nos parece não se tratar de um momento isolado para, depois, dar espaço a outro; mas de momentos que ocorrem na fluidez da existência e da libertação do sujeito. Deste modo, ainda que exija o descobrimento da opressão (negação) e a consciência crítica, parece-nos ser este um momento diverso daquela negação e afirmação anteriormente citada e assemelhada à

¹⁹ BURGOS, E; MENCHÚ, R. **Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 38; 96-97. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Trata-se da versão em língua portuguesa da mesma obra citada por Dussel (2000).

²⁰ *Ibid.*, p. 326.

denúncia e ao anúncio. Parece-nos, em verdade, ser uma afirmação (enquanto momento ou juízo positivo) diferente do anúncio da alternativa à realidade, sendo uma afirmação sobre o valor do próprio sujeito que, a partir desta “nova” afirmação, se vê irrefutavelmente digno. Esta afirmação prévia, que é fruto da razão ético-pré-originária (Dussel, 2000, p. 425), parece-nos representar, acima de tudo, a esperança em si, no mundo e na libertação.

Dussel (2000) também apresenta o elemento cultural como categoria de valorização desta afirmação prévia (“o descobrimento [...] da opressão e exclusão que pesa sobre a sua cultura” (Dussel, 2000, p. 420)), mas o explora com maior profundidade em outros escritos, nos quais tem como objeto a interculturalidade ao invés da intersubjetividade. O aspecto intercultural, suas afinidades e contribuições para a práxis pedagógica libertadora serão abordados mais à frente, mas cabe, aqui, um breve paralelo para identificarmos que Freire (1987) também destaca a cultura como elemento importante à libertação do sujeito, uma vez que se trata de característica intrínseca ao *ser* e que contribui em sua definição única, que o torna um ser específico.

Em Freire (1987), há o conceito de temas-geradores, que são diretamente identificados a partir do universo temático daqueles sujeitos-educandos. O educador-revolucionário, que realiza a investigação temática para identificar os temas-geradores e apresentá-los em diálogo com os educandos da comunidade, também pode e deve propor “temas dobradiça”, que servem para aprofundar a compreensão dos temas geradores a partir de novos elementos, contribuindo assim para a codificação, decodificação ou para o anúncio. Um destes “temas dobradiça” é o conceito de cultura, que contribui em todos os momentos supracitados: tanto para codificar e decodificar a realidade, quanto para articular o potencial utópico:

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação (Freire, 1987, p. 67).

Em Freire (1987), a cultura se assemelha a um processo de criação e transformação social, entendendo-a como prática humana que transforma o mundo e o sujeito, enfatizando sua importância para a conscientização crítica. Já em Dussel (2000), nos parece que a cultura é tida como um campo de luta contra a opressão e defendendo um diálogo intercultural que valorize as culturas periféricas e marginalizadas pela Modernidade. Apesar de abordagens divergentes, nos parece que ambos os autores compartilham a visão da cultura como campo de transformação da realidade.

Prosseguindo, Dussel (2000) também contribui para a ilustração dos momentos crítico (decodificação) e da tomada de consciência através do relato de Rigoberta Menchú,

uma mulher, camponesa, de etnia maia, morena e originária da Guatemala, país explorado pelo capitalismo norte-americano. A partir deste relato, Dussel (2000) demonstra o momento crítico através de versos como “então nos púnhamos a conversar e a lançar insultos a esses ricos que por muitos anos, por muito tempo, nos fizeram sofrer” (Menchú²¹ *apud* Dussel, 2000, p. 420) e a tomada de consciência através de versos como:

Estava confusa. Uma certa mudança que sofri por dentro [...] o que significa a exploração para mim? Por que nos rejeitavam? Por que não aceita o indígena? E por que esta terra era nossa? Os nossos antepassados já viviam ali [...] aí reside a discriminação (Menchú²² *apud* Dussel, 2000, p. 421).

Assim, Dussel (2000) reflete profundamente sobre esta narrativa ao explicitar que Menchú e seu povo tiveram sua cultura sempre explorada e que não aprenderam a valorizá-la, mas somente a também desprezá-la; e que iniciam a tomada de consciência crítica desta opressão, partindo do fato de serem vítimas, mas que isto somente é possível a partir da afirmação de seu próprio valor (Dussel, 2000, p. 421). Sem essa afirmação prévia do valor subjetivo individual e coletivo (cultural) dos sujeitos, a opressão pode ser vista, mas não será percebida como opressão, pois os sujeitos não se verão como dignos de liberdade, ato que normaliza a opressão (seja como sacrifício necessário²³ ou como obstáculo intransponível) e impede a luta. Deste modo, o ponto de partida é a vítima, não apenas para identificar dialogicamente os temas-geradores que serão dialogados, mas também para afirmar, previamente, seu próprio valor, portanto:

[...] o "ponto de partida" é complexo mas, seja como for, acontece aquém e além da ontologia, do mundo e do ser vigente ou dominador, ou da comunidade de comunicação hegemônica. O ponto de partida é a vítima, o outro, não porém simplesmente como outra "pessoa-igual" na comunidade argumentativa, mas ética e inevitavelmente (apoditicamente) como outro em algum aspecto negado-oprimido (*principium oppressionis*) e afetado-excluído (*principium exclusionis*) (Dussel, 2000, p. 421).

Este é o ponto de partida da *Ética da Libertação*, mas Dussel (2000) também identifica outros pontos de partida que não são negligenciados ou negados, mas subsumidos por este ponto de partida. São eles: o mundo pressuposto à ética ontológica; a comunidade de comunicação à Ética do Discurso (talvez, aqui, se assemelhe ao ponto de partida formal *freireano*); o “nosotros” (em espanhol, “nós”, mas magistralmente interpretado

²¹ MENCHÚ, 1985, *op. cit.*, p. 143.

²² *Ibid.*, p. 148.

²³ Conceito aprofundado no capítulo 2.3.3.

em sua força linguística oculta como “nós-outros” (Dussel, 2000)) à filosofia latino-americana, assim:

A ética ontológica parte do já sempre mundo pressuposto; a Ética do Discurso parte da já sempre pressuposta comunidade de comunicação; a filosofia latino-americana do “nos-otros (nós-outros) estamos” parte de uma cultura sapiencial afirmada e analisada a partir de uma interpretação hermenêutica. A Ética da Libertação tem como ponto de partida preferencial, sem negar os anteriores, a “exterioridade” do horizonte ontológico (“realidade” além da “compreensão do ser”), o além da comunidade de comunicação ou de uma mera sabedoria afirmada ingenuamente como autônoma (“estando” concreta e historicamente reprimida, destruída no seu núcleo criador, sendo marginal e dificilmente reproduzível, e isto quando ignorado leva a uma “ilusão” folclorista) (Dussel, 2000, p. 421-422).

Entendemos que partir da exterioridade do outro, enquanto outro, significa compreender cada um dos seres enquanto parte de uma totalidade que não existe sem eles. A opressão lhes faz vítimas, mas são aqueles sujeitos, em toda extensão de seu ser, que configuram e formam aquela comunidade que, em nenhum aspecto, deveria sofrer opressão. Podemos dizer que, novamente, há uma expressão do estruturalismo genético, na medida em que as partes (cada ser igualmente considerado e respeitado em suas diferenças) contribuem para a compreensão daquela comunidade e daquela realidade (o todo), sem ignorar que a própria realidade e comunidade refletem, também, em cada um dos seres (das partes). Deste modo, “a partir da exterioridade das vítimas a totalidade é subsumida (negada e assumida) e transformada” (Dussel, 2000, p. 416).

A valorização da exterioridade das vítimas, de sua cultura e de seu modo de vida, bem como o respeito e percepção do outro na plenitude de suas diferenças nos parece remeter à teoria da ação dialógica freireana, na medida em que não se podem depositar informações sobre os educandos, uma vez que não são e não devem ser percebidos como objetos ou tábulas rasas²⁴. Seria sob esta perspectiva que Freire (1987) propõe a investigação temática, pois assume que o olhar e o mundo das vítimas são valiosos, ou seja, o percebe positivamente. Assim, o diálogo, enquanto exigência, requer o olhar para o outro com a consciência de que o outro é um sujeito complexo e completo em si mesmo, ainda que incompleto em relação a sua natureza. Deste modo, Dussel (2000) afirma:

É mister não considerar este último [o mundo das vítimas] exclusivamente como pura negatividade, exterioridade formal ou vazia de conteúdo, só como o outro formal exterior ao mundo, sistema ou comunidade vigente hegemônicos. É necessário prestar atenção positiva a sua realidade [...]

²⁴ Referência à filosofia de John Locke e utilizado na violência colonizadora, conforme veremos no capítulo 2.2.

Tudo isto é necessário porque a vítima, o outro oprimido e excluído, não é um objeto formal vazio: é um sujeito vivo em um mundo pleno de sentido, com uma memória de suas gestas, uma cultura, uma comunidade, o "nós-estamos-sendo" como realidade "resistente" (Dussel, 2000, p. 422).

É por isso que, reiteramos, a validade intersubjetiva fundamenta-se na relação simétrica (todos como iguais) de sujeitos assimétricos (na plenitude de suas diferenças) argumentativamente (ou dialogicamente) (Dussel, 2000). A ética, por sua vez, se expressa através daquilo que é válido no âmbito inter-humano, de modo que a finalidade sempre será o sujeito – se o sujeito for apenas o meio, então será objeto. Assim, se a finalidade de qualquer práxis for um critério não-humano (o que Hinkelammert (2013), à frente²⁵, denominará “critério central de eficiência formal”), ela não será ética e não será válida, na medida em que ter o ser humano como finalidade significa que será ético aquilo que priorizar ou viabilizar a reprodução e o desenvolvimento da vida humana, assim: “mas a norma que deve sempre inspirar e conduzir a ordem moral é a norma ética do inter-humano... Por isso, a filosofia ética deve continuar sendo a filosofia primeira” (Lévinas²⁶ *apud* Dussel, 2000, p. 424).

A práxis libertadora dusseliana, ainda, prevê que há um processo anterior à tomada de consciência (afirmação prévia, na qual há a valorização do próprio sujeito, mas também a responsabilidade pelo outro, originária deles mesmos como sujeitos históricos (Dussel, 2000)) e um processo posterior, em que os sujeitos “lutam pela participação plena na futura comunidade de comunicação antecipada na comunidade das próprias vítimas e aliados” (Dussel, 2000, p. 425). Parece-nos que esta “futura comunidade” se refere ao ideal de mundo no qual sua existência será possível e respeitada, ao passo que a “antecipada na comunidade das vítimas” é a comunidade presente que, no momento presente, inicia sua libertação para concretizar sua projeção. Novamente, evidencia-se a diferença entre a afirmação prévia, a negação e a afirmação, pois a primeira se refere à consciência positiva de si; a segunda, à consciência negativa da realidade opressora que, na sua ausência, não é possível concluir pela necessidade da luta; e a terceira, do imaginário utópico que apresenta uma alternativa àquela realidade fruto da razão crítico-discursiva e de razão crítica de factibilidade instrumental²⁷ (Dussel, 2000, p. 426).

No momento positivo, de afirmação, que em geral surge após a negação, através da razão crítico-discursiva, os sujeitos articulam seu potencial imaginário para pensar uma alternativa, um ideal de mundo em que sua dignidade é preservada e respeitada, como igual

²⁵ Esta temática será abordada no capítulo 3.2.

²⁶ Dussel está discutindo a obra LÉVINAS, E. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Nijhoff, Haia, 1974 (trad. Espanhola, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Sígueme, Salamanca, 1987).

²⁷ Denominamos como “critérios de factibilidade”, objeto de análise e reflexão do capítulo 3.3.

e como outro. Este ideal é denominado, por Dussel (2000), como utopia possível, que é “uma imaginação transcendental do sistema: se o atual não permite que se viva, é preciso imaginar um ‘mundo onde seja possível viver’. A esperança como motivação diante do futuro possível” (Dussel, 2000, p. 476), e pode ser pensada por meio da factibilidade (razão crítica de factibilidade instrumental) diante das exigências ético-materiais e moral-formais, de modo que, parece-nos, nasce como utopia possível para inspirar o programa empírico.

Em síntese, e para permitir o aprofundamento específico de cada critério de validade, entendemos que a práxis libertadora de Dussel (2000) propõe que a razão prático-material crítica desvela, decodifica, os efeitos do sistema vigente, isto é, a realidade opressora, e o faz criticamente, pois transcende a pretensão deste sistema vigente em ser válido, factível e “bom”²⁸, a partir das vítimas que tomam consciência da opressão (Dussel, 2000, p. 460). A razão ético-pré-originária reconhece e afirma a vítima não apenas como outro-eu (alter-ego), mas como outro-outro, ou seja, digno como eu, mas diferente de mim (a alteridade do outro) (Dussel, 2000, p. 460). Resulta, assim, na razão discursiva crítica que se expressa como nova comunidade de comunicação simétrica com participantes assimétricos em relação dialógica e que compreendem a invalidade dos consensos do sistema hegemônico. Ainda, lucidamente afirma que o consenso das vítimas, ético e válido, será anti-hegemônico, ilegal e ilegítimo (sob o ponto de vista dos opressores) e que, deste modo, sofrerão os reflexos desta criticidade, pois:

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme me situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores (Freire, 1987, p. 24).

A consciência da periculosidade da crítica permite aos sujeitos, também, vislumbrar outros aspectos da realidade, como as estratégias opressoras para deslegitimar o consenso das vítimas – é o que faz, por exemplo, o antiutopismo²⁹ (Dussel, 2000).

Assim, o critério crítico-discursivo intersubjetivo de validade é aquele que prevê a essencialidade da participação simétrica dos sujeitos assimétricos e, tendo em vista que a participação entre opressores e oprimidos não pode ser, *a priori*, simétrica, propõe a criação de uma nova comunidade de comunicação formada somente pelas vítimas, tantas quantas forem possíveis. Nesta comunidade, as vítimas chegarão ao seu acordo crítico sobre um juízo de fato (ou situação-limite) com validade intersubjetiva somente para elas, isto porque

²⁸ Todos estes aspectos são analisados no capítulo 3.3.

²⁹ Temática abordada no capítulo 3.2.

o consenso hegemônico, de acordo com Dussel (2000), resultou da participação simétrica dos sujeitos no poder, o que pode ser válido para eles, mas não o é para todos aqueles excluídos que sofrem com seus reflexos. Este consenso hegemônico, ainda que simétrico para os sujeitos envolvidos, não pode ser ético enquanto implica no sofrimento dos excluídos. Esta é uma das descobertas desta nova comunidade de comunicação e seu acordo, além de válido, deve também ser ético (inclusive no que tange à vida do opressor), sob risco de não ser libertador, mas uma nova opressão. Nesta dinâmica, consiste a conscientização como “exercício da razão discursivo-crítica, que comunitariamente aprende a argumentar (criando novos argumentos) contra a argumentação dominante” (Dussel, 2000, p. 467). Assim:

O critério formal procedimental crítico é um critério de validade, de participação intersubjetiva dos excluídos em uma nova comunidade de comunicação das vítimas. Trata-se da validade da criticidade ética como tal. É o momento em que se efetua o acorde crítico (consenso racional realizado empiricamente) acerca de um juízo de fato ou enunciado descritivo (por ex.: “Fomos excluídos da discussão sobre os meios que evitariam que passemos fome”), com nova validade intersubjetiva para as vítimas. A aceitabilidade desse acorde crítico tem por pressuposto a comum “experiência” do sofrimento do “não-poder-viver”. Esse acorde crítico consiste negativamente em um juízo sobre a não-validade (ao menos para as vítimas) dos consensos da comunidade de comunicação hegemônica (“Os meios que eles decidiram, e que são causa de nossa fome, são inválidos”). É a partir do fato, descoberto só agora, da exclusão dos atingidos assimetricamente rechaçados, que o critério de invalidação (falibilismo ético) permite a nova construção da validade crítica, a partir da simetria da nova comunidade consensual (Dussel, 2000, p. 467).

Ao descobrir a “não-verdade” do sistema vigente, parece-nos que as vítimas percebem uma nova realidade a partir da utopia possível da libertação (Dussel, 2000), ou seja, as vítimas passam a vislumbrar alternativas à realidade opressora e esta descoberta atua como força motora para a luta pela transformação. Assim, pode-se dizer que a partir da desconstrução dos valores vigentes, há a construção criativa de novos valores orientada à vida e não ao poder (Dussel, 2000, p. 468). Estes novos valores, para ser libertadores, devem ser éticos (sendo a eticidade um critério de validade para o momento positivo), ou seja, baseados na reprodução e desenvolvimento da vida humana, tarefa que passa, imediatamente, pelas necessidades humanas, e mediatamente pelas necessidades da natureza (que permitem a sustentabilidade da vida humana). Com isso, revela-se o “âmbito da intersubjetividade crítica como critério de nova validade do novo consenso crítico” (Dussel, 2000, p. 468). O autor define o critério crítico discursivo da seguinte forma:

Alcança-se validade crítica quando, tendo constituído uma comunidade as vítimas excluídas que se reconhecem como distintas do sistema opressor, participam simetricamente nos acordos sobre o que lhes toca, sustentando

além disso que esse consenso crítico se fundamenta por argumentação racional e é motivado por co-solidariedade pulsional (Dussel, 2000, p. 468).

O autor prossegue e afirma que a validade crítica, que se alcança através da comunidade simétrica de sujeitos assimétricos, se dá em três níveis: crítica material (conteudista), no sentido de que a vítima não pode (não consegue) viver; crítica formal (erro no procedimento), no sentido de que a vítima foi excluída discursivamente dos temas que lhe afetam (não participava da comunidade de comunicação hegemônica); e a crítica instrumental ou de factibilidade (ineficácia), no sentido de que o acordo hegemônico não é eficaz para a manutenção, reprodução e desenvolvimento da vida das vítimas (Dussel, 2000, p. 468-469). Tomar consciência dos mecanismos da exclusão é o que Dussel (2000) chama de “consciência crítico-democrática”.

Em seguida, o critério ético crítico-discursivo comunitário de validade se refere à participação ativa daquele que age ético-criticamente (as vítimas ou “intelectuais” aliados a elas) na comunidade intersubjetiva simétrica, descrita acima, de modo que toda crítica ou alternativa deve ser consequência do consenso crítico válido intersubjetivamente, cabendo aos sujeitos: compreender as causas materiais, formais ou instrumentais da opressão (negatividade); e desenvolver alternativas materiais, formais e instrumentais (positivas), denominada “utopia e projetos possíveis” (Dussel, 2000, p. 469). Tanto o aspecto negativo (a compreensão da realidade) quanto o positivo (as alternativas) deve ser realizado pela própria vítima e, então, em comunhão (Dussel, 2000, p. 469) – outro aspecto que se assemelha a Freire (1987). Ambos os critérios se baseiam em negatividade e positividade, assim:

Esse consenso crítico se desenvolve, como veremos adiante em a) negativamente, chegando a compreender e explicar as causas de sua alienação, e, b), positivamente, antecipando criativamente alternativas futuras (utopias) e projetos possíveis (Dussel, 2000, p. 468).

O aspecto negativo, reiteramos, se refere à compreensão da exclusão e opressão, bem como de suas causas e mecanismos. É chamado de juízo negativo, por Dussel (2000), e se assemelha à denúncia de Freire (1987). Trata-se da compreensão de que o sistema dominante não é verdadeiro, nem válido e tampouco eficaz para a vida da vítima (ceticismo crítico), contrariando o pressuposto dominante que afirma o sistema vigente como o melhor e único possível, manipulando as massas para que acreditem que nenhuma utopia é possível, tampouco seja boa (trata-se de um ceticismo anticrítico, que serve ao opressor e que possui caráter antiutópico) (Dussel, 2000). Quando as vítimas denunciam, também devem se contrapor à mentalidade de que nenhuma alternativa é possível, pois, se não o fizerem, não haverá razão para a luta, para o anúncio (Dussel, 2000, p. 470).

Por sua vez, o aspecto positivo, semelhante ao anúncio freireano e denominado, por Dussel (2000) como juízo positivo (ou afirmação), se refere à obrigação (ou exigência) das vítimas imaginarem (razão estratégica, instrumental e teórica) a transformação por meio de alternativas formais válidas, uma vez que esta também deve ser fruto da intersubjetividade simétrica das vítimas assimétricas. Trata-se de uma obrigação, ou seja, possui caráter compulsório, uma vez que um dos mecanismos da opressão é o antiutopismo, de modo que o melhor meio para contrapô-lo é o utopismo, desde que articulado de maneira válida e factível³⁰ (Dussel, 2000).

Os aspectos negativo e positivo transcendem o âmbito teórico e expressam-se no âmbito prático através de “iniciais tarefas discursivas da comunidade crítica” (Dussel, 2000, p. 473), assim:

Se tudo isso for assim, o exercício comunitário da razão crítica discursiva terá duas tarefas prioritárias: a) a crítica científica da eticidade vigente (seja norma, ato, instituição ou sistema), como o momento negativo ou de razão crítica desconstrutiva [...] É o momento da "crítica" científica de Freud, de Freire ou de Marx; e b) a projeção criativa, por meio da razão crítica utópico-construtiva, que é a função crítica em seu momento positivo, que antecipa expressamente aquilo que há anos chamamos, de maneira precisa, "projeto de libertação". É o "anúncio" de Freire ou a "utopia" da esperança de Ernst Bloch (Dussel, 2000, p. 473).

À razão crítica desconstrutiva, situada no momento negativo, Dussel (2000) alerta sobre a necessidade de distinção desta com a desconstrução não-crítica, que se limita a desarmar o discurso, mas não a criticá-lo verdadeiramente. Já em relação à razão crítica utópico-construtiva, situada no momento positivo, Dussel (2000) alerta sobre a necessidade de distinção entre esta razão com a mera razão utópica, pois todo sistema possui uma alternativa, mas nem toda alternativa é válida e/ou ética – cabe lembrar que o próprio capitalismo, que atualmente se baseia na morte dos sujeitos em seu benefício, foi, outrora, uma alternativa ao sistema à época vigente (Dussel, 2000, p. 473).

No juízo positivo, Dussel (2000) inaugura a categoria da utopia possível, fundada na necessidade de pensar criativamente em alternativas à opressão desvelada, e que também deve observância aos critérios formais de validade (intersubjetividade simétrica entre sujeitos assimétricos), de modo que “trata-se do âmbito da "factibilidade antecipatória", como construção formulada, explícita, da utopia possível como programa de ação” (Dussel, 2000, p. 476). O autor evidencia a diferença entre utopia e programa de ação ao mesmo tempo em que assume a relação de dependência recíproca entre eles, assim: a utopia antecipa, no presente, aquilo que, no futuro, será alcançado; e a utopia inspira o

³⁰ Temática do capítulo 3.3.

planejamento para que, desde o presente, construa-se o ideal projetado para o futuro. Trata-se de uma relação que pode ser explicada pelo estruturalismo genético, na medida em que as partes (utopia e projeto) auxiliam na compreensão do todo (alternativa) ao mesmo tempo em que o todo se reflete nas partes, que atuam orientadas a ele. Parece-nos que utopia e projeto de ação, então, estão intrinsecamente correlacionados, mas jamais podemos confundi-los. A confusão resulta na ilusão transcendental, estudada por filósofos clássicos como Kant e atuais como Sung (2002). Esta utopia, portanto, inspira e ilumina o projeto de ação e atua como a esperança que permite a transformação, assim:

A comunidade, a intersubjetividade crítica das vítimas começa a imaginar a utopia. É uma imaginação transcendental ao sistema: se o "atual" não permite que se viva, é preciso imaginar um "mundo onde seja possível viver". A "esperança" como motivação (Dussel, 2000, p. 476).

Evidenciando a importância das utopias à práxis libertadora, Dussel (2000) é cuidadoso ao definir a “utopia possível” como distinta da “utopia impossível”, “utopia do sistema vigente” e da “ideia meramente reguladora e transcendental” (Dussel, 2000, p. 477). Significa, portanto, que sua “utopia possível” é aquela que “passou pela prova da factibilidade a partir do horizonte das exigências ético-materiais e moral-formais” (Dussel, 2000, p. 477) e que os critérios de factibilidade não superam o conceito de “utopia possível”, ao contrário, são estes critérios que definem quais utopias são possíveis e, portanto, aptas a iluminar, orientar e inspirar os programas empíricos rumo à transformação concreta.

A análise através da factibilidade, que considera aspectos materiais (conteudista, que se baseia na reprodução e manutenção da vida humana), formais (validade intersubjetiva simétrica entre sujeitos assimétricos) e de factibilidade (econômica, tecnologia, ética e sustentável), permite identificar utopias possíveis e utopias impossíveis. O primeiro aspecto, parece-nos, deve orientar o programa empírico (sem confundir-se com ele); enquanto o segundo não deve orientar a ação, mas mantém seu potencial crítico que auxilia o juízo negativo, a denúncia (Dussel, 2000; Coelho, 2018). Após os juízos negativo e positivo, chega o momento da “factibilidade real *a posteriori*” (Dussel, 2000, p. 478), ou seja, da concretização da transformação almejada.

1.2.5. A práxis intercultural³¹

Dussel (2016) aborda sobre a práxis libertadora em caráter intercultural: os sujeitos da intersubjetividade são, agora, vistos enquanto entes coletivos distintos de acordo com sua cultura que, através de um olhar maximizado, um olhar da totalidade, também se encontram em relações de opressão.

Antes de adentrar à temática, devemos rememorar que um dos “temas dobradiça” (aqueles que não são diretamente identificados na realidade da comunidade de comunicação e são inseridos, em caráter complementar, pelos investigadores-revolucionários com vistas a auxiliar e aprofundar a denúncia) propostos por Freire (1987) é o conceito de cultura, que permite a compreensão dos sujeitos enquanto “nós”, enquanto ente coletivo, sujeitos interconectados pelos mesmos valores que formam sua identidade, assim:

Um deles, que nos parece, como já dissemos, um tema central, indispensável, é o do conceito antropológico de cultura. Sejam homens camponeses ou urbanos, em programa de alfabetização ou de pós-alfabetização, o começo de suas discussões em busca de mais conhecer, no sentido instrumental do termo, é o debate deste conceito. Na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implícitos vários temas. Vão referindo-se a outros aspectos da realidade, que começa a ser descoberta em uma visão crescentemente crítica. Aspectos que envolvem também outros tantos temas. Com a experiência que hoje temos, podemos afirmar que, bem discutido o conceito de cultura, em todas ou em grande parte de suas dimensões, nos pode proporcionar vários aspectos de um programa educativo[...] (Freire, 1987, p. 68).

Ao versar, então, sobre a práxis libertadora intercultural, Dussel (2016) aborda as relações de opressão existentes entre as culturas, que as divide em cultura central e culturas periféricas. Para tanto, ele rompe com uma abordagem antropológica substancialista do conceito de cultura, na medida em que nos parece não poder considerar “cultura” como uma entidade cuja existência independa dos sujeitos que a compõe, ainda que estes sejam diretamente afetados pelos elementos culturais. Essa ruptura ocorre porque tal abordagem reduz a complexidade do conceito de cultura, limitando-a a características fixas e imutáveis. Tamanha fixidez em um conceito tão pertencente ao mundo humano rompe, também, com as premissas do historicismo, pois negligencia

³¹ Reconhecemos a filosofia intercultural latino-americana de Raúl Fornet-Betancourt, contudo não a abordamos ao longo da pesquisa em razão do recorte delineado; portanto, utilizaremos apenas a filosofia intercultural e Enrique Dussel na medida em que a pesquisa se baseia no diálogo deste autor, em específico, com Paulo Freire.

qualquer interferência da época, contexto, local e outros elementos históricos (Dussel, 2016). A ruptura com esta abordagem significa considerar que “a poética material (fruto físico do trabalho) e o mítico (criação simbólica) são produções culturais (uma exteriorização objetiva do subjetivo, ou melhor, do intersubjetivo e comunitário)” (Dussel, 2016, p. 54).

Nesta seara, Dussel (2000) articula conceitos de Boaventura de Sousa Santos³², de modo que as relações de opressão cultural podem ser explicadas a partir de quatro categorias (modos de produção da globalização), assim: (1) localismo globalizado: determinado fenômeno local é globalizado – como é o caso da cultura central, que se globaliza e “invade” as demais culturas; (2) globalismo localizado: práticas e imperativos transnacionais que se tornam locais – o fenômeno que ocorre nas culturas “invadidas” pela cultura central. Assim, quando estes dois fenômenos são considerados de forma simultânea, temos a sobreposição de uma cultura (a globalizada) em detrimento das demais (as que sofrem com o globalismo localizado). Ainda, há (3) cosmopolitismo: organização social para defesa de interesses comuns, como a solidariedade entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos; e (4) patrimônio comum da humanidade: temas que, pela sua natureza, são tão globais quanto o próprio planeta, ou seja, só fazem sentido em caráter global (Santos, 1997).

O autor também classifica as duas primeiras formas de globalização como “globalização hegemônica” (ou de cima para baixo) e as duas últimas, como “globalização contra hegemônica” (ou de baixo para cima) (Santos, 1997). Ainda, considera, também, que “todas as culturas tendem a considerar seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais” (Santos, 1997, p. 9).

Com isso, Dussel (2016) identifica que o que se pensava ser um diálogo intercultural não era, em nada, simétrico, configurando um mero consenso que resultava em dominação, exploração e aniquilação (Dussel, 2016, p. 52). Destas assimetrias, identifica: uma cultura que domina com a pretensão aniquilatória em relação a todas as culturas periféricas; culturas pós-coloniais³³ fragmentadas em grupos articulados ao império, cujo domínio da elite significa negar sua própria cultura, mas a maioria da população fiel a seus valores, continua defendendo-se da invasão cultural (Dussel, 2016, p. 52-53). Assim como na práxis intersubjetiva o ponto de partida deve ser a vítima; na práxis intercultural o ponto de partida deve ser a cultura periférica oprimida (Dussel, 2016, p. 53). Este ponto de partida não existe apenas para ser semelhante ao da práxis intersubjetiva, em verdade ele se faz necessário

³² Não ignoramos as recentes acusações contra o autor e tampouco simpatizamos com tal postura, de modo que a citação do autor não reflete anuência com qualquer posicionamento sobre o caso, mas apenas utiliza o conhecimento científico produzido pelo autor até o momento.

³³ América Latina desde o século XIX; Ásia e África após a Segunda Grande Guerra (Dussel, 2016, p. 52).

na medida em que, na periferia, a crítica não implica na perda de privilégios, uma vez que sequer se insere no sistema social (Dussel, 2016).

Deste ponto de partida, Dussel (2016) estuda a cultura burguesa (dos países centrais) em relação à cultura proletária (dos países periféricos); a cultura multinacional (imperialismo cultural, “cultura dominante que se globaliza a partir do capitalismo pós Guerra Fria” (Dussel, 2016, p. 54, nota 2)) em relação à cultura de massa (ou alienante, aquela que recebe os localismos globalizados e aliena a cultura invadida); e a cultura nacional articulada com a cultura da elite (oligárquica) em contraste com a cultura popular (Dussel, 2016, p. 54). Dentre todos estes conceitos, seu ponto de partida é a cultura popular, definida como:

Setor social de explorados ou oprimidos de uma nação [...] mantém uma alteridade livre nos momentos culturais, desprezados pelos dominantes apenas como folclore³⁴, música, comida, roupas, festivais, a memória de seus heróis, os feitos emancipatórios, as organizações sociais e políticas etc. (Dussel, 2016, p. 56).

Parece-nos, então, que o falso diálogo formulado pelas culturas dominantes, que pretendem uma falsa simetria, são, em verdade, a pura supressão do diálogo e a imposição, pela força, da tecnologia de sua própria cultura (Dussel, 2016, p. 61).

Diante disto, fez-se necessário situar as culturas, assimétricas por natureza, em situações simétricas a partir de sua posição no sistema colonial. Ou seja, assim como não é possível um diálogo simétrico entre opressor e oprimido, também não o é em relação à cultura dominadora e às culturas dominadas (Dussel, 2016, p. 59). É necessário lembrar, permanentemente, que a reflexão sobre a práxis intercultural não pode ser dicotomizada da práxis intersubjetiva. Apesar de serem temáticas diversas, com elementos diversos, não são temas distantes: as culturas são formadas por sujeitos e estes sujeitos são formados pela cultura em que se inserem, em um perfeito paralelismo com estrutura genética. Deste modo, é necessário ter em vista que, para o sujeito oprimido situar-se com simetria em relação ao opressor, é preciso garantir-lhe um espaço de pertencimento, no qual ele poderá existir em toda sua particularidade.

Dussel (2016), tendo em vista um diálogo intercultural verdadeiro, propõe que este diálogo seja transversal e entre culturas transmodernas. Diálogo transversal significa que deve partir da periferia para a periferia (ou seja, entre culturas periféricas) (Dussel, 2016, p.

³⁴ Gramsci escreve: “O folclore não deve ser concebido como algo ridículo, como algo estranho que causa risadas, como algo pitoresco; deve ser concebido como algo relevante e deve ser considerado com seriedade. Assim a aprendizagem será mais eficiente e mais formadora sobre a cultura das grandes massas populares” (Gramsci *apud* Dussel, 2016, p. 56, nota 3). O obra a que faz referencia Dussel (2016) é GRAMSCI, Antonio. **Quaderni Del carcere I**. Milan: Einaudi, 1975.

63, nota 11), semelhante à nova comunidade de comunicação proposta para a práxis intersubjetiva. As culturas transmodernas são aquelas desprezadas pela Modernidade, com existência anterior e contemporânea a ela, ou seja: por terem surgido antes da Modernidade, não podem ser consideradas pós-modernas; por serem desprezadas, também não podem ser consideradas modernas, resultando em culturas transmodernas, que transcendem (estão fora) à Modernidade (Dussel, 2016, p. 62-63). Estas culturas:

(...) foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas [...] mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo (Dussel, 2016, p. 62).

Portanto, o diálogo intercultural não deve pressupor uma simetria inexistente, mas deve permitir a participação simétrica de culturas assimétricas, partindo de culturas periféricas para culturas periféricas. Para tanto, Dussel (2016) propõe três momentos: o primeiro, a “afirmação de exterioridade desprezada” (Dussel, 2016, p. 64), referente à autoafirmação de seu próprio valor cultural. Uma vez que a cultura dominadora invade e inferioriza a cultura dominada, bem como que as culturas transmodernas foram excluídas, desprezadas e absolutamente negadas pela hegemonia, sua libertação é iniciada pela autoafirmação de seu valor, que nunca desapareceu, mas que foi silenciado e, finalmente, deve ser evidenciado. Nas palavras de Dussel (2016):

Tudo começa com uma afirmação. A negação da negação é o segundo momento. Como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodescobrimento do próprio valor? A afirmação de uma “identidade” processual e reativa diante da própria Modernidade. As culturas pós-coloniais devem efetivamente se decolonizar, mas devem começar pela autovalorização (Dussel, 2016, p. 64).

Pelo fato da autoafirmação não poder ser a-histórica (almejando voltar ao passado), nem tampouco negar o passado, temos o segundo momento, a “crítica da própria tradição a partir dos recursos de sua própria cultura” (Dussel, 2016, p. 65). Assim, trata-se de um juízo negativo no qual a vítima (sujeito histórico da cultura) revela e compreende a opressão e exclusão que recai sobre sua cultura e toma consciência crítica e autorreflexiva sobre o seu próprio valor, tanto como sujeito quanto como cultura. Este dinamismo entre sujeito e cultura expressa a razão ético-originária de Dussel (2000), na medida em que reflete a consciência de responsabilidade do indivíduo pelo coletivo.

Contudo, parece-nos que para este juízo negativo é necessário a consciência de incompletude (categoria de Santos (1997)), que significa que toda cultura deve se autovalorizar, mas também deve ter a consciência de ser incompleta (de não ter todas as respostas e de, por vezes, não ter a melhor resposta). Esta incompletude é o que permite o diálogo intercultural, a abertura da cultura para a exterioridade de outra cultura, uma vez que aquilo que é perfeitamente completo não comporta qualquer complementaridade e se fecha em si mesma. Portanto, este é o terceiro momento, após a crítica baseada em seus próprios valores, deve-se dialogar com elementos de outra cultura (inclusive a dominante) em caráter complementar.

As culturas periféricas, por terem sido vítimas de invasão e exclusão, podem não possuir consciência de seu próprio valor, razão de ser da autoafirmação prévia – sem isto, pode haver a compreensão da opressão, mas não haverá razão para lutar, pois os sujeitos dominados acreditarão que merecem tal violência. Já a cultura dominante parece não possuir a consciência de incompletude, na medida em que pretende a universalidade apresentando-se como autossuficiente. Assim:

Com essa capacidade de se fertilizarem transversalmente, mutuamente, os pensamentos críticos da periferia e dos espaços de fronteira consolidam o fruto do diálogo intercultural [...] a pretensão de universalidade deve ser desconstituída a partir da perspectiva multifocal de cada cultura (Dussel, 2016, p. 69).

Com afirmação e negação, chega-se à nova afirmação, desta vez através do “desenvolvimento da própria tradição cultural, agora a caminho de uma utopia transmoderna” (Dussel, 2016, p. 70) ou utopia pluriversal (Dussel, 2016, p. 63), na medida em que, cientes de seu próprio valor e após o desvelamento e compreensão da opressão cultural, as culturas e seus sujeitos também devem articular seu potencial criativo para pensar uma versão de mundo na qual sua cultura existe, em harmonia com as demais, sem ser inferiorizada ou invadida por nenhuma outra. Esta utopia transmoderna se refere a:

Uma futura cultura transmoderna, que assume os momentos positivos da Modernidade (mas avaliados com critérios diferentes a partir de outras culturas antigas), terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes (Dussel, 2016, p. 63).

Esta utopia transmoderna, a nosso ver, refere-se também a uma abstração ou utopia não-factível, na medida em que a plena harmonia entre diferentes culturas nos parece requerer uma comunidade global perfeita, algo que viola a imperfeição humana. Ainda assim, esta utopia mantém sua importância porque permite criticar a violência atual (mas atemporal) de culturas hegemônicas sobre as culturas periféricas para, ainda que por outra

via, transformar a realidade. Apenas para complementar nosso ponto de vista, Ribeiro (2015) entende que a hierarquização da sociedade, por exemplo, existiria, cedo ou tarde, mesmo nas comunidades indígenas brasileiras, mesmo tendo-as como as mais comunitárias possíveis, assim:

Se a história, acaso, desse a esses povos Tupi uns séculos mais de liberdade e autonomia, é possível que alguns deles se sobrepusessem aos outros, criando chefaturas sobre territórios cada vez mais amplos e forçando os povos que neles viviam a servi-los, os uniformizando culturalmente e desencadeando, assim, um processo oposto ao de expansão por diferenciação (Ribeiro, 2015, p. 25).

Prosseguindo, as práxis libertadoras intersubjetiva e intercultural possuem relativa semelhança estrutural, na medida em que ambas iniciam com a negação e partem para a afirmação, na qual há o imaginário de uma utopia para a qual a libertação caminha. Contudo, a práxis intercultural é inaugurada por uma afirmação prévia de seu próprio valor, elemento que propomos ser incorporado pela práxis intersubjetiva, na medida em que os sujeitos também são, não apenas culturalmente inferiorizados e excluídos, mas devem tomar consciência de sua dignidade e valor humanos para entender a opressão como ilegítima, como algo que não deveriam, jamais, sofrer.

As utopias, conforme apresentadas até aqui, estão presentes tanto na libertação intersubjetiva quanto intercultural, e estão situadas no juízo afirmativo que sucede o juízo negativo, pois a utopia surge a partir da negatividade (Dussel, 2000, p. 476-477). Com o momento da afirmação prévia evidencia-se o espaço para germinar utopias em momento anterior à negação, inclusive como mecanismo para que a opressão não resulte em um pessimismo fatalista, mas sim abra alas à afirmação. Deste modo, as utopias mostram-se como elemento prévio necessário e como “uma promessa que deixa sempre um lampejo de esperança” (Francisco, 2020, p. 60).

Deve-se destacar que este diálogo transmoderno, proposto por Dussel (2016), surge em sua filosofia como uma resposta à Modernidade, na medida em que a entende como fenômeno que pode ser percebido para além da corrente hegemônica: além daquilo que é tradicionalmente veiculado sobre a Modernidade, enquanto fenômeno europeu e que afirma sua superioridade em relação aos demais povos, seria possível entendê-la através das perspectivas dos povos que estão “fora” deste desenvolvimentismo europeu, que foram por ele afetados e que foram suas vítimas. Deste modo, a Modernidade reveste-se de aspectos mais complexos do que a corrente tradicional e nos permite, partindo das vítimas, pensar além dela, ou seja, conceber um pensamento transmoderno. A colonização, especialmente quando pensada no bojo da América Latina, resultou, dentre muitos aspectos, na aceitação acrítica da filosofia europeia e no encantamento do pensamento europeu (Pansarelli; Matos,

2010), de modo a ocultar, tangenciar e desestimular qualquer pensar não-europeu. Porém, não somos europeus. Somos latino-americanos e, muito em razão de nosso processo colonizador (especialmente o caso brasileiro), somos uma reunião, uma “mistura” de epistemologias, e nossa existência empírica não depende do europeu, ao passo que nossa existência cultural não deve depender do europeu. Deste modo, a contribuição da práxis intercultural *dusseliana* é necessária, assim como a reflexão sobre a Modernidade as quais discutiremos ao longo do capítulo 2.2.

Após aprofundarmos aspectos da filosofia de Dussel (2000), parece-nos ser o momento de tentar evidenciar afinidades entre ele e Freire (1987) para, efetivamente, nos aproximarmos da Filosofia da Educação e aprofundar nosso objeto de pesquisa.

1.3. A união entre “eu” e “nós”: afinidades entre Freire e Dussel e o entrelaçamento da intersubjetividade e interculturalidade

Após a reflexão sobre a práxis libertadora pedagógica de Freire (1987) e a práxis libertadora de Dussel (2000), pretendemos traçar um diálogo entre ambos os autores especificamente quanto aos seus critérios de validade. Portanto, vamos refletir sobre as proximidades e complementaridades entre Freire (1987) e Dussel (2000), e as consequentes contribuições deste debate à nossa temática.

1.3.1. Conceito orientador: afinidades

A metodologia usada para traçar este diálogo entre os autores será por meio das afinidades ideológicas entre ambos, especificamente na temática da práxis libertadora, conceito que surge da diferenciação feita por Löwy (1989) entre afinidades eletivas e ideológicas³⁵. Adotamos o conceito de Löwy (1989) sobre afinidades eletivas, qual seja:

Um tipo muito particular que se estabelece entre duas configurações sociais ou culturais, não redutível à determinação causal direta ou à “influência” no sentido tradicionais. Trata-se, a partir de uma certa analogia estrutural, de um movimento de convergência, de atração recíproca, de confluência ativa, de combinação capaz de chegar até a fusão (Löwy, 1989, p. 13).

³⁵ Esta abordagem faz parte da metodologia utilizada no grupo de pesquisa Fetichismo e Pensamento Crítico (Sofiaty; Coelho; Camilo, 2018).

O conceito surgiu em obras de química, nas quais era utilizado para descrever o fenômeno de união entre diferentes substâncias químicas (como ouro e água-régia), ou seja, “uma força em virtude da qual elas [as partículas] se procuram, se unem e se reconhecem” (Boerhave³⁶ *apud* Löwy, 1989, p. 14). Inspirado pelo termo, Goethe escreve o romance intitulado, em tradução livre, “As Afinidades Eletivas” (1809)³⁷, momento em que o termo ganha espaço também na cultura, para além do espaço que tinha nas ciências da natureza (Löwy, 1989). Após isto, Weber transmuta este termo em conceito sociológico e será utilizado, pelo autor, em três contextos específicos:

Para caracterizar uma modalidade específica de relação entre diferentes formas religiosas [...] Depois, para definir o vínculo entre interesses de classe e visões de mundo [...] Finalmente (é o caso mais importante) para analisar a relação entre doutrinas religiosas e formas de *ethos* econômico [...] (Löwy, 1989, p. 15).

Em relação ao segundo contexto, as categorias “interesses de classe” e “visões de mundo” possuem autonomia em paralelo com certo grau de dependência, na medida em que “a adesão dos indivíduos a esta ou aquela visão do mundo depende, em larga medida, de sua *Wahlverwandtschaft* (afinidade eletiva) com seus interesses de classe” (Löwy, 1989, p. 15). Já o terceiro contexto, tido pelo próprio autor como o mais importante, se refere às afinidades eletivas existentes entre crença religiosa e ética profissional, permitindo analisar os modos de influência do movimento religioso sobre o desenvolvimento da cultura material, em razão das influências recíprocas entre bases materiais, organização social e política e contexto espiritual (Löwy, 1989, p. 15). O conceito, então, se refere à possibilidade de analisar dois objetos diversos que, de algum modo, se influenciam reciprocamente em razão de um contexto específico que evidencia esta relação. Este “contexto específico” se refere à época, ao local e à temática considerada para o estudo de afinidades eletivas, fazendo, portanto, jus ao historicismo ao considerar que dois objetos podem possuir afinidades eletivas entre si em determinado contexto, mas não possuir nenhuma correlação em outro (Löwy, 1989, p. 18). Isto porque o conceito articula estruturas socioculturais sem formar uma nova substância ou modificação nos componentes iniciais, são afinidades relevadas antes da síntese, e que permitem-na (Löwy, 1989).

Ademais, o autor analisa as formas de tradução do termo (originalmente alemão) e entende que a tradução inglesa para “certas relações” ou “estes relacionamentos” não faz jus ao conceito, uma vez sugere uma relação externa e supérflua, quando, na verdade, as

³⁶ Hermannus Boerhave, *Elementachemiae*, Lugduni Batavorum, *Apud* Isaacum Severinum, 1732, parte II: “Des menstruis”. Bibliografia citada por Löwy (1989).

³⁷ GOETHE, J. W. **Die Wahlverwandtschaften**, Gütersloach, C. Bertelsmann Verlag, 1948, obra também citada por Löwy (1989).

afinidades eletivas significam uma relação íntima e significativa (Löwy, 1989). Afirma também que as afinidades eletivas se diferenciam de correlação, pois esta remete a um mero vínculo entre dois fenômenos distintos (como a correlação estatística entre duas variáveis); assim como também não são sinônimas de influência, pois possui uma relação mais ativa e uma articulação recíproca que a influência não tem (Löwy, 1989, p. 18).

Finalmente, o autor afirma que não há afinidades eletivas entre as variações de um mesmo objeto (por exemplo, entre as variações de uma mesma visão de mundo), mas sempre entre objetos distintos que, em determinado contexto, se aproximam íntima e reciprocamente, de modo que “a eleição, a escolha recíproca implica uma distância prévia, uma carência espiritual que deve ser preenchida, uma certa heterogeneidade ideológica” (Löwy, 1989, p. 18). Deste modo, não seria possível analisar afinidades eletivas entre variações de uma mesma visão social de mundo. Nesta seara, o autor apresenta o conceito de afinidades ideológicas, explicando ser esta a relação entre variações de uma mesma visão social de mundo, *in verbis*:

Para demonstrar a especificidade (e o eventual interesse) do conceito, não é inútil compará-lo com outras categorias ou termos que servem habitualmente à análise das relações entre estruturas significativas. A afinidade eletiva, tal como a definimos aqui, não é a afinidade ideológica inerente às diversas variantes de uma mesma corrente social e cultural (por exemplo, entre liberalismo econômico e político, entre socialismo e igualitarismo etc.) (Löwy, 1989, p. 17-18).

Assim, partindo da premissa de que tanto Freire quanto Dussel compartilham da mesma visão de mundo (seja pelo cristianismo da libertação, pela filosofia da libertação ou pela decolonialidade), as aproximações identificadas configuram afinidades ideológicas e não afinidades eletivas, por rigor conceitual. A análise, portanto, se norteará pelo conceito de afinidades ideológicas, conforme aproximações e contribuições abaixo identificadas.

1.3.2. As afinidades *in casu*

Partiremos, então, deste conceito sociológico para traçar a relação íntima e significativa entre a práxis freireana e dusseliana. O ponto de partida desta análise será a aparente possibilidade evidenciada por Dussel (2000) para tal diálogo, na medida em que, ao analisar o aspecto pedagógico da práxis libertadora, analisa diversos educadores (de Piaget a Vigotsky), mas seleciona Freire como aquele cuja visão mais se aproxima da sua, uma vez que a práxis pedagógica freireana evidencia que a educação requer,

necessariamente, que o educando eduque a si mesmo comunitariamente ao longo de seu próprio processo de libertação³⁸, e que se preocupa em promover uma consciência ético-crítica para, efetivamente, transformar a realidade (Dussel, 2000, p. 435). Deste modo, a educação freireana assim como a filosofia dusseliana não são experiências teóricas, mas práxis transformadoras da realidade.

Parece-nos que a filosofia de Freire (1987) compartilha afinidades com a filosofia de Dussel (2000), como se percebe pela forma como o segundo se refere ao primeiro, especialmente ao escolhê-lo como parâmetro para o aspecto pedagógico da libertação. Não há, contudo, registros de que Freire (1987) escreveu sobre Dussel (2000), mas suas palavras permitem identificar as interseções com o autor e o segundo pode assumir um papel de complementaridade em relação ao primeiro, na medida em que as categorias materiais, formais e de factibilidade de Dussel (2000) complementam as “exigências radicais” de Freire (1987) sem contestá-las, de modo que “poderíamos dizer que Freire, antecipadamente, subsumiu “dialogicamente” o procedimento da Ética do Discurso³⁹” (Dussel, 2000, p. 441).

Isso porque, na conferência “Conscientizar para libertar”, realizada por Freire em Cuernavaca (México), em 1971, o autor diz que “falar de conscientização exige uma série de condições prévias” (transcrito por Torres⁴⁰ *apud* Dussel, 2000, p. 436), as quais parecem ser exploradas pelos critérios de validade dusselianos.

Ambas as práxis, parece-nos, se situam no “horizonte dialógico intersubjetivo comunitário” (Dussel, 2000, p. 435), uma vez que priorizam o diálogo como exigência à libertação; ambas se referem à libertação em comunhão – aspecto comunitário (nestes termos, por Freire (1987), e como consciência ético-originária que remete à identificação como vítima e responsabilidade pelo outro, em Dussel (2000)); e apresentam a intersubjetividade, que nos remete às relações homens-homens e homens-mundo, bem como ao respeito pelo outro enquanto outro. Ainda evidenciando as proximidades entre os autores, Dussel (2000) diz que Freire (1987) adota uma:

Posição propriamente ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo da “conscientização” de denúncia e anúncio de Paulo Freire, em situação de uma sociedade oprimida na periferia do capitalismo mundial [...] Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da “consciência ético-crítica” das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade. Espero que se possa agora situar adequadamente a sua contribuição (ou talvez os seus limites) (Dussel, 2000, p. 427).

³⁸ “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

³⁹ Própria da filosofia *dusseliana*.

⁴⁰ TORRES, C. **La praxis educativa de Paulo Freire**, Gemika, México, 1992.

Talvez um dos mais importantes elementos que configuram uma relação de afinidade entre as práxis dusseliana e freireana seja seu compromisso com a transformação da realidade, na medida em que não dicotomizam educação e libertação dos aspectos sociais e políticos, assumindo que estes elementos partilham de uma relação intrínseca e profunda, também de afinidade, pois ambas as estruturas socioculturais se influenciam reciprocamente sem formar uma substância nova. Somado a isto, ambos os autores parecem aplicar o conceito de alteridade, na medida em que ambos propõem que o ponto de partida seja o outro, conforme expressamente evidenciado em Dussel (2000) e, notavelmente, em Freire (1987).

Com a proximidade revelada, o primeiro elemento de afinidade identificado se refere ao ponto de partida: tanto Dussel (2000) quanto Freire (1987) entendem que a práxis libertadora deve ser iniciada pela vítima, partir do oprimido, do afetado em qualquer nível. O educando, portanto, não é apenas a criança, o jovem ou o adulto, mas o sujeito integral enquanto vítima, assim:

Freire, diversamente de todos os autores citados, define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica (tal como a definimos no capítulo 4) como condição de um processo educativo integral. Por isso, o educando não é só a criança, mas também o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando [...] Por isso, não é só a inteligência teórica ou moral (isto se supõe, mas não é o objetivo principal), nem sequer o desbloqueio pulsional para uma normal tensão da ordem afetiva (a la Freud, que também se supõe), mas algo completamente diferente: Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima (Dussel, 2000, p. 435).

Outro elemento que aproxima os autores em relação de afinidade é o diálogo. Este nos parece ser outro dos mais importantes elementos que evidenciam esta relação. Tanto Dussel (2000) quanto Freire (1987) entendem e afirmam que a práxis libertadora, além de existir entre vítimas, somente pode ser realizada de forma dialógica. Tanto o é que Dussel (2000) propõe critérios de validade para garantir a autenticidade do diálogo, tornando-o apto à libertação, ao passo que Freire (1987) diz:

Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-la, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimidas e classes oprimidas (Freire, 1987, p. 73).

Assumindo o diálogo como exigência da práxis libertadora, Dussel (2000) propõe a participação simétrica das vítimas, tantas quantas forem possíveis, e o faz porque afirma não ser possível o diálogo verdadeiro entre sujeitos em posições assimétricas. Assim, os sujeitos são naturalmente assimétricos, porque diferentes, mas que o diálogo requer a participação simétrica, neste caso devido à sua posição social. Tal critério parece também concordar com Freire (1987), na medida em que “sublinhemos mais uma vez que este encontro dialógico não se pode verificar entre antagônicos” (Freire, 1987, p. 73, nota 5). Para viabilizar a participação simétrica, Dussel (2000) propõe a nova comunidade de comunicação formada pelas vítimas e entende que Freire (1987), ainda que em outras palavras, propõe o mesmo:

Freire, ao contrário [de Rousseau, que parte do Emílio], em sua pedagógica transmoderna de libertação, apoia-se em uma comunidade de vítimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições, apesar de analfabetos, miseráveis... "os condenados da terra". A causa de um educador, em tais circunstâncias, pareceria desesperadora: é o máximo de negatividade possível. No entanto, Freire julga o contrário. Por isso, no Capítulo III da Pedagogia do oprimido, aborda o tema da "dialogicidade" como o método que permite a prática da liberdade aos não-livres; é a ação discursiva da comunidade dos sujeitos da sua própria libertação (Dussel, 2000, p. 441).

Não se limitando a participação simétrica, Dussel (2000) propõe uma categoria de critérios de validade, que vão desde a simetria social, passando pelo respeito às assimetrias naturais até a estrutura negação-afirmação. A esta categoria, parece-nos que Freire (1987) teria contribuições relevantes, na medida em que alguns elementos aparecem em sua obra como exigências (ou critérios) para um diálogo válido, dentre eles: o amor ao mundo, à vida e aos homens, sem o qual não há diálogo autêntico; a humildade para respeitar as diferenças entre os sujeitos e, além disso, para assumir que o outro possui contribuições tão relevantes quanto as suas; e fé nos homens, permitindo a horizontalidade e a crença de que todo sujeito é capaz de libertar-se. *In verbis*:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] 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 [...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. [...] Não há diálogo se não há humildade [...] o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum de agir, se rompe se seus polos perdem a humildade [...] a autossuficiência é incompatível com o diálogo [...] Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens [...] 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. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de

confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação (Freire, 1987, p. 45-46).

Ainda, Dussel (2000) destaca outros elementos importantes no pensamento de Freire (1987) que se relacionam com seus próprios conceitos. O primeiro deles é o de situações-limite, entendidas por Dussel (2000) como um ponto de partida material, de modo que a educação (e a libertação) parte da realidade do educando, nunca de elementos alheios a ele, e, partindo da materialidade da vítima, tem-se que a práxis freireana se situa na “máxima negatividade possível” (Dussel, 2000, p. 437), o que garante a máxima criticidade possível que parte, diretamente, dos sujeitos históricos, evidenciando, novamente, as relações homens-mundo. Ser sujeito histórico, para ambos os autores, significa a inserção crítica na história, e assumir o papel de sujeito construtor e reconstrutor do mundo (Freire⁴¹ *apud* Dussel, 2000, p. 440).

Deste ponto de partida material negativo, Dussel (2000) destaca que Freire (1987) aborda sobre a passagem da consciência ingênua, perpetuada pela alienação em relação à opressão, à consciência crítica, transpondo a mistificação através da desmistificação (codificação e decodificação da realidade) (Dussel, 2000, p. 437). Porém, antes de expressar a consciência crítica, o sujeito precisa superar o seu “medo da liberdade” que lhe é intrínseco justamente em razão da manipulação articulada pelos opressores para convencê-lo de que o sistema vigente é o melhor possível, e que todo sacrifício é necessário em prol do bem maior (apenas não sabem, nunca, qual é este “bem maior”), “formando-se no seu interior uma “consciência dual” que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador” (Dussel, 2000, p. 438). Ainda Dussel (2000), ao abordar esta temática, explica que o medo da liberdade se assemelha ao medo de superar a falsa-felicidade do sistema vigente, assim:

Aqui residiria a dificuldade para superar aquela “felicidade” do utilitarismo que “escraviza” na falsa “segurança vital”, ou do Nietzsche que fala do “rebanho” (Zaratustra se arrisca a por em perigo a própria “felicidade” pelo “instinto do prazer” criador) (Dussel, 2000, p. 438).

Para a tomada de consciência, Freire (1987) aborda sobre a atuação do educador-revolucionário que deve compreender a realidade dos educandos-oprimidos para, a partir disto (o ponto de partida material negativo), intervir através do diálogo (lembrando que a dialogicidade se inicia desde a investigação temática) com os educandos, de modo que a consciência crítica emerge do próprio educando e, ao educador, cabe a intervenção para

⁴¹ FREIRE, P. **Educação e mudança**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

auxiliar na maior compreensão e criticidade (como, por exemplo, utilizando dos temas dobradiça) (Dussel, 2000, p. 438). Esta “consciência crítica” de Freire (1987) se refere a “razão crítica” de Dussel (2000), que sucede a razão ético-originária.

Ambos os autores organizam sua práxis em momentos de negatividade e positividade, chamados de denúncia e anúncio por Freire (1987) e juízo negativo e juízo positivo por Dussel (2000). Também se debruçam em missões semelhantes: primeiro, negativamente, codificar e decodificar a realidade, compreendendo a si e ao outro como vítima, bem como identificar as expressões, causas e mecanismos da opressão; e, em seguida, positivamente, articulando seu potencial imaginário-crítico para anunciar alternativas, sob o nome de inédito viável (Freire, 1987) ou utopia possível (Dussel, 2000), com vistas a inspirar o programa de ação à transformação. Para eles, cada momento é reflexão e ação e a temporalidade é flexibilizada: não se esgota o juízo negativo para iniciar o positivo, em verdade, ambos existem e acontecem com fluidez, assim:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, 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 e ação se dão simultaneamente (Freire, 1987, p. 72).

Em paralelo com Dussel (2000), que comenta as palavras de Freire (1987) de modo que “(...) “conscientizar” indicará o processo pelo qual o educando irá lentamente efetuando toda uma diacronia a partir de uma certa negatividade até a positividade, como um movimento espiral, de contínuas decisões, retornos, avaliações” (Dussel, 2000, p. 437).

Além da estrutura negação-afirmação presente em ambos os autores, as categorias de “inédito viável” e “utopia possível” também se assemelham, como evidenciado na passagem “Freire indica que há um momento negativo (quando se critica o sistema como causa de opressão) e outro positivo (a “utopia” ou o “viável inédito)” (Dussel, 2000, p. 442).

A utopia, outro elemento comum, nos parece essencial à práxis libertadora para ambos os autores, ainda que com denominações distintas, para viabilizar as alternativas e o próprio anúncio que apresenta as próprias alternativas. Parece-nos que um dos entendimentos possíveis para utopia (que não esgota seu conceito, mas auxilia em seu aprofundamento) seria como alternativa à realidade. Enquanto categoria de pensamento, as utopias são modelos ideais e perfeitos que enchem o espírito humano de esperança, sem a qual o único destino é a passividade do pessimismo fatalista. Estes modelos perfeitos não podem ser confundidos com a realidade, que é formada por sujeitos imperfeitos, sob o risco de resultar em ilusão transcendental (conceito *kantiano* que ocorre quando a razão humana tenta aplicar conceitos e categorias válidos apenas para a experiência sensível) e na má infinitude (conceito *hegeliano* que se refere à impossibilidade de alcançar determinado

ideal), que, se orientam a ação, resultam no caos *popperiano*. Estes modelos perfeitos, entretanto, além do potencial crítico e de esperança que carregam, podem e devem inspirar os programas de ação, que são pensados e realizados no presente, para transformar a realidade. Deste modo, os autores dizem que:

Utópico, para mim, não é o irrealizável, não é o idealismo. Utopia é a dialetização nos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e o ato de anunciar a estrutura humanizadora... Qual é o futuro do opressor, senão a preservação do seu presente de opressor? Qual é a área de denúncia que os opressores podem ter, senão a denúncia daqueles que os denunciam? Qual é a área de anúncio dos opressores a não ser o anúncio dos seus mitos e qual pode ser a esperança daqueles que não tem futuro? ... A conscientização é isto: um apoderar-se da realidade (Freire⁴² *apud* Dussel, 2000, p. 442).

Argumentando que as utopias representam crítica, esperança e inspiração (inspiração), parece-nos que esta categoria de pensamento é de extrema importância para a negação (crítica) e para a afirmação (anúncio da ação, das alternativas), mas que também o é em momento prévio necessário à negação e à afirmação. Cientes de que a negação, *per si*, não gera transformação, devendo ser somada à afirmação, evidencia-se o risco do que chamamos de pessimismo fatalista, denominação inspirada em Pierre Naville, que denomina como “pessimismo revolucionário” aquele que é ativo e age para revolucionar (Löwy, 2002). Para que o pessimismo (oriundo da negação que, por tanto evidenciar a opressão, pode causar o sentimento de descrença naquela configuração de mundo) seja revolucionário, parece-nos necessário que, desde logo, o sujeito exerça o ato de esperar e de crer em si mesmo e no mundo. Para tanto, existe um momento explícito na práxis intercultural que pode (e para nós, deve) ser também explícito na práxis intersubjetiva, pois nos parece que este momento existe somente de forma implícita.

O momento complementar é o da afirmação prévia, que Dussel (2000) descreve como “afirmação de exterioridade desprezada” (Dussel, 2016, p. 64) ao discorrer sobre a práxis intercultural. Nela, esta afirmação significa que, antes de denunciar, as culturas periféricas e dominadas devem tomar consciência de seu próprio valor, na medida em que a violência que frequentemente inferioriza e despreza causa a descrença em si mesmo. Esta descrença, que ocorre tanto no sujeito individual quanto coletivo (que seria, também, o âmbito cultural), parece-nos ser um empecilho ao pessimismo revolucionário que permite alcançar a positividade oriunda da negatividade, pois, além da crença de não haver alternativas, ainda há a crença do desmerecimento.

⁴² FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1994. (ed. espanhola: **Pedagogía del oprimido** [1969], Siglo XXI, México, 1994).

A afirmação prévia, portanto, como momento explícito da práxis intersubjetiva, assim como o é na práxis intercultural, parece-nos ser essencial e representar a esperança necessária antes da negação para garantir que haverá esperança para a afirmação. Nesta afirmação, ainda não há programa de ação, pois este não é possível sem a compreensão do mundo que se dá na denúncia, mas há (e deve haver) utopias que permitem a criticidade necessária para a denúncia e a força necessária para a afirmação. Parece-nos, portanto, que além das afinidades existentes entre a práxis freireana e dusseliana, ainda há margem para complementaridade das temáticas.

Por fim, para finalizar este capítulo, parece-nos importante uma breve síntese: tentamos refletir e aprofundar sobre a práxis freireana, evidenciando seu caráter pedagógico e importantes elementos, como o diálogo, a investigação temática, temas geradores, situações limite e, em especial o inédito viável, todos articulados em permanente denúncia e anúncio; quando em Dussel (2000), tentamos aprofundar aspectos de sua práxis intersubjetiva, destacando seus critérios de validade que contribuem para discernir a verdadeira libertação, bem como sua práxis intercultural, que destaca a autoafirmação prévia. Ao final, procuramos identificar afinidades que nos permitam pensar as correntes filosóficas em conjunto e “terraplanar” o espaço para as utopias. Na sequência, buscaremos entender, sob uma determinada perspectiva, expressões da violência que revelam a destruição da esperança e, por consequência, sua necessidade à libertação.

CAPÍTULO 2

A PRÁXIS DA DOMINAÇÃO: O CATIVEIRO DO “EU” E “NÓS”

*“Que todo ser humano possui uma dignidade
inalienável é uma verdade que corresponde à
natureza humana, independentemente de
qualquer transformação cultural”
(Papa Francisco, 2020, p. 56).*

Diante das práxis libertadoras de Freire (1987) e Dussel (2000), e de potenciais afinidades que permitem sua leitura e interpretação conjunta, parece-nos necessário refletir, agora, sobre a opressão em si. Por esta razão, este capítulo tem como finalidade situar o tema no contexto sócio-histórico e delinear, de forma específica, a problemática abordada por esta pesquisa.

A práxis libertadora, seja qual for, parece existir com a finalidade última de libertar e tem como tarefa, além de outras, desvelar as correntes de opressão. Assumimos que há diferentes linhas de pensamento e diferentes perspectivas sobre tais, de tal maneira que, diante dos objetivos e questionamento da pesquisa, optamos por refletir sobre a opressão em sua expressão de invasão e conquista, situadas historicamente no processo de colonização, e pensadas a partir do sofrimento socialmente imposto e do sacrifício “necessário”. Isto porque Dussel (1993) entende que a “história das ideias” é, na verdade, a “história das ideias hegemônicas ocidentais” (Pansarelli, 2016) e propõe uma releitura da Modernidade sob o ponto de vista dos colonizados. Deste modo, haveria o que se falar na ocultação do Outro, como o fez Dussel (1993), e na subjetividade moderna que domina e oprime, como o fez Freire (1987) ao abordar a imersão de consciências e a invasão cultural.

Sobre tais temáticas, Freire (1987) dedica-se ao que se denomina “invasão cultural”, ao passo que Dussel (1963) se debruça sobre o tema da colonização, tendo-a não como “encontro”, mas como “holocausto” do Outro. Abordam, talvez indiretamente, sobre a institucionalização do sofrimento, que prova a existência de um sofrer além do individual, mas do coletivo; e, sobre a crença de sacrifícios “necessários” ao sistema hegemônico, cuja apresentação alimenta o conformismo daqueles que sofrem e se sacrificam. Outros autores, como Veena Das (2008), tocam diretamente as temáticas do sofrer sacrificial, as quais, de forma complementar, buscamos nos aprofundar. Não necessariamente citada ou estudada por nossos principais autores, Das (2008) é uma antropóloga indiana que se debruça sob a antropologia da violência, o sofrimento social e o Estado. Sua perspectiva é valiosa não

apenas teórica, mas também social e historicamente: Das (2008)¹ é uma mulher indiana, ou seja, vive duas nuances de opressão e exclusão: por seu gênero e por sua cultura historicamente colonizada; e, apesar dos obstáculos impostos socialmente, alcança protagonismo. Representa, em sua pele e voz, o próprio ponto de vista das vítimas.

Neste sentido, em um ato de denúncia, Freire (1987) afirma que “a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (Freire, 1987, p. 52). Parece-nos que a articulação dos instrumentos dominadores – conquista, divisão, manipulação e invasão cultural –, identificada por Freire (1987), expressa que a ação dominadora se mantém através do mecanismo da inconsciência e, complementamos, pela falsa-consciência: não permite ao sujeito ter consciência da opressão e, além disso, as artimanhas do sistema são justificadas por falácias, articuladas para aprofundar tal inconsciência a fim de convencer o indivíduo de que aquele sistema é o melhor possível e o seu sacrifício é necessário e, quase, sagrado.

É neste contexto que Freire (1987) também afirma que a ação libertadora requer um momento consciente e coletivo, entendendo que, antagonicamente, a divisão é artimanha da ação dominadora; logo, necessariamente a libertação será coletiva; e, se a ação dominadora se mantém pela inconsciência, logo a consciência será o guia emancipatório da ação libertadora – trata-se da tomada de consciência², *in verbis*:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre eles. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. O humanismo consiste, diz Furter, em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto (Freire, 1987, p. 48).

Representando sua práxis em momentos, a denúncia se dá com o desvelamento da realidade e com a consciência de sua deslegitimidade (atribuída ao instrumento da invasão cultural) – a mudança da percepção do mundo opressor (Freire, 1987, p.57) –, assim como

¹ Sugerimos ver DAS, Veena. Sufrimientos, teodiceias, práctica disciplinarias y apropiaciones. *In*: DAS, Veena. **Sujetos del dolor, agentes de dignidad**. Bogotá, Colômbia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensa, 2008. Editor: Francisco A. Ortega.

² A questão da consciência também é amplamente abordada em Dussel (2000), conforme capítulos 1.2 e 1.3.

o anúncio se dá com a consciência do poder transformador dos homens, sempre no plural, pois ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens libertam-se em comunhão (Freire, 1987, p. 71) – é o momento de “expulsão dos mitos criados e desenvolvidos da estrutura opressora” (Freire, 1987, p. 57).

Deste modo, parece-nos necessário compreender as articulações da invasão cultural enquanto mecanismo de inferiorização dos sujeitos, obstruindo sua práxis libertadora; bem como pensar nas primeiras expressões de dominação, partindo da perspectiva das vítimas latino-americanas – denominado por Dussel (2000) como “trauma original” e elemento constitutivo do povo latino-americano – dialogando, ainda que brevemente, sobre as expressões da colonização e da “conquista espiritual”; e, conseqüentemente, sobre o conceito de sofrimento social, com vistas a compreender meios pelos quais se tenta legitimar e validar o sofrimento, obstruindo, também, qualquer tentativa de transformação. Neste sentido, nos debruçaremos sob a filosofia histórica de Dussel (1993) que propõe a releitura da Modernidade sob a perspectiva das vítimas, na medida em que, de acordo com Colmenares Lizárraga (2024), a Modernidade, quando sob a perspectiva de Dussel (1993), pode ser entendida como um projeto civilizatório que cria subjetividades, que instrumentaliza a humanidade ao mesmo tempo em que “produz” sujeitos-consumidores. Neste sentido:

Sim, [a Modernidade] está no modelo econômico, mas também está na pedagogia, mas também está na política [...] o indivíduo é moderno. O indivíduo busca seu próprio interesse, instrumentaliza todos os outros. E por isso a sociedade moderna tem relações coisificadas. E isso diria Marx. Ou seja, a sociedade moderna implica que eu coisifico o outro porque o outro é uma mediação. Ou seja, não é outro [...] temos que transcender a sociedade moderna. Porque com esse tipo de relações intersubjetivas não vamos produzir a transformação. Então, o inimigo é mais complicado porque o inimigo não está na frente. O inimigo não é o Império. Também. Não é só o Império. O problema é que isso se fez carne. Se fez ser humano. Se fez subjetividade. [...] É senso comum. É uma racionalidade. É um modo de pensar. É um modo de viver. É um modo de sonhar (Colmenares Lizárraga, 2024, p. 225/226).

Sob esta perspectiva, novamente, vemos o caráter urgente e problemático da violência que oculta e domina, que não permite ao ser humano ser. Conceber a Modernidade como projeto civilizatório que cria subjetividades demonstra, também, a necessidade de conceber uma práxis verdadeiramente libertadora e, por esta razão, faz-se necessário, nesta pesquisa, refletirmos sobre este fenômeno para que seja possível entender aonde se encaixam as práxis supracitadas, incluindo a pedagógica, na medida em que “uma educação crítica e problematizadora exige pensar e produzir “subjetividades geradoras” tanto quanto palavras geradoras” (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 7). Além disso:

Arroyo (2012, p. 31) aponta que, para romper com a “empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade”, é preciso aprofundar reflexões, pesquisas e teorizações sobre as pedagogias de dominação/subalternização que historicamente vêm negando a humanização de diversos sujeitos e grupos populares (negros, indígenas, mulheres, crianças, homossexuais, transexuais, travestis, prostitutas, populações ribeirinhas, população de rua, pessoas com deficiência, dentre outras), os quais configuram o rosto do Outro (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 13).

Significa dizer que, se a Modernidade é um projeto civilizatório, então precisa ser transformada por outro projeto civilizatório que, para rompê-lo, deve ser transmoderno; do mesmo modo, é necessário entender o fenômeno da Modernidade, especialmente sob este prisma (como projeto civilizatório formador de subjetividades), para realizarmos o exercício da codificação e decodificação proposto por Freire (1987).

2.1. A invasão cultural e imersão de consciências

Propomos iniciar a reflexão sobre a violência a partir da teoria freireana sobre a ação antidialógica, focando nos instrumentos por ele identificados e, dentre eles, especificamente a invasão cultural que, no próximo subcapítulo, será exemplificada a partir da violência colonizadora. Apesar de focarmos na invasão cultural, em razão da proximidade temática, não pretendemos dicotomizar os elementos em análise.

Conforme vimos, para Freire (1987) a denúncia contém codificação e decodificação da realidade opressora e, para tanto, identifica quatro instrumentos ou características da ação antidialógica. São eles: conquista, divisão, manipulação e invasão cultural.

2.1.1. Os elementos da conquista

Parece-nos que a conquista está relacionada à intenção máxima do antidialógico (do dominador) em dominar o outro. Porém, o autor entende que a relação de dominação não comporta sujeito-sujeito, pois sujeitos não podem ser dominados; a relação de dominação implica em sujeito-objeto, de modo que o sujeito dominado é reduzido a objeto através da conquista. A objetificação do outro, que lhe suprime qualquer identidade ou desejo, se refere ao fenômeno marxista da reificação e torna o sistema necrófilo (Freire, 1987, p. 78), que pode ser ilustrado como “*no regalan reloj, el regalo eres tú, te regalan el reloj por tu cumpleaños*” (“não te presenteiam com o relógio, o presente é você; presenteiam o relógio

em seu aniversário”) (Cortázar, c1996, tradução nossa). Neste trecho, Cortázar (c1996) critica a lógica moderna que objetifica o sujeito e o faz operar guiado pela produtividade, como se não fosse ele o “senhor das coisas”, mas as “coisas seu senhor”.

A partir da conquista temos a origem da contradição opressor-oprimido, segundo a qual no oprimido reside um opressor-hospedeiro, que o torna um ser ambíguo que teme a liberdade (Freire, 1987), pois é ensinado a crer que aquela realidade é a melhor e única possível. Ele almeja ser como o opressor, que é “feliz” naquele sistema para o qual não há saída. Antagonicamente, é imprescindível à libertação da conquista do antidialógico a participação simétrica entre sujeitos assimétricos, respeitando o outro como semelhante e como diferente.

O instrumento da divisão, por sua vez, seria elemento necessário à opressão com a finalidade de enfraquecer os “dominados” e garantir a manutenção do poder opressor. Esta divisão se expressa através de diversos mecanismos, como o sistema de competitividade entre indivíduos e de seu isolamento, na medida em que a competitividade transforma os outros sujeitos em inimigos, impedindo qualquer união entre eles. Na rede de ensino, por exemplo, nos parece ser possível enxergar estes aspectos em práticas como a imposição estatal pela busca por resultados quantitativos, atrelados a compensações orçamentárias (Freitas, 2012); também se expressa, quando alimenta a crença de que não há outros oprimidos, de que o sistema funciona para todos e que, se não funciona para um sujeito específico, então o problema está com ele (Freire, 1987). Significa, portanto, as artimanhas para a criação e alimentação de cisões entre os sujeitos, de tal modo que o outro se torna um inimigo a ser abatido ou superado. Assim, “na medida em que a divisão das massas oprimidas é necessária à manutenção do *status quo*, portanto à preservação do poder dos dominadores, urge que os oprimidos não percebam claramente este jogo” (Freire, 1987, p. 83). Antagonicamente, é imprescindível frente à divisão que enfraquece os sujeitos, que a libertação seja realizada em comunhão.

A manipulação, por sua vez, é instrumento pelo qual o opressor se esforça para convencer e conformar o oprimido sobre sua situação, por um viés de inferioridade e, por outro, afirmando que o sofrimento e o sacrifício são necessários ao bem social. Além disso, a manipulação, mesclada com a divisão e a conquista, perpassa vieses de que o opressor é benevolente, ocultando ser o causador de todo sofrimento para o qual ele finge ser o salvador. Sobre esta temática, Freire (1987) traz como exemplo a um trecho de um sermão de São Gregório de Nissa³, segundo o qual:

³ São Gregório de Nissa (330-395), “Sermão contra os usurários”

Talvez dêsmolas. Mas de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o seu óbulo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dêsmo pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem? (Freire, 1987, p. 17, nota de rodapé 2).

A manipulação também significa a redução do sujeito-oprimido em ser do “puro fazer”, ou seja, aqueles que não admiram (reflexiva e criticamente) o mundo, mas que apenas imergem nele, como os animais que agem unicamente de acordo com suas necessidades naturais, sem criticidade. A redução do sujeito ao “puro fazer” viola a sua natureza essencial de seres do “quefazer”, da práxis, da ação e da reflexão (Freire, 1987). Esta objetificação do sujeito é forma de manipulá-los e não há diferença entre a manipulação do opressor e do revolucionário: nenhum deles realiza práxis libertadora e, ambos, alienam os sujeitos por valores e interesses distintos. Isto porque o revolucionário não é, necessariamente, um libertador; ele é a definição daquele/daquilo que discorda e busca romper com a ordem vigente, mas a transformação pode ser válida para qualquer alternativa/ideal de mundo, não somente a este. Já a libertação não é possível se houver manipulação e/ou alienação, pois pressupõe que todos os homens têm direito de ser mais e, portanto, de tomar consciência própria e pensar criticamente, deste modo “o seu que fazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação” (Freire, 1987, p. 70). Ainda, nas palavras do autor:

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são sujeitos da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que fazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho (Freire, 1987, p. 70).

Neste ínterim, a violência sempre parte do opressor e qualquer reação do oprimido lhe é invertida, de modo a entender que a violência, na verdade, é culpa do oprimido em razão de suas reações. O que não entendem os opressores é que nessa reação está um gesto de amor, o anseio dos oprimidos de buscar o direito de ser e, que humaniza o opressor ao lhe tirar o poder de oprimir, de forma que “a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (Freire, 1987, p. 24).

Todos estes elementos não existem dicotomizados, mas de forma simultânea e complementar. O último dos elementos da conquista abordados por Freire (1987), a invasão cultural, será aprofundado nesta pesquisa uma vez que, ao se referir à deslegitimidade e à

inferiorização do sujeito-oprimido, melhor se relaciona com o objeto estudado. Todos estes elementos resultam na imersão de consciências, que também será abordada adiante.

2.1.2. A invasão cultural, especificamente

A invasão cultural, portanto, se refere à introjeção que faz o opressor na cultura dos oprimidos, inferiorizando, excluindo e deslegitimando-nos em sua identidade cultural; ela possui natureza dúplice: por si só, é dominação ao mesmo tempo em que é instrumento para a dominação em sentido amplo, ao lado dos demais instrumentos (divisão, conquista e demais) (Freire, 1987). Trata-se de uma profunda conquista, pois ela atinge as convicções mais profundas e o estilo de vida do oprimido.

O opressor, enquanto freia qualquer criatividade, originalidade e identidade do oprimido, tenta injetar sua própria cultura neles, como sendo esta a cultura do “homem civilizado”:

Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos. [...] É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores (Freire, 1987, p. 86).

Não basta somente injetar a cultura dominante e convencer as massas da superioridade do opressor. Uma condição necessária à invasão cultural é o enraizamento⁴ da mentalidade de que o oprimido é inferior; além de propagar a inferioridade, fazer todo e cada sujeito oprimido acreditar ser inferior e, quanto mais inferior acreditar ser, tanto mais confirmará a “superioridade” do opressor, pois:

Uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos

⁴ Em relação ao enraizamento, entendemos ser um traço próprio do conceito de “cultura” e tal aspecto pode ser mobilizado pelos sujeitos como um instrumento de opressão ou de libertação. Dialeticamente ao instrumento de opressão explicitado no texto, tem-se a passagem do Papa Francisco que demonstra o espectro positivo do mesmo elemento quando mobilizado em vista à libertação, assim: “a palavra cultural indica algo que penetrou no povo, nas suas convicções mais profundas e no seu estilo de vida [...] inclui as aspirações, o entusiasmo e, em última análise, um modo de viver que caracteriza aquele grupo humano (Francisco, 2020, p. 57).

invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (Freire, 1987, p. 87).

Löwy (1989), com outras palavras, ao analisar as obras de Franz Kafka (1997), afirma que “quando se é sempre tratado como um cão, diz Robinson, “acaba-se por pensar que se é de fato” (Löwy, 1989, p. 78). O convencimento da inferioridade gera o silenciamento da cultura invadida, que será “substituída” pelos valores dominantes, fenômeno que, além de desrespeitar as diferentes subjetividades, também viola as premissas historicistas, na medida em que concebe as culturas como totalidades formadas a partir da época, local e aspectos histórico-sociais que fizeram daquela comunidade o que ela é. Ao silenciá-las, os opressores tentam aplicar valores e hábitos que não possuem qualquer relação com os aspectos formativos daquela sociedade. Deste modo, os invadidos são silenciados e levados a reproduzir a ideologia da cultura dominante, ao mesmo tempo em que esta reprodução reforça o silenciamento (Gustsack, c2008). A invasão cultural, portanto, atua em prol da conquista e simultaneamente em relação à divisão e à manipulação, mas possui uma ação mais profunda, na medida em que:

Entendendo cultura como a maneira de viver de uma sociedade, que envolve as artes, as religiões, os costumes, as regras sociais, as tecnologias, linguagens e saberes que a estruturam, vale atentar para o fato de que todos esses traços da cultura invasora funcionam como mecanismos para a invasão cultural. Ao mesmo tempo, são esses traços que sofrem os processos de silenciamento, de apagamento na cultura dos invadidos. A cultura imposta não se efetiva apenas pelos termos que invadem o vocabulário dos invadidos, mas atinge as pessoas em cada detalhe de sua vida, pois se trata da imposição de todo um modo de vida (Gustsack, c2008, p. 233).

Sendo estratégia de dominação e dominação ao mesmo tempo, a invasão cultural tem como agente os invasores, mas também os próprios invadidos, na medida em que este artifício fortalece a contradição oprimido-opressor, pois, ao silenciar sua cultura e reproduzir a ideologia dominante, o sujeito-oprimido se encontra na mais pura expressão de sua dualidade: é um sujeito-oprimido que, pela opressão, é objetificado e moldado à semelhança do opressor e, ao crer que deve ser como o opressor, se enfraquece ainda mais. Não apenas os sujeitos opressores e oprimidos, mas também as instituições reproduzem os valores dominantes, dificultando, ou até mesmo impossibilitando que a luta inicie de forma institucionalizada. É por isso que a ação dialógica de Freire (1987) tem início na cultura e educação popular, diretamente com o povo oprimido e silenciado; e é por isso que, igualmente, a filosofia dusseliana também tem como ponto de partida as vítimas. Assim:

É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados; “sobredeterminados” pela própria cultura da opressão. Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura (Freire, 1987, p. 87).

Cabe, portanto, além de todas as “tarefas” indicadas no capítulo anterior, realizar a “revolução cultural”, que significa a reconstrução da sociedade a partir da valorização e respeito da cultura de cada comunidade, seguindo a mesma lógica de que todas as culturas são igualmente importantes e valiosas (simétricas), ao mesmo tempo em que devem ser percebidas como outra, com subjetividade própria e particularidades que, se silenciadas, fazem desaparecer a própria totalidade cultural (portanto, são assimétricas). Esta “revolução” deve ocorrer quando o poder revolucionário assume tal posição, mas deve ser iniciada antes da ascensão, assim como toda a práxis libertadora. Antes da ascensão, a revolução é possível e encontra terreno fértil nas manifestações culturais (artísticas, literárias e outras), assim:

Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a “revolução cultural”. Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade. Neste sentido é que a “revolução cultural” é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo interior à chegada ao poder. A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos que fazeres dos homens, como campo de sua ação formadora (Freire, 1987, p. 90).

Ao afirmar a “revolução cultural” como continuação da ação cultural dialógica (Freire, 1987, p. 90), parece-nos que o autor quer dizer que esta “revolução cultural” significa enraizar os valores libertários para aprofundar a crença de cada sujeito em si mesmo, no outro e no mundo, ou seja, a “revolução cultural” seria regida pelos mesmos critérios que a própria ação dialógica. Este tema⁵ se mostra necessário para entender a atuação profunda

⁵ Não ignoramos que este tema, em Freire (1987) é situado historicamente, especialmente no que tange à Revolução Cultural da China. O recorte feito na pesquisa não permite o aprofundamento necessário para compreender a complexidade deste tema histórico, bem como seu aprofundamento seria estranho ao objeto principal pesquisado, razão pela qual indicamos a historicidade do tema, mas não o aprofundamos. Contudo, parece-nos importante compreender que a Revolução Cultural Chinesa foi um fenômeno histórico de extrema violência e opressão, de modo que Freire (1987) não a defende, mas explora o conceito de “revolução cultural”, percebendo o enraizamento destas ações e o potencial formador de subjetividades. Assim, a “revolução cultural”

da cultura sobre os sujeitos e a essencialidade de zelar da crença e mentalidade dos sujeitos.

Freire (1987), inclusive, propõe novos critérios para medir o desenvolvimento da sociedade, por meio da cultura e da subjetividade, indicando que este não deve se limitar às análises estatísticas-econômicas, como renda per capita e Produto Interno Bruto (PIB), mas também e primordialmente considerar a capacidade da sociedade de ser internamente suficiente, ou seja, “ser para si”. Parece-nos que esta afirmação de Freire (1987) vai ao encontro das reflexões de Caio Prado Jr. (2008), que propõe que uma nação será verdadeiramente soberana quando sua economia interna for autossuficiente para cuidar de seu próprio povo e, apenas depois disto, abrir-se-á ao mercado externo. Ele pontua que a soberania jurídica é insuficiente para a autossuficiência, pois possui mais aspectos formais do que práticos. Deste modo, a afirmação de que a soberania existe quando há possibilidade de sustento interno significa a compreensão de outro mecanismo de dominação: a colonização, segundo a qual as colônias (ou nações que outrora foram colônias) foram invadidas e moldadas para sustentar os colonizadores, nunca seu próprio povo. Portanto, a inversão desta lógica é necessária para romper com a lógica colonizadora e a relação de dependência há muito sustentada. Nas palavras de Freire (1987):

Por tudo isto, é preciso não confundir desenvolvimento com modernização. Esta, sempre realizada induzidamente, ainda que alcance certas faixas da população da “sociedade satélite”, no fundo interessa à sociedade metropolitana. A sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo, mesmo que assuma, por mera delegação, algumas áreas mínimas de decisão. Isto é o que ocorre e ocorrerá com qualquer sociedade dependente, enquanto dependente. Estamos convencidos de que, para aferirmos se uma sociedade se desenvolve ou não, devemos ultrapassar os critérios que se fixam na análise de seus índices “per capita” de ingresso que, “estatisticados”, não chegam sequer a expressar a verdade, bem como os que se centram no estudo de sua renda bruta. Parece-nos que o critério básico, primordial, está em sabermos se a sociedade é ou não um “ser para si”. Se não é, todos estes critérios indicarão sua modernização, mas não seu desenvolvimento (Freire, 1987, p. 92).

Rubbo (2018) e Danfá (2020) também nos apresentam importantes contribuições de Aníbal Quijano e Frantz Fanon sobre esta “lógica colonizadora”: Aníbal Quijano delinea o conceito de “colonialidade do poder”, que entende a colonização como algo além do domínio político e econômico, e também como a lógica que molda as estruturas de poder e conhecimento (Rubbo, 2018); enquanto Frantz Fanon entende a colonização marcada por violências como exploração, torturas, opressão, liquidação e outras que destroem

pode ser opressora, como aquela realizada na China por Mao Tsé-Tung, ou libertadora, como aquela defendida por Freire (1987).

profundamente o sujeito, fazendo desaparecer os meios de existir, razão de ser e o próprio desejo de viver (Danfá, 2020).

2.1.3. A imersão de consciências

A invasão cultural somada aos outros elementos de conquista, a divisão, a manipulação e a própria conquista (esta como parte e todo) resultam no que Freire (1987) chama de “imersão da consciência”. Ela prejudica o conhecimento do sujeito sobre si mesmo, de sua própria subjetividade (Freire, 1987), assim “a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como um a força de imersão das consciências” (Freire, 1987, p. 21).

Neste estágio, a visão da realidade se encontra turva aos olhos do oprimido, escondida por detrás dos mecanismos ora descritos, e o sujeito se encontra convencido da legitimidade do sistema opressor. Tomado por esta espécie de cegueira, o sujeito não consegue se libertar porque não enxerga suas correntes enquanto tais. Este estágio, ainda, é chamado por Freire (1987) de consciência mágica, consciência imersa ou consciência intransitiva ou semi-transitiva, assim:

[...] sua “quase-aderência” à realidade objetiva ou sua “quase-imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. A este tipo de consciência chamamos “semi-intransitiva” (Freire⁶ *apud* Guareschi, 2008, p. 220).

Esta consciência imersa, também chamada de “consciência colonizada” (Freire, 1987, p. 28), prega a “autodesvalia”, ou seja, a mentalidade de ser inferior. É sob este profundo sintoma que se enraíza com teimosia, que parece ser necessário um critério a mais à práxis: a esperança. Ademais, sobre as “consciências” presentes na obra freireana, Sousa e Vasconcelos (2022) comentam que a transição entre a consciência ingênua para a crítica se dá apenas por meio de um processo educativo de conscientização:

Posto que, a educação bancária, criticada por Freire (1970), estimule a consciência ingênua, à medida que se efetiva pela prática pedagógica pautada exclusivamente na transmissão do conhecimento. Contrariamente à educação bancária, a educação problematizadora e emancipadora é promotora da consciência crítica, nessa prática pedagógica, os sujeitos –

⁶ FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

educandos/as e educadores/as – são percebidos/as como pessoas que constroem conhecimentos e não apenas os recebem (Freire, 1970) (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 12).

A imersão da consciência resulta no “medo da liberdade”, que conduz o sujeito a ser opressor ou a manter-se no *status* de oprimido. O opressor tenta legitimar a opressão e fomentar o medo do oprimido, pois, enquanto temerem a liberdade, os sujeitos serão levados ao isolamento, e não ouvirão os apelos de seus irmãos. A crença de estar sozinhos em seu sofrimento impede a comunhão necessária à libertação, fomentando a divisão necessária ao opressor, de modo que “enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos (...)” (Freire, 1987, p. 19). Este medo da liberdade impossibilita qualquer ato rumo à libertação. Portanto, é a imersão de consciências que mantém a ação dominadora (Freire, 1987, p. 21, nota 6).

Deste modo, utilizando dos instrumentos opressores (conquista, divisão, manipulação e invasão cultural) e da imersão de consciências, a “educação bancária” (expressão da ação antidialógica) representa a consciência como um “presente”, algo externo que será depositado no sujeito, assim:

A educação/concepção bancária distorce a consciência como se esta fosse uma “presentificação”, um elemento externo que deve ser depositado ou de que o educando deve tomar posse. Mas a consciência não é externo ao homem, mas sim lhe é intrínseca e somente ele pode “ativá-la” (Freire, 1987, p. 36).

A libertação, por outro lado, requer a superação do “medo da liberdade” e da contradição entre opressor-oprimido, exigência que somente é possível pelo uso da dialeticidade entre objetividade e subjetividade, assim como deve haver dialeticidade entre ação e reflexão. Isto porque a realidade social (objetiva) é produto da ação dos homens (subjetivo), logo a transformação também o é, de modo que Freire (1987) parece ser contra a dicotomia ente objetividade e subjetividade. A primeira quando isolada torna-se objetivismo, que leva à modificação da realidade fática, mas fere interesses individuais (e isto não a diferencia da realidade opressora); a segunda quando isolada torna-se subjetivismo, que leva ao reconhecimento da realidade opressora e ao imaginário de uma realidade ideal, mas não avança para a transformação concreta. Nas palavras do autor:

A superação da contradição opressor-oprimido só se verifica objetivamente através da transformação da situação concreta opressora. Contudo, esta “exigência radical” significa a necessidade de ação e não a negação da subjetividade (Freire, 1987, p. 20).

Com a ascensão dos libertários, é necessário impor mecanismos aptos a frear qualquer expressão de dominação, com vistas a evitar que esta ascenda novamente ao poder (Freire, 1987). O ato de frear a opressão não se iguala à opressão em si, pois a segunda viola a dignidade dos sujeitos oprimidos e lhes nega a vida; ao passo que os freios necessários contra a opressão, pelo contrário, libertam os opressores e tentam resguardá-los de tornarem-se, novamente, opressores. Para tanto, do mesmo modo que o oprimido deve superar a mentalidade que lhe torna passivo e conformista com a violência que sofre, deve também o opressor superar a mentalidade de que, para viver, deve ferir outros sujeitos. Deste modo, “os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores para que não voltem a oprimir não são opressão daqueles a estes” (Freire, 1987, p. 24), pois evitar o retorno do regime opressor é alimentar a liberdade.

Parece-nos que é necessário manter-se atento, sempre, àqueles instrumentos descritos por Freire (1987), na medida em que podem ser sutis. O retorno à opressão pode ocorrer se o novo ideal se enrijece em burocracia dominadora e repressiva, bem como se os antigos opressores não se reconhecem em libertação (Freire, 1987). Somente é opressão o ato proibitivo do ser mais; e, para Freire (1987), os freios são impeditivos ao direito de ser mais.

Para que haja esta superação, a imersão de consciência poderia ser contraposta pela emersão da consciência, que resulta da codificação e decodificação da realidade a fim de compreender a opressão e as alternativas frente a ela. A consciência colonizada deve ser contraposta pela consciência intencionada (Freire, 1987, p. 38; 61) que, ao contrário da ação antidialógica, não se direciona a objetos, mas com seres de consciência, negando os comunicados (depósitos sobre os sujeitos) e voltando-se a si mesma. Freire (1987) cita Jaspers para dizer que fenômeno é denominado como “cisão”, que significa “consciência é consciência de consciência” (Freire, 1987, p. 94), assim:

O reflexo da consciência sobre si mesma é tão evidente e maravilhoso quanto a sua intencionalidade. Estou sozinho, eu sou um e sou duplo⁷. Eu não existo como uma coisa existe, mas num deslize interior, como meu próprio objeto, e assim sou movimento e inquietação interior (Jaspers⁸ *apud* Freire, 1987, p. 39, nota 9, tradução nossa).

Com relação à invasão cultural, propomos que sua superação só será possível através da afirmação prévia por meio do diálogo e do potencial utópico, na medida em que estes elementos contrapõem diretamente a mentalidade de serem inferiores e, conseqüentemente, auxiliam na superação do medo da liberdade e imersão de consciência.

⁷ Tradução nossa para “*I am at myself; I am both one and twofold*”.

⁸ JASPERS, K. **Philosophy**. The University of Chicago Press, 1969, p. 50. Vol. 1.

Deste modo, Freire (1987) cita Beauvoir para dizer que “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (Freire, 1987, p. 34, nota 2); e, se os esforços para manter a realidade são direcionados à mentalidade, então esta se enraíza. Logo, a transformação da realidade também deve iniciar na mentalidade através do que denominamos autoafirmação prévia.

Isto porque a invasão cultural, como vimos, atua em prol da conquista e enfraquece intrinsecamente os oprimidos, o que não só facilita a manutenção do poder opressor, como também desestimula qualquer luta. A inferiorização da cultura do outro significa o desrespeito ao seu caráter como “outro”, e a busca para que os oprimidos se assemelhem aos opressores gera a uniformização que tenta excluir toda assimetria e subjetividade que constituem cada ser como um ser único. A invasão cultural, ainda que coletiva, significa a perda da identidade individual de cada sujeito invadido e, por acreditar que seu ser não tem valor, que não é digno de outro tratamento e/ou por já não lembrar sobre como é ser autêntico, leva ao que outrora chamamos de pessimismo fatalista: mesmo que enxergue a opressão como tal, acredita não existir qualquer saída ou qualquer direito de ser livre, ou, ainda que tenha a possibilidade de enxergar a realidade como tal, acredita com muito mais afincos nas falácias legitimadoras da opressão.

Chamamos de falácias porque são argumentos e mecanismos que parecem reais e válidos, mas em verdade são apenas “cortinas de fumaça” para a verdadeira violência. Por exemplo, a crença de que todo sacrifício e sofrimento são necessários ao “bem maior” (ignorando que se este “bem maior” requer tanto sacrifício, então não há como ser um “bem”), utilizando de metáforas das mais diversas naturezas para justificá-la, inclusive metáforas religiosas que, por sua natureza, são mais difíceis de ser racionalmente contestadas, pois remetem à fé.

Parece-nos que este fenômeno foi inaugurado, ao menos na América Latina, pela “conquista espiritual” veiculada pelos conquistadores europeus sobre os povos originários, de tal maneira a rejeitar integralmente suas crenças e impor as crenças europeias, na tentativa de dominá-los física e espiritualmente. Estas metáforas cruelmente articuladas para legitimar a opressão são chamadas de “teodiceias”, conforme reflexão de Veena Das (2008). Ambas as temáticas serão abordadas abaixo, de modo que, primeiro, refletiremos sobre a conquista histórica que se deu com a colonização, tendo como base as conferências três e quatro da obra *1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade*, de Dussel (1993); e, em seguida, discutiremos os conceitos de sofrimento social e sacrifício necessário, que parecem perpetuar a lógica colonizadora e são aprofundados na análise de Veena Das (2008).

2.2. A invasão original: colonização da vida e conquista espiritual

Pretendemos abordar, brevemente, sobre a relação entre a “invasão cultural” e a colonização pela perspectiva dusseliana, ou seja, vamos refletir sobre a colonização com foco na alteridade, no outro oprimido. Justificamos a existência deste tópico e a aparente intromissão desta temática da seguinte maneira: identificamos a práxis intercultural dusseliana como elemento essencial à pesquisa, na medida em que temos como objetivo refletir sobre as utopias na práxis pedagógica libertadora e que é justamente na práxis intercultural que encontramos a autoafirmação prévia à negação. Ao nosso ver, é nesse momento que o sujeito deve autovalorizar-se como ato de revolta e resistência em relação à mentalidade dominadora que o oprime. Contudo, considerando que Dussel pode ser entendido como um autor transdisciplinar, não é possível refletir completamente sobre a interculturalidade sem relacionarmos outros temas, como a totalidade (que surge em sua filosofia da libertação como um todo), alteridade, pedagógica (que, de certa forma, situa o eixo desta pesquisa) e modernidade.

Os três primeiros conceitos foram delineados no capítulo 1.2 e, ainda que indiretamente, estão presentes ao longo de toda a dissertação; contudo, a modernidade, até então, foi apenas pincelada, de modo que, neste momento, discutiremos as reflexões de Dussel (1993) sobre o tema. Ainda como justificativa ao tema, acompanhamos Pansarelli e Matos (2010) que parecem entender que a pedagógica orientada pela totalidade gera a dependência cultural, de modo que os colonizados se veem ocultados, dominados e dependentes do colonizador, inclusive em seu modo de pensar, viver e imaginar. Trata-se de uma dominação que, pedagogicamente, “ensina” o outro a esvaziar-se de seu “eu” e tem como possível origem o processo de colonização e o fenômeno da Modernidade, assim:

Essa dependência ocorre justamente porque existem povos que se nomearam centro do mundo às custas das periferias, conforme nos demonstra Dussel em suas obras mais recentes, especialmente na Ética da libertação e no conjunto de sua Política da libertação. São povos europeus que, avantajados economicamente em função da expropriação de riquezas latino-americanas, resultado da colonização secular, legitimam a si mesmos como exploradores, dominadores e até salvadores do que eles chamam de periferia. Agrava a situação o fato de muitas pessoas das elites das tais periferias auxiliarem este processo de dominação, perpetuando seus mecanismos e negando a alteridade das culturas (Pansarelli; Matos, 2010, p. 44).

Demonstra-se, portanto, a necessidade de abordarmos a Modernidade para ampliar os horizontes em relação à decodificação da opressão, à imersão de consciências e à

invasão cultural. A Modernidade, seguindo Pansarelli e Matos (2010), pode ser entendida como uma práxis pedagógica dominadora, sendo, portanto, necessária sua compreensão:

Se o início da exploração sobre nosso continente é a marca inicial da primeira Modernidade, aquilo a que o autor chamará por segunda Modernidade, mais dura que a anterior, se caracterizará justamente pela conscientização, teorização e manipulação das condições políticas, gerando-se assim a continuidade do regime exploratório. Trata-se da formulação de uma teoria da dominação e, em seguida, da difusão dessa teoria – caracterizando-se assim uma práxis pedagógica da dominação, que inclui a aceitação acrítica das ideias europeias, expressão do reconhecimento do mesmo (Europa) em supressão do direito à existência do outro (América Latina, África, Ásia) (Pansarelli; Matos, 2010, p. 50)

Este paradigma do progresso foi, também, objeto de crítica de outros autores, como Walter Benjamin, cuja nova concepção de história tem como pilar o questionamento da filosofia do progresso (Löwy, 1989, p. 97). A relevância do tema, além do que tange à temática específica da invasão cultural, também é evidenciada em sua relação diretamente com a Educação, na medida em que

[...] um dos maiores desafios da educação intercultural consiste em procurar reverter a inércia colonial e colonizadora que permanece retratando os povos indígenas como não educados e incapazes de educação, ao invés de serem percebidos por seus conhecimentos: sua própria língua, sua religiosidade, sua cultura, ciências e tradições (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 14).

Além, portanto, da própria concepção da história, há outras influências diretas nas práticas pedagógicas, que revelam a relevância e interseção do tema com a área de pesquisa. Focaremos, contudo, no primeiro aspecto que se refere à concepção histórica. Em *1492: o encobrimento do outro (...)* (1993), baseada na série de conferências proferidas pelo autor em Frankfurt em razão do quinto centenário da chegada de Colombo à América Latina, Dussel (1993) se debruça sob a formação do “mundo moderno” e critica a narrativa eurocêntrica, afirmando que:

A Modernidade, para muitos, é um fenômeno só e exclusivamente europeu [...] nestas conferências queremos provar que a Modernidade é realmente um fato europeu, mas em relação dialética com o não-europeu como conteúdo último de tal fenômeno (Dussel, 1993, p. 7).

A obra mencionada pode ser entendida como⁹ um exercício de aplicação da filosofia da libertação à práxis pedagógica, especialmente quando pensada a partir da analética e

⁹ Pansarelli (2016) esclarece que este exercício pedagógico não é o objetivo expresso de Enrique Dussel, mas que este entendimento é um esforço para “identificar o caráter de práxis pedagógica

alteridade, propõe repensar um tópico acadêmico-curricular sob a perspectiva filosófica (Pansarelli, 2016). Dussel (1993) propõe, portanto, repensar a Modernidade sob a perspectiva da alteridade, afirmando que há dois paradigmas: a visão tradicional (a partir dos conquistadores) e a visão alternativa (a partir das vítimas) (Pansarelli, 2016). Pode-se entender que esta releitura também faz jus a uma nova concepção da história, defendida especialmente em Benjamin (1987) e em Löwy (1989). Esta perspectiva da Modernidade e da Colonialidade faz parte, ainda, da corrente de pensamento decolonial, assim entendida:

No final da década de 1990, também se desenvolveu uma nova corrente de pensamento conhecida como “decolonial”. Composta por historiadores, sociólogos, filósofos e autores da área de semiótica latino-americanos e latino-americanas, a chave Modernidade/Colonialidade procura compreender a imbricação – e as sequelas – da modernidade, do capitalismo e da colonialidade (Andrade, 2018, p. 169).

Neste sentido, Dussel (1993) argumenta que a versão eurocêntrica é parcial e, portanto, a tentativa de crítica também o seria se não considerasse outros pontos de partida, como aquele dos sujeitos colonizados, rejeitados e excluídos da História. Afirma ele, que a colonização e a exploração geraram o encobrimento do outro (colonizado) e a formação do “*ego conquiro*” à custa da violência. Sob a visão eurocêntrica e tradicional, tem-se a Modernidade como fenômeno exclusivamente europeu e sugere que “a cultura europeia superou as demais por meio de um desenvolvimento próprio, interno, intrínseco a si mesma” (Pansarelli, 2016, p. 83); e que esta visão é veiculada como “verdade incontestável”, como a hegemonia. Parece-nos que esta perspectiva europeia exemplifica a aplicação do conceito de Heidegger: a Europa entende o fenômeno da Modernidade a partir de um desdobramento de si mesma vinculando o mundo todo como desdobramento desta forma, ocultando por completo qualquer outro sujeito que tenha participado ou sido atingido pelo fenômeno. Este reflexo demonstra, inclusive, os perigos da articulação desta totalidade heideggeriana. Ademais, esta visão hegemônica ao ter a Europa como protagonista (e, posteriormente, os Estados Unidos) gera o conceito de culturas periféricas e, a necessidade de pensar um diálogo transmoderno, ou seja, para além da Modernidade. O que sugere Dussel (1993), portanto, é um novo ponto de partida para a Modernidade, que transcenda à versão tradicional, assim:

O nascimento da modernidade é ainda tema de importantes debates. Alguns autores acreditam que sua epifania teve origem no Renascimento. Outros a situam na Revolução Francesa ou ainda na Revolução Industrial. A História se desenvolve sempre no interior da Europa, excluindo assim os

da libertação, subjacente à filosofia da história desenvolvida pelo autor [Dussel]” (Pansarelli, 2016, p. 82).

outros povos no processo de construção da subjetividade moderna. É por isso que Enrique Dussel propôs que a conquista da América fosse articulada em torno da lógica da internacionalização do capitalismo e da configuração do sistema-mundo, mas também que a modernidade (como a produção de uma subjetividade particular), o capitalismo (como acumulação das terras dos indígenas) e o processo de colonização da América Latina estejam sincronizados (Dussel, 1992) (Andrade, 2018, p. 170-171).

Especificamente em suas conferências três e quatro, Dussel (1993) aborda a conquista e colonização a partir do modo de vida do outro-colonizado e analisa a chegada dos europeus às terras nativas como “conquista espiritual”.

Estas conferências se referem à colonização do México, especificamente do Império Asteca, pelos espanhóis e entende que “a América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna [...] a colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro passo do processo “europeu” de “modernização” [...]” (Dussel, 1993, p. 50).

2.2.1. A colonização latino-americana: recortes e nuances da “negação do Outro”

De acordo com o autor, após o “descobrimento” surge a figura prática da conquista enquanto “práxis da dominação” – o termo é interessante, pois reafirma que nem toda práxis é libertadora – baseada no controle dos corpos a fim de “pacificá-los” (ou, em outras palavras, domesticá-los) (DUSSEL, 1993). Nesse sentido, o “ego moderno” é constituído a partir do “*ego conquiro*” (a subjetividade do conquistador) que, por sua vez, se constitui através da imposição violenta de sua individualidade “moderna” aos outros. Em terras latino-americanas, a dominação não nasceu sistemática, mas violenta, uma vez que “[...] só havia tribos, etnias, povos indígenas sem cultura urbana. A dominação foi mais matança e ocupação desorganizada do que domínio sistemático” (Dussel, 1993, p. 43).

Parece-nos que a conquista é processo violento que domina e aliena o Outro, negando-lhe a possibilidade de ser e, subitamente, assume caráter pedagógico para anular todo o seu modo de vida. É por isso que nos parece, cada vez mais, que o caráter pedagógico da práxis libertadora é o que permite a ação profunda sobre os sujeitos para que tenha esperança e creia em si mesmo, no outro e no mundo, encontrando forças para lutar e transformar. Nas palavras do autor:

A “conquista” é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o “si-mesmo”. O Outro, em sua distinção, é

negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa [...] (Dussel, 1993, p. 44).

Além disso, “a conquista é afirmação prática do “eu conquisto” e “negação do outro” como outro” (Dussel, 1993, p. 49). Ainda, de acordo com Bartolomeu de Las Casas, frade dominicano espanhol, a “causa final” para a matança e destruição de tantas almas é a “insaciável cobiça e ambição”, o ouro como fim último (Dussel, 1993) e de “carrear para lá [Europa] toda a riqueza saqueável e, depois, todo o produto da capacidade de produção dos povos conscritos” (Ribeiro, 2015, p. 32). Os povos originários, por sua vez, não pareciam compartilhar desta cobiça, na medida em que tomavam a natureza como sua casa e sua aliada, algo a ser protegido e não explorado, e, ao que nos parece, não conheciam a figura do “capital”. Desta forma, seu modo de vida os permitiu vislumbrar os espanhóis e suas embarcações “como um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo” (Ribeiro, 2015, p. 34), de modo que pensaram [os Tupi] ser enviados por seu deus criador Maíra (Ribeiro, 2015) ou Quetzalcoatl, um dos deuses adorados pelos astecas (Dussel, 1993), sem cogitar, a priori, serem inimigos dos indígenas. Parece-nos, a princípio, que a visão dos indígenas em relação aos conquistadores era ingênua em sentido pejorativo, mas, realmente era uma visão esperançosa e bela que condizia com seus ideais de vida, pois:

Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva de deuses bons, que lhes doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. Olhos bons de ver todas as cores, suas luzes e suas sombras. Ouvidos capazes da alegria de ouvir vozes estridentes ou melódicas, cantos graves e agudos e toda a sorte de sons que há. Narizes competentíssimos para fungar e cheirar catíngas e odores. Bocas magníficas de degustar comidas doces e amargas, salgadas e azedas, tirando de cada qual o gozo que podia dar [...] capacitados, como gente alguma jamais o foi, para a convivência solidária (Ribeiro, 2015, p. 36).

Deste modo, a recepção dos povos originários não foi violenta, apesar da estranheza de terem “visitantes”, ao passo que o “*ego conquiro*” foi alimentado cada vez mais com presunção de superioridade. Assim:

Se defrontraram dois “mundos”. Um moderno, de sujeitos “livres”, que decidiam de comum acordo; o outro, o do maior império do Novo Mundo, completamente limitado por suas tradições, suas leis adivinhatórias, seus ritos, seus cultos, seus deuses (Dussel, 1993, p. 46).

Apesar de não serem recepcionados violentamente, foi com violência que iniciaram a relação com o Outro: para conquistar, matar, dominar e impor a “superioridade quase divina do “eu” europeu sobre o Outro primitivo [...] um “eu” violento-militar que “cobiça”, que deseja riqueza, poder e glória” (Dussel, 1993, p. 47). Os povos originários, demonstrando sua evidente diferença (para melhor, parece-nos) em relação ao europeu, possuíam “pessoal de guerra”, mas não era para se defender de invasões simplesmente porque não lhes parecia possível a necessidade de defesa contra povos estrangeiros (Dussel, 1993), de modo que a luta foi moral e fisicamente desigual. Para complementar a narrativa *dusseliana*, os relatos referentes à chegada dos portugueses no que viria a ser o Brasil foram de violência semelhante:

Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte. Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa dos territórios, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e outros (Ribeiro, 2015, p. 25).

Os traços de possuir defesa, mas não pensando em inimigos estrangeiros, é compartilhado, nos parece, por outros povos colonizados, como ocorreu com os Tupis, em território que se tornaria brasileiro, que conseguiram apenas estruturar confederações regionais que logo desapareceram (Ribeiro, 2015):

Essa resistência se explica pela própria singeleza de sua estrutura social igualitária que, não contando com um estamento superior que pudesse estabelecer uma paz válida, nem com camadas inferiores condicionadas à subordinação, lhes impossibilitava organizarem-se como um Estado, ao mesmo tempo que tornava impraticável sua dominação [...] ao contrário [...] o enxame de invasores era a presença local avançada de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista (Ribeiro, 2015, p. 28-31).

Cabe, aqui, uma breve explicação do trecho “tornava impraticável sua dominação”: parece-nos que, à frente, o próprio autor nos explica que a simplicidade da comunidade indígena brasileira era tamanha, de modo não a deixá-las “selvagens” (no sentido pejorativo do termo), mas profundamente comunitárias, que o processo de dominação em terras brasileiras foi mais lento em relação à dominação dos territórios mexicano e peruano, assim:

Paradoxalmente, porém, é o próprio atraso dos índios que os fazia mais resistentes à subjugação, condicionando uma guerra secular de extermínio. Isso se verifica comparando a rapidez da conquista e da pacificação onde o

européu se deparou com altas civilizações – como no México e no Peru – com a lentidão da conquista do Brasil, que prossegue até hoje com tribos arredias resistindo armadas à invasão de seus territórios para além das fronteiras da civilização (Ribeiro, 2015, p. 39).

A reação esperançosa durou até certo ponto, de modo que, ao perceberem as cruéis intenções e meios articulados pelos invasores, os povos conquistados resistiam tanto quanto lhes era possível, assim:

Frente à invasão europeia, os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e de viver. Sobretudo depois de perderem as ilusões dos primeiros contatos pacíficos, quando perceberam que a submissão ao invasor representava sua desumanização como bestas de carga (Ribeiro, 2015, p. 39).

Dentre os atos de violência, o autor narra um episódio no qual os espanhóis convidaram os povos originários para uma festa (neste caso, os Astecas), sem armas, no pátio de determinado templo, mas, ao chegar e se acomodar, foram surpreendidos pelos espanhóis fechando todas as saídas do local, e diversos deles ingressando para matá-los, cortando membros, decapitando, deixando índios agonizando no solo com suas “entranhas de fora” (Dussel, 1993). Além desta violência física, ainda:

Agiam com tanta dissimulação, hipocrisia, mentira, maquiavelismo político de tão grande eficácia que desconcertavam os mexicanos, peritos no domínio de centenas de povos, mas de uma honestidade em sua palavra completamente ingênua para o homem moderno (Dussel, 1993, p. 47).

Dussel (1993) é assertivo ao afirmar que não houve o “encontro” de dois mundos, pois, neste processo, o mundo colonizado era absolutamente destruído em sua essência. Após a práxis guerreira, que coloniza a terra e o povo, surge a práxis “erótica, pedagógica, cultural, política, econômica” (Dussel, 1993, p. 50) para colonizar o modo de vida a partir do “domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc., dominação do Outro” (Dussel, 1993, p. 50). Esta ação dominadora é tão profunda, mais do que a violência física pode ser¹⁰, que é elemento constituinte da América Latina posterior, da raça mestiça, da cultura híbrida, da economia capitalista dependente e periférica (Dussel, 1993). Dizemos que houve a gestação de uma nova cultural, não pela harmonia, mas pelo trauma, na América Latina, sem nos limitarmos aos territórios mexicanos utilizados como paradigma para a narrativa dusseliana,

¹⁰ De modo algum tentamos diminuir a dor física sofrida pelas vítimas ao longo deste processo ou de outros. A afirmação “mas do que a violência física pode ser” remete apenas ao seu aspecto de profundidade mental: a violência psicológica, simbólica e cultural se perpetua nas vítimas mesmo que a dor física cesse, mesmo que a figura física do opressor desapareça de seu campo de visão.

em razão dos marcos históricos ocorridos em outros territórios latino-americanos, como no Brasil:

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas (Ribeiro, 2015, p. 26).

Por falar em capitalismo, não se trata, ao menos por enquanto, de converter o modo de vida do índio para o modo mercantil europeu. Este movimento iria requerer, no mínimo, que o colonizador enxergasse um sujeito humano no outro, algo que, nos parece, ia além de sua capacidade. Deste modo, “no tempo da acumulação originária do capitalismo mercantil, a corporalidade índia será imolada e transformada primeiramente em ouro e prata – valor morto da objetificação do “trabalho vivo” (diria Marx)” (Dussel, 1993, p. 52).

2.2.2. Imersão da consciência: a conquista espiritual dos povos invadidos

Durante a conquista violenta e pedagógica realizada na América Latina, com o propósito de dominação da terra e do sujeito, houve também a conquista espiritual, que visava à dominação do imaginário dos oprimidos. Neste sentido, Geronimo de Mendieta, missionário franciscano espanhol e historiador, relata que os espanhóis viam glória em serem conquistadores do plano espiritual tanto quanto o eram no plano temporal, terreno (Dussel, 1993, p. 58). A “conquista espiritual”, de acordo com Dussel (1993), é aquela que se exerce sobre o imaginário do nativo, que foi conquistado antes pela violência física. Assim, pregam o amor à determinada religião (no caso, o cristianismo) ao mesmo tempo e que promovem uma conquista irracional, violenta e da absoluta negação a qualquer outra crença.

Sob determinada perspectiva, a pretensão de superioridade do europeu e a crença de serem “donos do mundo” estavam baseadas em Deus, como se Ele os tivesse agraciado com a missão de ter o domínio deste mundo (Dussel, 1993). E esta “provisão divina” era exaladas pelas próprias cartas papais, tais como a *Romanus Pontifex*, do Papa Nicolau V, e a *Inter Coetera*, do Papa Alexandre VI (Ribeiro, 2015).

Assim, a “práxis conquistadora” se baseia em um desígnio divino revelado como critério ético absoluto que convence os indivíduos de que o sacrifício da vida é algo

significativo, necessário, com vistas a “controlar o imaginário a partir de uma nova compreensão religiosa do mundo da vida” (Dussel, 1993, p. 59). Deste modo, antes das batalhas, os invasores liam aos povos originários textos que propunham a conversão ao cristianismo europeu como meio para evitar a dor da derrota. Os índios, por sua vez, não compreendiam a proposta por diversas razões: porque sua lógica mítico-religiosa era diferente daquela que orientava o colonizador e porque a lógica deste não lhe fazia sentido, sua religião propunha algumas divindades como Deus, Jesus Cristo, o Papa e Carlos V¹¹, de tal maneira que o último era o “príncipe e senhor de todo o mundo”, mas precisava de concessões do Papa. De todas as divindades, apenas a última cobrava o pagamento de tributos (Dussel, 1993).

A razão argumentativa dos índios era válida e vencida a lógica colonizadora de tal maneira que os colonizadores respondiam com “irracionalidade moderna”, ou seja, violência (Dussel, 1993). Apesar disto, o autor apresenta outro aspecto que demonstrava tamanha violência e rejeição: no imaginário mítico dos índios, se vencidos fossem em terra, então seus deuses também teriam sido vencidos e, por consequência, seu imaginário deveria passar a incluir os deuses vencedores. Não rejeitar seus deuses e substituí-los por novos, mas incluir, complementar sua crença com elementos da crença dos vencedores. Os conquistadores, por sua vez, parecem jamais terem cogitado a possibilidade de acolher e incluir a crença do Outro, pelo contrário, viam-nos como “demoníaco”, negativo, perverso e algo que deveria ser destruído (Dussel, 1993). Apesar da rejeição absoluta ao Outro, haviam momentos em que os conquistadores assumiam a necessidade de conhecer a fé deles, não com a consciência livre e aberta para acolher e incluir, mas com o raciocínio de ser necessário conhecer a “enfermidade” para acertar no “remédio”, ou seja, conhecer elementos míticos para entender quais eram as melhores estratégias para destruí-los (Dussel, 1993).

A destruição deste imaginário mítico em relação ao sujeito-outro era executada pelo método da tábula rasa, no sentido de apagar por completo a crença dos povos originários e “começar de novo” com os valores e figuras da crença europeia. Tal articulação passava pela destruição dos templos, matança de seu povo sob a suposta razão de sua não conversão, o enraizamento popular de que sua crença não era válida e outras crueldades. Portanto,

O método da tabula rasa era o resultado coerente, a conclusão de um argumento: como a religião indígena é demoníaca, e a europeia divina, a primeira deve ser totalmente negada e, simplesmente, começar-se de novo

¹¹ Carlos V do Sacro Império Romano-Germânico ou Carlos I da Espanha foi rei da Espanha a partir de 1516 e imperador do Sacro Império Romano-Germânico a partir de 1519.

e radicalmente a partir da segunda o ensino religioso [...] (Dussel, 1993, p. 60).

Tanto pela resposta violenta à razão argumentativa, quanto pelo método da “tabula rasa”, parece-nos que a “conquista espiritual” possuía bases frágeis e não era capaz de assumir o “antigo”, mas apenas substituí-lo pelo “novo” (Dussel, 1993). Em relação à diferença entre assumir e substituir, podemos citar a conquista do Império Romano sobre a Grécia especificamente em seu aspecto mitológico.

Sabemos que foram diversas batalhas violentas e não pretendemos romantizar o ato da conquista, mas o efeito sobre o imaginário grego (conquistado) foi diferente do que ocorreu com os imaginários conquistados pela Modernidade. Com a conquista de Roma sobre a Grécia, os conquistadores observaram sincretismos entre seu imaginário mítico e o imaginário dos conquistados, e diversas divindades gregas foram incorporadas ao imaginário romano que, neste, recebiam outros nomes: Zeus se tornou Júpiter; Atena se tornou Minerva; Poseidon se tornou Netuno e outros. Além disso, práticas culturais gregas foram também incorporadas aos cultos romanos, como celebrações gregas incluídas no calendário romano, como é o caso da Saturnália, celebração romana em honra a Saturno, deus do tempo, e inspirada no culto grego ao deus Cronos, também deus do tempo. Com este movimento, a mitologia romana, ainda que conquistadora, assume a mitologia grega e o fruto é a mitologia greco-romana, uma espécie de fusão entre as tradições mitológicas de ambos os povos.

Parece-nos que este exemplo nos permite entender a diferença prática entre assumir e substituir: não houve observância de sincretismos entre o imaginário asteca e europeu, assim como não houve a incorporação de divindades ou ritos astecas à crença europeia. Houve a tentativa de substituir e apagar, por completo, a crença do Outro. Novamente, não pretendemos dizer que os gregos foram menos oprimidos que os astecas, apenas porque seu misticismo foi assumido e não substituído. Nosso estudo não passa por este viés e nos falta aporte para qualquer conclusão neste sentido. O que se pretende é, apenas, emprestar o exemplo greco-romano para entender que a “conquista espiritual” dos europeus com os latino-americanos foi profunda ao ponto de tentar substituir, sem qualquer intenção de considerar, acolher e assumir suas crenças.

A dor desta “conquista espiritual” possui nuances diferentes. Uma delas, nos parece, era a tamanha tristeza que viver daquele novo modo lhes parecia indigno e a morte lhes era preferível, assim:

Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativeiro, muitíssimos índios se deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a

negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira (Ribeiro, 2015, p. 34).

Este trecho, além de descrever a profundidade da tristeza fruto da “conquista espiritual”, também apresenta elementos importantes para nossa pesquisa: quando da conquista, sofrendo constantemente as dores da dominação, o único “futuro possível” aos índios representava a negação de seu mundo e, a isto, preferiam morrer a viver indignamente. Esta “escolha” pela morte representa, de forma sensível, os efeitos de um horizonte com apenas uma alternativa: a maximização daquela realidade sofrida. Não há esperança de viver uma vida digna em algum lugar do futuro, de modo que não há forças para a luta no presente. Esta indignidade vinha da perspectiva de que o “futuro possível” era a “negação do passado”, anulando, sob determinada ótica, a necessidade de alimentar-se das forças ancestrais (a reminiscência benjaminiana), para lembrar seu valor e encontrar energias para a luta, e se esperar da transformação.

Havia, parece-nos, outra nuance desta dor representada pela culpa que leva o sujeito a crer em sua inferioridade e que, se ele fosse diferente, não haveria tanta dor. Contudo, esta culpa não lhe era natural, intrínseca, mas uma pregação, algo socialmente imposto e que, hora ou outra, os sujeitos acreditariam:

Sobre esses índios assombrados com o que lhes sucedia é que caiu a pregação missionária, como um flagelo. Com ela, os índios souberam que era por culpa sua, de sua inquietude, de seus pecados, que o bom deus do céu caíra sobre eles, como um cão selvagem, ameaçando lançá-los para sempre nos infernos (Ribeiro, 2015, p. 34).

Os conquistadores tinham como premissa, “o “senso comum” europeu como parâmetro e critério de racionalidade ou humanidade” (Dussel, 1993, p. 63). Assim, consideravam bárbaros aqueles que não compartilhavam de sua crença:

No melhor dos casos, os índios eram considerados “rudes”, “crianças”, “imaturos” (*unmündig*) que necessitavam da paciência evangelizadora. Eram bárbaros. José de Acosta define que bárbaros são “os que rejeitam a reta razão e o modo comum dos homens, e assim se comportam com rudeza bárbara, com selvagismo bárbaro”. A partir disso explica que os chineses, japoneses e habitantes de outras províncias das Índias Orientais, embora sejam bárbaros, devem ser tratados “de modo análogo a como os apóstolos pregaram aos gregos e romanos” [...] quanto ao nosso tema, os astecas e incas já são um segundo grau inferior de bárbaros, “porque não chegaram ao uso da escrita nem ao conhecimento dos filósofos”. Os indígenas não pertencentes às culturas urbanas americanas, dos Andes, são uma terceira classe de bárbaros e são definidos (como) [...] selvagens semelhantes às feras [...] (Dussel, 1993, p. 63).

Deste modo, “bárbaro” é termo pejorativo que reduz o sujeito-outro a indignidade, quando em relação ao paradigma que não lhes servia. Contudo, parece-nos que,

historicamente, estes povos não eram paleolíticos, mas apenas se desenvolviam na medida de suas necessidades e de acordo com seus valores. Tomamos como exemplo os povos de matriz tupi, situados no que viria a se tornar o Brasil:

Na escala da evolução cultural, os povos Tupi davam os primeiros passos da revolução agrícola, superando assim sua condição paleolítica [...] a agricultura lhes assegurava fartura alimentar durante todo o ano e uma grande variedade de matérias-primas, condimentos, venenos e estimulantes. Desse modo, superavam a situação de carência alimentar a que estão sujeitos os povos pré-agrícolas, dependentes da generosidade tropical [...] eram, todavia, conglomerados pré-urbanos (aldeias agrícolas indiferenciadas), porque todos os moradores estavam compelidos à produção de alimentos, só liberando dela, excepcionalmente, alguns líderes religiosos (*pajés* e *caraíbas*) e uns poucos chefes guerreiros (*tuxauas*) (Ribeiro, 2015, p. 26-27).

A “conquista espiritual” perpetuada sobre os latino-americanos se assemelharia a uma obrigatória dominação religiosa (Dussel, 1993). Com isso, “os índios veem negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um “deus estrangeiro” e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar” (Dussel, 1993, p. 58). Trata-se, então, da controvérsia inerente à Modernidade, que nega qualquer mito, mas se funda sobre mitos de sua própria bondade e, a partir dele, justifica a violência enquanto se declara inocente (Dussel, 1993).

É neste sentido que o autor entende a gestação do termo “encontro de dois mundos”: um eufemismo e um novo mito que toma “o novo mundo como uma cultura construída a partir da harmoniosa unidade de dois mundos e culturas: europeu e indígena” (Dussel, 1993, p. 64). Um mito cuja finalidade última é ocultar a violência e destruição perpetuadas sobre o mundo do Outro. À cultura do “encontro”, Ribeiro (2015) propõe o termo “o enfrentamento dos mundos”, baseado, ao que nos parece, em semelhante raciocínio:

Aquele desencontro de gente índia que enchia as praias, encantada de ver as velas enfunadas, e que era vista com fascínio pelos barbudos navegantes recém-chegados, era, também, o enfrentamento biótico mortal da higidez e da morbidade (Ribeiro, 1993, p. 37).

Dussel (1993) não nega que, de fato, destes eventos históricos nasceu uma nova cultura: a cultura híbrida constituída pela “raça mestiça”, fruto de um trauma original, que, em razão disto, nasce com criação ambígua (Dussel, 1993). Portanto, “o conceito de “encontro” é encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do Outro”, do índio (Dussel, 1993, p. 64).

Esta criação ambígua, fruto do trauma que originou a “nova cultura”, poderia ser entendida como a raiz da dualidade que Freire (1987) detecta no oprimido: a contradição oprimido-opressor freireana se constitui através de um opressor-hospedeiro que atua como

um “hóspede parasita” no oprimido e lhe sussurra que deve tentar ser o mais parecido possível com o opressor, tomando-o como paradigma do modo de vida “correto”; ao passo que a raça mestiça, sob o olhar dusseliano, nasce de um trauma no qual também lhe é sussurrado que o modo de vida do conquistador é “correto” e que o modo de vida de seus ancestrais deve ser rejeitado, pois é sinônimo de barbárie. Neste sentido, Dussel (1993) afirma que é necessário “lembrar da vítima inocente para poder afirmar de maneira libertadora o mestiço, a nova cultura latino-americana” (Dussel, 1993, p. 64), algo que também se assemelha à reminiscência de Benjamin (1987), no sentido de “despertar no passado as centelhas da esperança” (Benjamin, 1987, tese 06).

O “encontro de dois mundos” não é, por sua vez, o único mito gestado pela Modernidade, que também objetifica seres humanos aos quais nega sua humanidade, idolatra o capital (também um mito), esta pura criação humana que, se não fosse pelo valor que o sujeito lhe dá, seria objeto vazio. Estes aspectos, somados à completa rejeição aos mitos dos povos originários, expressa a profunda contradição deste sistema: “racionalidade contra as explicações míticas “primitivas”, mas afinal mito que encobre a violência sacrificadora do Outro” (Dussel, 1993, p. 53). Este sistema econômico, novo aos índios, mas também ao próprio mundo moderno, idolatra o invisível deus-capital; tem a economia como sacrifício, como culto, o dinheiro (seja ouro e prata, como à época, ou papel-moeda e dinheiro “digital”, como hoje) como fetiche, como religião terrena (Dussel, 1993).

Mesmo diante das atrocidades da colonização e da “conquista espiritual”, é importante destacar que havia aqueles que esperançavam:

Os jesuítas, porém, arrependidos de seu papel inicial de aliciadores de índios para os colonos, inspirados na experiência dos seus companheiros paraguaios, quiseram pôr em prática, também no Brasil, um projeto utópico de reconstrução intencional da vida social dos índios destribilizados (Ribeiro, 2015, p. 43).

A partir da narrativa histórica e decolonial de Dussel (1993) sobre um recorte da conquista europeia em relação à América Latina parece-nos possível vislumbrar, na prática, a articulação dos desdobramentos da conquista e invasão cultural evidenciados por Freire (1987), bem como vislumbrar o “trauma original” que nos parece conceber a contradição opressor-oprimido, também diagnosticado por Freire (1987). Além disso, buscamos entender a prática da conquista e seus meios como a violência extrema que pode se assemelhar ao sofrimento socialmente imposto pela Modernidade aos indígenas, e, em verdade, a qualquer um que fuja de seu “modo de vida” novo; entender como a “conquista espiritual” que, além da violência física, rejeita e destrói o imaginário dos povos conquistados e, paralela e contraditoriamente, alimenta seus próprios mitos: não o imaginário cristão, mas o imaginário capitalista baseado nos mitos do capital, da economia e

de sua “bondade”. Veena Das (2008) aprofunda seus estudos sobre esta temática nomeando-as como “sofrimento social” e “sacrifício necessário”, considerando, inclusive, articulações religiosas que apelam às crenças para alimentar e manter os mitos modernos. Parece-nos necessário explorar tais conceitos para aprofundar a decodificação da “conquista espiritual” que, além do imaginário originário, rejeita qualquer centelha de esperança.

2.3. A conquista “espiritual” na atualidade: sofrimento social e “sacrifício necessário”

Partindo da narrativa histórica acima e, de acordo com Freire (1987, p. 78), demonstramos que o sistema antidialógico é essencialmente necrófilo, pois não permite a vida aos oprimidos e sustenta a vida dos opressores através do sacrifício dos demais. O sistema vigente, portanto, que pode ser usado como referencial da ação antidialógica é o capitalismo esse fundamenta na noção de que é possível desfrutar de um crescimento ilimitado através de recursos limitados e finitos. Traçando um paralelo com a biologia, este crescimento ilimitado das células é chamado de câncer, ironicamente uma das mais frequentes causas de morte celular e humana – assim como o capitalismo se comporta em relação aos sujeitos e à natureza. Sob uma perspectiva kafkaniana, temos que o capitalismo é “um sistema de relações de dependência” em que “tudo é hierarquizado, tudo é escravizado [...]” (Löwy, 1989, p. 76). Isto por que:

Nunca e em lugar algum, a lógica do valor do capital está interessada nas condições de vida dos seres humano trabalhadores ou nos circuitos ecológicos vitalmente necessários, mas única e exclusivamente na produção de mais-valia, na valorização do valor e na acumulação do valor (Schmied-Kowarzik¹² *apud* Schültz, 2023, p. 8).

O capitalismo, além de articular o sofrimento social em prol dos próprios interesses, ainda o transforma em bens de consumo, fazendo com que os espectadores tenham dificuldade em acreditar que aquele sofrimento (do outro) é real e que sejam possíveis, como se o sofrimento fosse uma paisagem (Das, 2008). A relação entre sofrimento social e o capitalismo é evidenciada por Das (2008):

¹² SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. A contribuição fundamental entre a lógica-valor do capital (assim como da riqueza advinda do trabalho humano) e a terra. **Revista Dialectus**, Ano 10, n. 21, jan./abr. 2021, p. 390-303. Disponível em: <https://doi.org/10.30611/2021n21id70912>.

Mas quero destacar que, para Marx, a administração racional da dor não se produz em contextos especiais: seu objetivo pedagógico está na criação de corpos dóceis para o capital e no trabalho cotidiano de homens e mulheres nas fábricas (Das, 2008, p. 444, tradução nossa).

Ainda assim, este sistema, e qualquer outro baseado na lógica dominante e opressora, garante sua longevidade através da aceitação dos demais, seja ou aceitação expressa (daqueles que se beneficiam), ludibriada (daqueles que pensam se beneficiar, mas na verdade somente se sacrificam), ou tácita (daqueles que, por qualquer razão, são agentes passivos). As duas últimas modalidades de aceitação requerem o uso dos mecanismos de opressão delineados por Freire (1987), por meio dos quais convence as massas de que o sistema dominante é benéfico e benevolente, ou seja, expressão da conquista através da manipulação. De acordo com Das (2008), toda sociedade humana elabora explicações sobre o sofrimento e, em consonância, diz Dussel (2000):

Freire, por seu lado, constitui categorias como "educação bancária", momento alienante do educando popular. Marx constrói igualmente categorias como por exemplo "trabalho não-pago" ou mais-valia, éticas por excelência (Dussel, 2000, p. 475).

Assim, uma das formas de legitimar o sofrimento é através da aceitação teológica articulada como fundamento pedagógico (Coelho, 2017), temática abordada pela antropóloga Veena Das (2008), sob o conceito de "teodiceias". A articulação teológica para validar o sofrimento foi também considerada por Freire (1987) ao dizer que "encontra no sofrimento a "vontade de Deus", como se Ele fosse o fazedor dessa "desordem organizada"" (Freire, 1987, p. 27) e, por consequência, "fatalisticamente transferem a responsabilidade [a Deus] de seu estado de oprimido" (Freire, 1987, p. 94), absolvendo o sujeito-opressor. Nesse sentido, "Max Weber [...] pensava que a racionalização da ideia de Deus exercia enorme pressão sobre a evolução de teorias que pudessem explicar a distribuição injusta do sofrimento no mundo (Das, 2008, p. 438, tradução nossa).

Com a articulação teológica do sofrimento, os símbolos religiosos revestem o sofrimento de "um sentido em que prevalece a esperança de recompensa e que converte a dor pessoal de uma consciência isolada em algo compartilhado coletivamente" (Das, 2008, p. 439, tradução nossa). Ainda nesse sentido:

[...] todo sistema de opressão requer a criação e o estabelecimento de ídolos que legitimam as desigualdades e as injustiças. Ao se inscreverem em um regime de desigualdade, a teologia - ou qualquer outra teoria social - cumpre uma função de legitimação ou de crítica; a teologia nesse sentido não é somente uma concepção epistêmica do sagrado, mas igualmente um campo de luta (Andrade, 2018, p. 172).

Mesmo quando aborda as temáticas da imersão de consciências e da invasão cultural, afirmando que estes mecanismos levam o sujeito à descrença e obstaculizam a luta, Freire (1987) não crê que as atitudes fatalistas adotadas pelos oprimidos quando ainda imersos sejam um traço essencial, natural, do povo, mas fruto da situação histórico-social (Freire, 1987), que pode ser abordada através da reflexão sobre sofrimento social e sacrifícios “necessários”.

A possibilidade de articulação entre antropologia e filosofia da educação é justificada na medida em que a associação de teodiceias (formas de legitimação religiosa em relação à violência) com os fundamentos da educação rompe com a lógica hegemônica guiada pela secularização (Coelho, 2017, p. 42), uma vez que:

[...] os argumentos a favor dos “usos sociais” do sofrimento se baseiem no pressuposto de que o sofrimento é necessário para a função pedagógica do poder na educação, que é o preço da razão e do refinamento espiritual [...] se reformula-se a necessidade da dor em termos pedagógicos, parece que perde o seu papel de “sofrimento inútil” [...] (Das, 2008, p. 439, tradução nossa).

Somado a isto, a influência nas formas de implantar comportamentos éticos ou morais na vida humana que existe tanto no âmbito religioso (analisado, neste recorte, através das teodiceias), quanto pedagógico (Coelho, 2017, p. 43), se configura como verdadeira afinidade eletiva¹³ entre os temas. Trata-se de considerar que o sofrimento possui natureza dúplice, pois expressa sua crueldade através da dor imposta aos sujeitos em nome de “projetos sociais”, ao mesmo tempo em que molda os seres humanos como membros morais (Das, 2008).

Dar sentido ao sofrimento é uma tarefa difícil e necessária para o indivíduo, na medida em que a dor do sofrer é sentida ao mesmo tempo em que é ocultada, e esta tentativa de esconder o sofrimento socialmente imposto parte diretamente daqueles que o impõem, assim:

Para a antropologia social e sociologia, dar sentido ao sofrimento segue sendo uma tarefa de primeira ordem. Isto se deve parcialmente ao fato de que, até certo ponto, uma sociedade deve ocultar de si mesma o sofrimento que impõe aos indivíduos como preço do pertencimento e as ciências sociais talvez corram o risco de imitar o silêncio que a sociedade mantém frente a este sofrimento (Das, 2008, p. 437, tradução nossa).

¹³ Conforme conceito de Löwy (1989), apresentado no capítulo 1.3.1, à aproximação do âmbito religioso e pedagógico, por serem elementos distintos, pode-se aplicar o conceito de afinidade eletiva.

Nesta perspectiva, o sofrimento é considerado como uma experiência social que modifica a produção, transmissão e apropriação do conhecimento (Coelho, 2017), tendo em vista que a dor e o sofrimento não surgem somente das eventualidades da vida, mas também podem ser experiências criadas e distribuídas pela própria ordem social (Das, 2008).

2.3.1. Nuances do sofrimento social

O sofrimento social nos parece ser uma temática necessária à presente pesquisa, por que seria difícil, senão impossível, ter como fundamento práxis libertadoras que partem da vítima (tanto Freire (1987) quanto Dussel (2000)) e não reconhecem a dor do outro, enquanto elemento social que interfere nas relações entre oprimidos-oprimidos e opressores-oprimidos, bem como nas relações homens-mundo. Das (2008), por sua vez, também parte da perspectiva dos subalternos, podendo, portanto, dialogar com a práxis libertadora freireana e dusseliana, contribuindo especialmente para o juízo negativo ou a denúncia, assim:

Veena Das é uma intelectual indiana contemporânea, professora em John Hopkins University (EUA), e trabalha com a antropologia na perspectiva pós-colonial, associando a compreensão da modernidade e do capitalismo sempre a partir do ponto de vista dos subalternos. O conhecimento é sempre perspectivado, explicitando ou ocultando suas cumplicidades. [...] Descortina-se que certas perspectivas acadêmicas gestam uma ciência social, positiva, cientificista, com presunção de neutralidade ideológica, que se torna alheia à dor do outro, ao sofrimento da vítima (Coelho, 2020, p. 2).

Deste modo, assim como Dussel (2000) e Freire (1987), a perspectiva de Das (2008) considera a emersão da vítima como um novo sujeito (Coelho, 2020), não somente aquele a quem sua dignidade é negada, mas também aquele que toma consciência de si e do mundo, que, crendo em si mesmo, desvela a realidade opressora e anuncia alternativas de transformação. Isto porque o sofrimento, quando social, modifica a compreensão da existência, podendo resultar em resistência (indignação) ou subordinação (necessidade moral), bem como permite vislumbrar a institucionalização do sofrimento (e, por consequência, das vítimas) e os mecanismos que buscam legitimá-la como uma “educação para um sentido de viver” (Coelho, 2017, p. 43). Trata-se, portanto, de refletir sobre “como eventos críticos que produzem experiências de sofrimento social modificam a maneira de ser dos grupos atingidos, em especial, no âmbito do imaginário, das metanarrativas e de seus horizontes de compreensão de vida” (Coelho, 2020, p. 2).

Assim, “sofrimento social” é um conceito que, sob a perspectiva de Das (2008), significa o “conjunto de problemas humanos que tem suas origens e consequências nas feridas devastadoras que as forças sociais infligem à experiência humana” (Das¹⁴ *apud* Coelho, 2020, p. 5). Significa, portanto, que não se trata do sofrimento de origem individual e privada do sujeito, mas do sofrimento institucionalizado, causado por forças sociais e que afetam sujeitos sociais, em geral, oprimidos. Trata-se do sofrimento que surge da exterioridade (da fome, pobreza, exclusão etc.), possuindo expressão interna (a dor sentida pelo sujeito) e externa (a dor que reflete nas relações intersubjetivas), assim:

Podemos dizer que é possível reconhecer na vida humana outros tipos e modalidades de sofrer. Designar um tipo de sofrimento com o complemento “social” explicita a especificidade do sofrer que o resultado de uma relação social, na qual a experiência humana, individual, é marcada profundamente por feridas devastadoras infligidas por forças sociais. Tais feridas provocam problemas humanos profundos, na subjetividade individual, bem como na intersubjetividade do grupo social (Coelho, 2020, p. 5).

Através da percepção de que a dor e o sofrimento são articulados institucionalmente para moldar os sujeitos, Das (2008) reflete sobre práticas primitivas que utilizavam da dor (tortura) em seus rituais de iniciação, por exemplo, de modo que a dor e suas cicatrizes marcavam o sujeito e o introduzia à vida adulta na tribo (Das, 2008). Neste sentido, e considerando afinidades e diferenças entre os autores, Das (2008) encontra amparo também em Durkheim, para o qual “a dor se torna o meio pelo qual a memória é criada e através do qual a sociedade estabelece a sua ascendência sobre os seus membros individuais” (Das, 2008, p. 440, tradução nossa). Ainda, “entre a dor extraordinariamente imposta por ocasião de rituais especiais e a assimilação da dor como parte de uma prática disciplinar, encontramos um espectro de funções da dor como criadora de temas sociais e morais” (Das, 2008, p. 443, tradução nossa).

A categoria do “sofrimento social” requer, como característica fundamental, uma relação entre opressor e oprimido, de modo que o opressor atua “em nome de uma instituição de poder (política ou econômica) e/ou conta com sua cumplicidade na ação violenta” (Coelho, 2020, p. 5), ou seja, o agressor é a mão do Estado ou tem sua ação legitimada por ele, de modo que:

Uma orientação disciplinar que privilegia o cotidiano demonstra como as instituições sociais estão profundamente implicadas nos modos opostos:

¹⁴ DAS, V. Sufrimientos, teodiceas, prácticas disciplinarias y apropiaciones. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, [Antropologia: temas y perspectivas: II. Explorar nuevos horizontes] UNESCO, n.154, 2002.

produção de sofrimento e criação de uma comunidade moral capaz de lidar com ele (Das, 2008, p. 437, tradução nossa).

Embora majoritariamente, não é somente o Estado que articula o sofrimento desta forma. Há movimentos sociais, por exemplo, partindo da premissa de que nem toda revolução é libertária, e que também articulam o sofrimento dos sujeitos de forma semelhante (Das, 2008). Significa, portanto, que a visão crítica é necessária sobre qualquer agente, qualquer sofrimento e qualquer evento, sempre buscando a autenticidade da libertação. Sobre o tema:

Não pretendo sugerir que o Estado é a única instituição que transforma e se apropria do sofrimento desta forma. Há exemplos de movimentos sociais que criam os seus textos sociais de dor coletiva a partir das experiências individuais dos seus membros. Nem se pode dizer que estas apropriações violam sempre o indivíduo. Tal como há numerosos exemplos da formação de uma comunidade de sofrimento através da qual os indivíduos podem transformar a dor passada em visões de bem coletivo, há também exemplos da forma como a heterogeneidade da experiência individual de sofrimento é homogeneizada por um movimento social em arquétipos coletivos (Das, 2008, p. 451-452, tradução nossa).

Destas experiências de sofrimento social, há o exemplo da fome. Antes de iniciar este argumento, por sua vez, é importante lembrar que é possível articular diversas categorias para explicar o sofrimento e que, uma delas, é a categoria material econômica e social, portanto:

Para demonstrar materialmente o que é que impede a vítima viver, é necessário um desenvolvimento científico específico. Assim Marx efetuou, articulado a classe operária britânica, um programa de investigação científica crítica. Pela categoria de mais-valia – tantas vezes mencionada, e válida no presente – consegue uma explicação da causa da pobreza do trabalhador no capitalismo industrial (Dussel, 2000, p. 474).

Das (2008) também considera a fome como uma expressão do sofrimento social, inclusive sob condições brasileiras, assim “em uma investigação notável, Nancy Scheper-Hughes demonstrou o impacto da fome na vida das mulheres na cidade de Bom Jesus de Mata¹⁵, Brasil, com o qual desafia as ideias dominantes sobre as emoções humanas [...]” (Das, 2008, p. 445, tradução nossa).

2.3.2. Um exemplo prático: a fome

¹⁵ A cidade encontra-se no estado da Bahia, na região nordeste do Brasil.

Partimos, *a priori*, da ideia de que a fome é oriunda da falta de recursos; porém, por mais que os recursos sejam finitos, o Brasil não sofre com escassez. Afirma-se isto porque, de acordo com Malvezzi (2015, p. 71), “é considerado que um país tem pobreza quando existe escassez de recursos ou quando, apesar de um volume aceitável de avanços e riquezas, estas são mal distribuídas”. De acordo com dados estatísticos, o Brasil se encaixa na segunda hipótese, ou seja, de acordo com a PNAD¹⁶ de 1999 (IBGE, 1999), a renda familiar per capita e o PIB per capita possuem valor 05 vezes maior que a linha de indigência¹⁷ e 04 vezes maior que a linha de pobreza¹⁸. Já a PNAD Contínua¹⁹ de 2020 (IBGE, 2020) demonstrou que a renda per capita possui valor, aproximadamente, 05 vezes maior que a linha de indigência e 2,6 vezes maior que a linha de pobreza.

O PNAD Contínua de 2024 (IBGE, 2024), por sua vez, informa que, ao longo da pandemia, aumentou o índice de domicílio sem renda oriunda do trabalho; ao passo que, a partir de 2022, houve o restabelecimento de renda e consequente redução deste índice; mas, em 2024, houve novo aumento no índice, ou seja, cresceu o número de domicílios sem renda, perfazendo:

Aumento da proporção de domicílios sem renda do trabalho em razão da pandemia, que saltou de 22,7% no primeiro trimestre de 2020 para 28,7% no segundo. A proporção de domicílios sem renda do trabalho ainda apresentou estabilidade entre o quarto trimestre de 2020 e o primeiro trimestre de 2021, refletindo a lenta recuperação do nível de ocupação aos patamares antecedentes à pandemia. Após isso, inicia-se uma tendência de retorno aos patamares imediatamente anteriores à pandemia, permanecendo em torno de 22,0% ao longo de 2022 e terminando 2023 em 23,0%. No primeiro trimestre de 2024, a proporção de domicílios sem renda do trabalho subiu para 23,9% – 0,4 p.p. acima do observado no mesmo trimestre do ano anterior (IBGE, 2024, p. 8).

Paralelamente, houve o aumento da proporção de domicílios com renda alta e média-alta (IBGE, 2024, p. 8-9), assim como 63% da riqueza do Brasil encontra-se

¹⁶ A **PNAD** (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) é uma pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para coletar informações sobre diversos aspectos socioeconômicos da população brasileira, incluindo educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração e outros.

¹⁷ **Linha de indigência** abrange pessoas que, com sua renda mensal, tem condições de adquirir tão somente uma cesta básica de alimentos (com a quantidade de calorias mínimas para sua sobrevivência). Seu valor é definido como $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo. Pessoas abaixo desta linha são consideradas indigentes ou extremamente pobres (Loureiro; Suliano, 2009, p. 06).

¹⁸ **Linha de pobreza** abrange o valor da linha de indigência somado ao valor de outras despesas básicas (vestuário, transporte, habitação). Seu valor é definido como $\frac{1}{2}$ salário-mínimo. Pessoas abaixo desta linha são consideradas pobres (Loureiro; Suliano, 2009, p. 06).

¹⁹ A PNAD foi criada em 1967 e, até 2016, era divulgada anualmente. Depois disso, foi substituída pela **PNAD Contínua**, que passou a fornecer dados trimestrais e mensais.

acumulada com 1% da população brasileira (Garcia, 2024). Consultando outras fontes, este acúmulo de riquezas é também evidenciado:

Um recente informe de OXFAM²⁰ (2017) denuncia a presença de oito homens no mundo que detêm a mesma riqueza que outras 3.600.000.000 de pessoas no planeta – ou seja, metade da população do globo. E o pior: não é ouvido com indignação. Um dos mitos expostos pela OXFAM é o mito de que a extrema riqueza individual é sinal de sucesso (Sousa; Vasconcelos, 2022, p. 9).

De forma direta: não há o que se falar em escassez de recursos; se a renda média no Brasil é nove vezes maior²¹ que o valor definido como linha de indigência, demonstrando que, se a renda fosse igualmente distribuída, cada indivíduo teria garantido nove vezes o mínimo necessário; assim como, sendo a renda média brasileira 4,5 vezes maior que o valor definido pela linha de pobreza, a distribuição igualitária de renda faria com que cada indivíduo tivesse garantido 4,5 vezes o mínimo necessário. Contudo, mesmo assim, o Brasil conta com 27,5% da população abaixo da linha da pobreza (POBREZA e..., 2024) e 9,6 milhões de pessoas abaixo da linha de indigência (Brasil, 2024).

Deste modo, torna-se nítido que a fome, no Brasil, não se trata de mera falta de recursos que meritocraticamente são imputadas ao sujeito (como Freire (1987) bem elucida, trata-se de culpar os oprimidos pela opressão da qual são vítimas), mas da má distribuição de renda que privilegia uma determinada camada social que, convenientemente, não sofre os reflexos da fome. Significa, portanto, que a fome é institucionalizada e alcança o patamar de sofrimento social: sendo sanável com a melhor distribuição de renda, porém a manutenção da fome é interesse estatal, caso contrário “a fome no mundo poderia ser eliminada com todos os avanços realizados na produção de alimentos [...] por que isso não acontece?” (Schütz, 2023, p. 6). Neste sentido, “o aspecto social que caracteriza tal sofrimento por sua vinculação aos processos sócio-políticos, articula o sofrer do indivíduo (e de cada pessoa humana) a uma série de estruturas de significação da vida em sociedade” (Coelho, 2020, p. 7).

²⁰ A OXFAM é uma confederação internacional de organizações não governamentais que atuam para combater a pobreza, a desigualdade e a injustiça em todo o mundo. Trata-se de rede global, sendo que a OXFAM Brasil é uma das 20 organizações que compõem essa confederação.

²¹ O cálculo realizado foi: de acordo com o PNAD 2024 (IBGE, 2024), a renda média da população é de R\$3.187,00. Considerando que a linha de indigência é definida como a renda mensal igual ou inferior a 1/4 do salário mínimo, então, em 2024, a renda mensal da linha de indigência é de R\$353,00. Logo, a renda média é aproximadamente 09 vezes maior que a linha de indigência. O mesmo cálculo se aplica à linha da pobreza (1/2 SM = R\$706,00), sendo que a renda mensal é 4,5 vezes maior.

2.3.3. O sacrifício “necessário”

Ademais, a abordagem de Das (2008) considera a violência social através de “eventos críticos”²², ou seja, acontecimentos provocadores que expressam a agressividade institucional-estatal e que modificam o modo de viver e compreender a existência, resultando em um ponto de inflexão (Coelho, 2020). Trata-se, portanto, de, ao invés de analisar a violência através das patologias do sujeito, analisá-las através dos aspectos sociais (externos) que refletem nos sujeitos. O evento crítico citado por Das (2008) é o *apartheid* e, através dele, evidencia que o sofrimento não pode, de fato, ser entendido apenas como aquele individual e particular, mas como social e institucional, assim:

Os relatos pessoais sobre o impacto das políticas do *apartheid* na vida dos indivíduos demonstram que o sofrimento não pode ser entendido apenas como algo que surge das contingências da vida, mas que deve contextualizar-se como um fenômeno produzido de forma ativa e, inclusive, administrado de modo racional pelo Estado (Das, 2008, p. 444, tradução nossa).

Neste sentido, a principal característica é a “sutil modificação no imaginário da comunidade, em que o sofrimento social transforma as redes simbólicas e imaginárias que dão sustento à vida social” (Coelho, 2020, p. 8) e é nesta modificação do imaginário que se encontram as teodiceias²³, como mecanismo para convencer os oprimidos de que todo sacrifício é necessário.

O “evento crítico” resulta em um sofrimento social que pode ser entendido através de três dimensões, que não são dicotomizadas: primeira, no âmbito dos fatos e mudanças concretas, os eventos críticos questionam a viabilidade da comunidade e da vida anterior ao evento, de modo que resulta em modificações dos modos de significação da vida coletiva; segundo, há também a apropriação simbólica, de modo que a vida individual e coletiva posterior deverá se legitimar a partir do evento anterior; e, por fim, há os impactos que

²² Conforme nos apresenta Das (2018, p. 444), um exemplo de evento crítico é a **Partição da Índia** em 1947. Este evento envolveu a divisão territorial entre a Índia e o Paquistão, resultando em uma violência massiva entre diferentes grupos étnicos e religiosos, como muçulmanos, hindus e sikhs. A Partição deslocou cerca de 14 milhões de pessoas e causou a morte de pelo menos um milhão (Pereira, 2010); outro exemplo é o *apartheid*, na África do Sul.

²³ A teodiceia é um termo que vem do grego *theos*, que significa “Deus”, e *dike*, que significa “justiça”; busca justificar a existência do mal e do sofrimento no mundo, mesmo com a crença em um Deus todo-poderoso, bom e justo (Coelho, 2020, nota 9).

moldam o futuro e os horizontes, ou seja, o próprio potencial criativo utópico (Ortega²⁴ *apud* Coelho, 2020, p. 9).

Dentre estas legitimações que educam o sujeito a aceitar e conformar-se com a violência, as teodiceias são instrumentos simbólicos que fazem uso do sofrer enquanto divino, sagrado e necessário. Tal articulação não seria inédita, na medida em que:

Em um conhecido ensaio sobre religião, Geertz (1977) afirmava que o problema do sofrimento é um desafio vital diante do qual o sentido de um determinado modelo de vida ameaça dissolver-se. Portanto, segundo ele, o desafio para as religiões era, paradoxalmente, não como evitar o sofrimento, mas como sofrer (Das, 2008, p. 439, tradução nossa).

A violência, portanto, não é legitimada apenas racionalmente, mas também espiritualmente – como a “conquista espiritual” que rejeita o imaginário do outro e impõe o seu –, enraizando a mentalidade de que o sofrimento é necessário e que o sacrifício é um dever do sujeito em prol de sua coletividade:

Enquanto teodiceia, o uso do sofrer apresenta-se como divino/sagrado e necessário, justificando práticas disciplinares seculares e concretizando-se nestas, que são mediadas por um viés pedagógico que administra o sentido do viver e, ao mesmo tempo, educa o corpo para adequar-se às leis e instituições sociais. Como pedagogia, coloniza o universo simbólico não apenas no âmbito do discurso racional e lógico, mas na configuração ritual da existência corporal. Essa articulação pode ser entendida com o nível do *ethos* que culturalmente prepara o modo de ser humano nesta época (Coelho, 2017, p. 45)

Trata-se da “interpretação de grupos de homens de religião que abusaram [...] da influência do sentimento religioso sobre o coração dos homens” (Francisco, 2020, p. 76). A legitimação espiritual do sofrimento alimenta exponencialmente a manutenção dos opressores, pois é mais difícil romper com a crença da necessidade do sofrer ou da benevolência futura deste sofrer. Romper com a lógica opressora significa, também, romper com sua crença religiosa e moral. Neste sentido, há a articulação de que a dor e o sofrimento são necessários para existir naquela sociedade, assim:

Durkheim destaca o fato de que a dor é uma condição necessária à existência da sociedade, uma vez que somente através dela é que se pode separar o mundo sagrado do mundo profano [...] a separação é dolorosa, mas o sofrimento imposto ao indivíduo é necessário, vez que a própria sociedade somente é possível a este preço (Das, 2008, p. 442, tradução nossa).

²⁴ ORTEGA, F. A. Rehabitar la cotidianidad. In: ORTEGA, F. A. (ed.). **Veena Das: sujetos del dolor, agentes de dignidad**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Instituto Pensar, 2008, p. 15-69.

Pensar as teodiceias como meios justificadores da violência (dor e sofrimento) e da opressão significa afirmar sua articulação com o objetivo de domesticar os sujeitos oprimidos enquanto normaliza uma violência e um sofrimento que jamais poderiam ser tolerados; por outro lado, a extinção das teodiceias poderia resultar na revelação do caráter injustificável de qualquer sofrimento socialmente imposto, assim:

Lawrence Langer, por exemplo, que trabalhou na literatura sobre o holocausto e reuniu testemunhos pessoais dos sobreviventes, adverte que encontrar modelos que dão sentido ao sofrimento dos judeus seria ignorar a natureza deste sofrimento e significaria normalizar o que jamais poderia ser normalizado. Em um registro diferente, Lévinas pergunta se o eventual fim das teodiceias, em âmbito geral, revelaria o caráter injustificável do sofrimento de outra pessoa (Das, 2008, p. 447, tradução nossa).

Apesar de fundamentada em elementos mítico-religiosos, as teodiceias não são elementos reservados ao âmbito religioso, mas articuladas em instituições estatais com vistas a educar disciplinarmente a expressão cultural do sofrimento (Coelho, 2017), assim:

Veena Das aponta a dupla natureza do sofrimento: sua capacidade de “moldar” os seres humanos como membros morais da sociedade (pedagogia) e, ao mesmo tempo, sua malignidade, revelada na dor que se “inflige” aos indivíduos em nome dos grandes projetos de sociedade (sacrifício necessário) (Coelho, 2017, p. 46).

Devemos lembrar que as religiões não nascem da necessidade de validação do sofrimento, esta é somente uma dissimulada articulação. As religiões, de acordo com Bloch (Schütz, 2021), são manifestações humanas que expressam dimensões ainda não conscientes, com caráter “utópico-subversivo”, assim:

Ernst Bloch compreende a religião como sendo uma das manifestações humanas que, assim como a mitologia e a arte, expressam dimensões humanas que geralmente são “ainda-não-conscientes” (BLOCH, 2005, p. 115) [...] manifestações de um mundo em permanente transformação e criação que se originam de uma natureza criadora (*natura naturans*) e que tem pela frente um horizonte futuro aberto enquanto *ultimun* (Schütz, 2021, p. 190).

Significa, portanto, que as religiões podem ser articuladas com vistas à validação do sofrer, mas jamais se reduzirão a isto e jamais terão sua essência original integralmente corrompida. Isto porque este caráter “utópico-subversivo” que torna a religião portadora de manifestações humanas ainda não conscientes, significa preservar uma subjetividade que ainda está por ser expressada e um conceito utópico do ser humano, guardando “a possibilidade de se tornar algo que nunca antes foi” (Schütz, 2021, p. 193), revelando um

“excedente cultural” (também chamado de meta religião (Schütz, 2021, p. 197)) presente em toda religião, pois:

[...] como Bloch pretende demonstrar, todas as manifestações humanas coletivas, por mais alienadas e instrumentalizadas que possam ser, são portadoras de um “excedente cultural” que pode ser colocado a serviço da emancipação e da construção de uma relação não violenta entre humanos com a natureza [...] (Schütz, 2021, p. 191).

A própria mentalidade e o imaginário nos parecem possuir, em si, potencial utópico. O exemplo de sua articulação dominadora nos auxilia a perceber seu impacto e efeito essencial nos sujeitos. Se foi e é capaz de gerar tamanha dor, entendemos que poderia ser capaz de gerar tamanha esperança se articulada com vistas à libertação.

Os eventos críticos, que geram sofrimentos sociais, tornam-se passados presentes (Coelho, 2020) que moldam o futuro²⁵ e resultam na legitimação da violência como algo divino (teodiceias), necessário (bem maior) ou intransigível (melhor alternativa possível). Mesmo na falta de ação transformadora, os sujeitos resistem através de sua sobrevivência, assim:

A rebelião não se caracteriza apenas pelo enfrentamento heróico, mas pelo processo dediscernir frente a violência em busca de dignidade (Hinkelammert, 2002). Para ambos os autores, os subalternos resistem todos os dias (cotidiano) a muitas formas de violências absurdas e podem manifestar seu testemunho de resistência de diversas formas (Coelho, 2020, p. 13).

Ainda, a resistência pela sobrevivência resulta na possibilidade de testemunho da vítima que denuncia a violência e seu agressor, bem como sua força em continuar existir.

2.3.4. A esperança do testemunho

O testemunho das vítimas que representa o ponto de partida para a mudança, e para a própria práxis pedagógica libertadora, foi elaborado tanto por Freire (1987) quanto por Dussel (2000), assim:

A existência possível da vítima, um sofrimento que insiste em existir, permite testemunho, um testemunho que pode levar ao julgamento do agressor. O rosto da vítima denuncia a existência, mesmo que velada, deste agressor (Coelho, 2020, p. 14).

²⁵ A questão da temporalidade será abordada no capítulo 3.4.1.

Ademais, através da práxis libertadora, sua resistência pode resultar em denúncia (que deve, necessariamente, desvendar as falsas legitimações) e anúncio. O excedente utópico faz-se necessário à libertação na medida em que atua diretamente sobre o imaginário do sujeito e, por isso, possui condições para contrapor, diretamente, as legitimações do sacrifício necessário e do sofrimento social.

Tendo em vista a invasão cultural, que inferioriza e reduz a identidade do sujeito, impõe a mentalidade de não ser digno; bem como a imersão de consciências que ofusca a realidade opressora e que faz a vítima sentir dor do sofrimento social, ou seja, daquele sofrer institucionalizado e que pode ser legitimado espiritualmente, para além de racionalmente; todos estes mecanismos de opressão operam especialmente sobre a mentalidade dos sujeitos, enraizando-lhe a violência e, com isso, fortalecendo-a. Deste modo, a intervenção com vistas ao rompimento desta relação opressora deve, também, possuir atuação no âmbito da mentalidade, a fim de confrontá-la diretamente, deslegitimá-la e, com isso, libertar “a ação efetiva sobre o imaginário social que abre novas possibilidades para a vida humana mostra um modo de tornar-se sujeito através do relato que reconta o sofrimento, buscando formas de continuar a existência” (Coelho, 2020, p. 17).

Segundo Coelho (2020), para Das (2008) uma destas ações efetivas é do testemunho das vítimas que, ao expressar sua dor, rompem com a mudez que lhes é imposta e permite a ressignificação dos acontecimentos, a reanálise de seus elementos (como as legitimações) e efeitos (a compreensão “envenenada” do mundo), se assemelhando ao ponto de partida das vítimas (Freire, 1987; Dussel, 2000), na medida em que a codificação e decodificação da realidade opressora se dão a partir das próprias vítimas²⁶. De certo modo, se assemelha ao pensamento freireano, segundo o qual os homens fazem o mundo em sua constante invenção e reinvenção, assim “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (Freire, 1987, p. 33).

Já Bloch (Schütz, 2021) encontra na religião uma natureza dúplice: ao mesmo tempo em que é articulada para validar o sofrimento, também expressa o grito dos oprimidos e é capaz de subsidiar uma práxis emancipadora, por mais instrumentalizada que seja para legitimar sofrer e poder, seu caráter utópico-subversivo jamais pode ser aniquilado por completo (Schütz, 2021). Portanto,

²⁶ Para Dussel (2000) e Freire (1987), a libertação parte da vítima, não lhe sendo “presenteada” por um outro sujeito (um herói, messias, salvador). Das (2008), citada em Coelho (2020), coloca o testemunho da vítima como elemento que rompe com a mudez e permite ressignificar, assemelha-se à libertação que parte da vítima, proposta pelos dois primeiros autores.

Bloch busca na religião também elementos capazes de subsidiar uma práxis social emancipatória mantendo-se alinhado com a argumentação feuerbachiana, para quem a religião, além de ser uma alienação das características humanas num além, é também o suspiro e protesto da criatura oprimida e, por isso, de certo modo, a esperança de libertação da situação de opressão (Schütz, 2021, p. 191).

Assim, a “ação efetiva” de Bloch (Schütz, 2021) se refere a buscar conteúdos “utópico-subversivos” contidos em todas as religiões, “por mais instrumentalizadas, degradadas e ideologicamente vilipendiadas que elas tenham sido” (Schütz, 2021, p. 196); bem como “a permanente reelaboração crítica desde um ponto de vista materialista” (Schütz, 2021, p. 196).

Freire (1987) também reflete constantemente sobre como deve se dar esta “ação efetiva” para romper com a lógica dominadora, como, por exemplo, quando afirma que um dos impeditivos ao retorno da opressão é que os antigos opressores se reconheçam em libertação, fazendo necessária uma afirmação de que a humanidade é de todos e que cada um só a tem quando todos a tem. Em Freire (1987), esta afirmação encontra lugar na “denúncia”, na medida em que “somente quanto os oprimidos descobrem o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si” (Freire, 1987, p. 29). Sugere-se, contudo, que esta afirmação encontre lugar até mesmo antes da denúncia e que deve ser ato contínuo.

Isto porque, reiteramos, a tomada de consciência pode ser fatalista, pois, se não acreditar em si, jazerá sob o pessimismo fatalista, que a impede de lutar pois não vê alternativas, nem esperança. O fatalismo é sintoma próprio da imersão das consciências, então esperança é necessária para a emersão. E esperança contínua. Ao pessimismo fatalista se contrapõe o otimismo militante, que somente pode ser alcançado se o sujeito se reveste de esperança, na medida em que “a função utópica compreende o explosivo porque ela mesma o é de modo muito concentrado: sua *ratio* é a potenciação de um otimismo militante” (Bloch²⁷ *apud* Dussel, 2000, p. 457-458).

As próprias religiões revelam conteúdos utópicos revolucionários, pois nenhuma religião pode existir sem alguma forma de esperança no homem e no mundo, não devendo tampouco ser reduzidas aos interesses do Estado, por isso:

[...] Bloch afirma mais tarde, de forma inversa, que “onde há religião, também há esperança” (1977, p. 23), ou seja, mesmo que nem toda esperança implique necessariamente algo religioso, a religião não pode existir sem alguma forma de esperança na possibilidade de um ser humano

²⁷ BLOCH, E. **Das Prinzip Hoffnung**. Suhrkamp, Frankfurt, 1959. t. 1-3; trad. esp. BLOCH, E. **El principio esperanza**. Aguilar, Madrid, 1977-1980 t. 1 a 3.

e um mundo melhor. É preciso considerar, segundo Bloch, que as instituições de poder não são a fonte da religião, pelo contrário, elas apenas se apropriaram das mesmas e buscam instrumentalizá-las o quanto podem (Schütz, 2021, p. 198).

Devemos alertar, entretanto, que a esperança que defendemos como essencial e necessária à libertação não é, e jamais poderá ser, a mesma “esperança de salvação” (ou messianismo) articulada pelas teodiceias. Isto porque as teodiceias, com vistas à legitimação da violência e do sofrimento, articulam a ideia de que haverá salvação ou recompensa àquele sofrimento, e esta falsa esperança limita os sujeitos ao conformismo (Das, 2008). A esperança aqui defendida se refere à crença em si mesmo enquanto sujeito digno, que resulta na premissa maior de que nenhum sujeito merece tampouco ser vítima de sofrimentos sociais, e que nenhum sofrimento social, por consequência, é válido; ao mesmo tempo em que, ao esperar sobre a dignidade de si e dos outros, esperamos sobre a transformação da realidade em um modelo no qual sua vida é possível e respeitada. Isto porque a esperança que move o sujeito oprimido à libertação é, necessariamente, aquela mesma que visa a transformação para uma alternativa que satisfaça suas necessidades vitais. Aproveitando o exemplo da fome como sofrimento social, Dussel (2000) assim explica:

Mas o operário assalariado, em cuja mais-valia criada do nada do capital se vai uma parte da vida “des-realizada” (diria Marx), quando tem “fome” (pela falta de salário para adquirir o necessário para “reproduzir” sua vida no meio *standard* do sistema vigente, e estruturalmente) não pretende só comer (como o animal), nem “estar-na-riqueza” (tendo-se “salvo” individualmente, e deixando os outros operários com sua fome), mas espera “estar-na-satisfação” em um sistema futuro onde tenha participação plena com toda a comunidade dos hoje explorados e excluídos. Bloch, então, situa transontologicamente (para além – é o analético – da totalidade dominadora) o conteúdo positivo da pulsão de esperança. A esperança é o “apetite” por um horizonte ao qual só tendem os não-satisfeitos (Dussel, 2000, p. 456/460).

Esta afirmação reflete uma ação efetiva sobre a mentalidade dominadora na medida em que contrapõe seus valores: serve para lembrar o sujeito de sua dignidade que lhe foi roubada e que este roubo jamais pode ser justo; para lembrar que suas crenças têm como fundamento original a esperança na vida e no caminho, nunca na morte; e lembrar que nenhum sujeito merece a violência. Com esta esperança desde a inauguração da práxis libertadora, há uma articulação pedagógica para ressignificar a compreensão de mundo dos sujeitos, tirando-lhes as lentes que ofuscam a realidade, de modo que “o camponês começa a ter ânimo para superar sua dependência quando toma consciência dela” (Freire, 1987, p. 27, nota 16).

Esta esperança necessária não exclui tampouco substitui a necessidade de ação, mas apenas garante que o sujeito alcançará o momento da ação, sem desistir. Não se trata de dicotomizar ação e reflexão, tampouco de crer que a reflexão basta para a transformação, mas “se este reconhecimento ainda não significa que sejam sujeitos, concretamente, “[...] significa, disse um aluno nosso, serem sujeitos em esperança. E esta esperança os leva à busca de sua concretude” (Freire, 1987, p. 73).

Resumidamente, este capítulo pretendeu investigar nuances da opressão, as amarras que se pretende libertar. Dentre seus aspectos, escolhemos aqueles que parecem mais se aproximar de nossa temática: falamos sobre esperança e “excedente utópico necessário”, de modo que não haveria, ao nosso ver, contraponto melhor frente às articulações opressoras que visam a “conquista do espírito”, por meio de uma mentalidade baseada em mitos modernos (como o sofrimento social e o sacrifício necessário, entre outros), e que rejeitam o sujeito, lhe condenando ao fatalismo desesperançoso²⁸. Para tanto, buscamos entender, em Freire (1987), a anatomia desta invasão; em Dussel (1993), a “invasão original”, quando tomada a perspectiva latino-americana; e, em Das (2008), nuances desta invasão na atualidade. Pretendemos, na sequência, mergulhar em nosso conceito-chave: as utopias, suas nuances e articulações.

²⁸ Pleonasma proposital.

CAPÍTULO 3

UTOPIAS: SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA

*“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”
(Eduardo Galeano¹).*

Conforme vimos nos capítulos anteriores, o momento de afirmação ou anúncio (aquele que sucede a negação ou denúncia) comporta o exercício do potencial imaginário dos sujeitos para pensar um ideal de mundo alternativo à realidade rejeitada (ou denunciada), e é revestido por um caráter utópico. Dussel (2000) denomina tal imaginário como “utopia possível”, pois se preocupa com a factibilidade deste ideal; já Freire (1987), denomina “inédito viável”. Vimos, também, o modo como elementos opressores pretendem destruir este potencial utópico que, para nós, é tão caro ao ser humano.

O termo “utopia” pode ser interpretado como sinônimo de fantasia, daquilo que não existe e não pode existir. Sob esta perspectiva, orientar a ação pela utopia pode levar o sujeito ao erro e à destruição. Esta crença forma o que Hinkelammert (2013) chama de “antiutopismo” e deve ser considerada para refletir se o caráter utópico permite que o ideal de mundo imaginado seja válido ou, por ser utópico, necessariamente é impossível de tal modo que persegui-lo nos levaria à destruição.

Parece-nos que a utopia possui múltiplas facetas, que serão oportunamente aprofundadas, e que, enquanto imaginário de uma alternativa à realidade, serve como esperança ao sujeito que procura libertar-se plenamente de tal maneira que, sem esperança, o sujeito pode até desvelar e rejeitar a realidade, mas não haverá horizonte de ação à sua frente que lhe tire do “verbalismo” (reflexão sem ação, de acordo com Freire (1987); ao mesmo tempo, esperança também é potencial crítico, isto é, imaginar uma alternativa melhor (eutopia) à realidade presume que o sujeito não está satisfeito com a ordem vigente e reconhece aspectos que podem (e, alguns, devem²) ser alterados (Coelho, 2018). Havendo a esperança da alternativa e o reconhecimento do que deve mudar, há reflexão e ação, e a práxis é possível. Assim, este imaginário não é apenas uma fantasia e

¹ Trecho de entrevista concedida pelo autor, parte dela disponível no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/9iqi1oaKvzs?si=NwbSOryilasXY02>. Acesso em: 25/05/2025.

² Dussel (2000) diferencia alternativas possíveis que podem ser realizadas e alternativas possíveis que devem ser realizadas, na medida em que moral e ética configuram um de seus critérios de factibilidade. O tema será aprofundado no capítulo 3.3.

uma fuga, mas esperança e crítica à realidade, elementos que possibilitam o exercício real e pleno da práxis pedagógica libertadora.

Tal reflexão é essencial para a presente pesquisa, pois as utopias nos parecem presentes na práxis libertadora, tanto em Dussel (2000) quanto em Freire (1987), de tal modo que entender sua influência e aspectos são necessários para compreender como são, ou não são, instrumentos da libertação. Significa dizer, portanto, que investigamos de que maneira podemos mobilizar as utopias para que contribuam com a práxis pedagógica libertadora. Além de estar presentes, essencialmente, no momento de afirmação que sucede a negação, quando delimitamos a hipótese de aplicar a autoafirmação prévia – momento próprio da práxis libertadora intercultural – à práxis libertadora intersubjetiva, surge um novo espaço fértil às utopias. Deste modo, buscamos refletir os diferentes papéis da utopia, bem como se ela atua orientada à libertação ou se a sabota. Para tanto, refletiremos sobre seu conceito e articulações, bem como sobre a corrente antagônica – aqui denominada como “antiutopismo” –, e sobre os critérios de factibilidade que, ao nosso ver, contribuem para o “bom” discernimento das utopias.

3.1. Conceito e articulação com a práxis pedagógica libertadora

O termo “utopia” frequentemente é associado à fantasia, aquilo que não existe. Ironicamente, o termo é um neologismo, ou seja, é fruto do fenômeno linguístico em que há a criação de uma nova palavra, antes inexistente. O termo foi inaugurado por Thomas More, especificamente em sua obra “A utopia” (1516), na qual o autor descreve uma ilha, chamada “Utopia”, diferente da realidade em que vivia e que representava seu modelo de perfeição (seu ideal utópico) (Lopes e Aranha, 2017). Ao descrever o modelo perfeito, a obra sutilmente critica a realidade que muito difere na narrativa utópica, demonstrando que, mesmo que a ilha “utopia” jamais exista, seu imaginário possui potencial crítico (Coelho, 2018).

Não é por ser utópico que o ideal imaginado é melhor do que a ordem vigente. Em verdade, o próprio conceito de “melhor” nos parece relativo, afinal sua perspectiva seria diretamente influenciada pela subjetividade dos sujeitos envolvidos. A utopia pensada pode ser opressora, mas atender aos interesses do sujeito que o imaginou (parecendo-lhe melhor); ao passo que pode ser libertadora. Não se trata, portanto, de classificar a importância das utopias com base em seu conteúdo (tarefa esta que seria impossível neste momento, uma vez que as variações utópicas são tão ilimitadas quanto o próprio imaginário

humano), mas baseada em seu conceito, ou seja, no ato de pensar um ideal de mundo diverso daquele vigente.

3.1.1. Aspectos conceituais em Ernst Bloch

A pesquisa toma como ponto de partida os aspectos conceituais sobre “utopia” dos autores Ernst Bloch e Michael Löwy. Este foi amplamente utilizado como referencial metodológico desta pesquisa, de modo que já integra sua base teórica. Aquele, por sua vez, integrará, também, a base teórica no que tange à utopia na medida em que foi um dos mais importantes filósofos sobre o tema, sendo, inclusive, consagrado como “filósofo da esperança”. Isto porque Bloch (2005) traça nova conotação semântica para as utopias, atribuindo a elas uma “fundamentação marxiana” (Fialho; Triandópolis, 2017), tornando-a menos fantasia, mais realidade e concretude. Ainda que o autor não tenha sido amplamente recepcionado no Brasil, possuindo apenas uma obra traduzida para o português, sua relevância para o tema é incontroversa.

Além da pertinência temática, a filosofia de Ernst Bloch pode ser dialogada com as filosofias de Paulo Freire e Enrique Dussel em razão de afinidades que os aproximam como, por exemplo: Bloch (2005) defende a necessidade de esperança, enquanto ato comissivo, para formar seres humanos para transformar o mundo, ao passo que Freire (1987), constantemente, ressalta a importância do esperar para uma pedagogia libertadora, na medida em que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, que vira, assim, espera vã” (Freire, 1997, p. 5); há, também, afinidade ao conceber a esperança como “otimismo militante”, termo de Bloch (2005) identificável em Freire (1997), 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, 1997, p. 5). O diálogo entre estes autores foi objeto de outras pesquisas, como em Lopes e Aranha (2017):

Deste modo, destacamos que Paulo Freire, à maneira de Ernst Bloch, confere à práxis a imprescindível posição de, em consonância com a esperança, fornecer condições de efetivação das mudanças sociais. [...] E, na atividade de denúncia e anúncio, efetiva-se a leitura do mundo, de modo que, para a superação da realidade opressora, colocam-se inéditos viáveis à tona, que caminham para a concretização dos sonhos possíveis (Lopes; Aranha, 2017, p. 144-147).

Bloch (2005) também delinea o conceito de “utopia concreta”, que será abordado à frente, preocupando-se com a possibilidade de praticar, concretizar e transformar a realidade, elemento que possui afinidade com os critérios de factibilidade em Dussel (2000) que, conforme será abordado no capítulo 3.3, delinea uma ampla filosofia sobre como identificar “utopias possíveis”.

Finalmente, Bloch (2005) também possui contribuição para o cristianismo da libertação, que, de acordo com Löwy (2016):

Antes de mais nada, a Teologia da Libertação é um corpo de textos produzidos a partir de 1970 por figuras latino-americanas tais como Gustavo Gutiérrez (Peru), Rubem Alves, Hugo Assmann, Carlos Mesters, Leonardo e Clodovis Boff, Frei Betto (Brasil), Jon Sobrino, Ignacio Ellacuría (El Salvador), Segundo Galilea, Ronaldo Munoz (Chile), Pablo Richard (Chile-Costa Rica), José Miguez Bonino, Juan Carlos Scanone, Ruben Dri (Argentina), Enrique Dussel (Argentina-México), Juan-Luis Segundo (Uruguai), Samuel Silva Gotay (Porto Rico), para mencionar apenas o mais conhecidos. No entanto, como afirmou Leonardo Boff, a Teologia da Libertação é, ao mesmo tempo, reflexo da práxis anterior e uma reflexão sobre essa práxis. Mais precisamente, é a expressão de um vasto movimento social que surgiu no começo da década de 1960, bem antes dos novos escritos teológicos [...] Proponho chamá-lo de Cristianismo da Libertação, por ser um conceito mais amplo que “teologia” ou que “Igreja” e incluir tanto a cultura religiosa e a rede social, quanto a fé e a prática (Löwy, 2016, p.73-74).

Notamos que Enrique Dussel foi um dos percussores nesta corrente de pensamento, ao passo que Paulo Freire e Ernst Bloch podem ser identificados como pensadores deste movimento em razão da afinidade de suas filosofias. Assim, em relação a Paulo Freire, tem-se que:

Se considerarmos Paulo Freire como um cristão de libertação, integrante desse grupo social, sua convergência com os autores da Teologia da libertação assume um grau de coerência pela pertença a uma mesma visão social de mundo, a qual foi construída pelas experiências religiosa e de vida (destacamos aqui a sua experiência cristã familiar, o seu compromisso com o pobre e a superação da pobreza, o seu trabalho junto a importantes expoentes da Teologia da libertação – como Helder Câmara ou o Cardeal Arns, bem como o seu exílio no Chile com outros cristãos identificados com o cristianismo de libertação) e pelas experiências intelectuais (sobretudo na relação de afinidade eletiva entre o marxismo e o cristianismo de libertação), de forma a levá-lo a julgar a pobreza como injustiça social e a pensar na libertação dos oprimidos pela sua práxis pedagógica (Coelho; Malafatti, 2021, p. 9).

Autores deste movimento, inclusive, identificaram traços do cristianismo da libertação em Paulo Freire, como é o caso de Gustavo Gutierrez que enxergava a “pedagogia do oprimido” como um dos esforços mais criadores e fecundos na América Latina (Coelho; Malafatti, 2021), bem como encontramos as obras de Hugo Assmann como referência em

obras de Paulo Freire (Coelho; Malafatti, 2021), demonstrando sua aproximação com esta corrente de pensamento.

A mesma aproximação é possível entre Ernst Bloch e o cristianismo da libertação, na medida em que o autor elabora detalhadamente sobre a dimensão antecipatória e utópica da religião (Löwy, 2016), assim:

Em suas formas de protesto e rebeldes, a religião é uma das formas mais significativas de consciência utópica, uma das expressões mais ricas do princípio da esperança. Através de sua capacidade de antecipação criativa, a escatologia judaico-cristã – o universo religioso preferido de Bloch – contribui para formular o espaço imaginário daquilo que ainda-não-é [...] Um ateísta religioso – segundo ele só um ateísta pode ser um bom cristão e vice-versa – e um teólogo da revolução, Bloch não só produziu uma leitura marxista do milenarismo (segundo Engels), mas também, e isso foi algo novo, uma interpretação milenária do marxismo, na qual a luta socialista pelo Reino da Liberdade é vista como herdeira direta das heresias escatológicas e coletivistas do passado. [...] Além de qualquer “diálogo” Bloch sonhava com uma autêntica união entre o cristianismo e a revolução, como a que havia ocorrido durante as Guerras Camponesas do século XVI. (Löwy, 2016, p. 49).

Do mesmo modo, autores deste movimento citam a filosofia blochiana em seus estudos, como “em Teologia da Libertação – Perspectiva, a obra seminal de Gustavo Gutiérrez (1971), o escritor marxista mais citado é Ernst Bloch” (Löwy, 2016, p.129). Justificada, portanto, a pertinência temática e relevância científica do autor, serão traçados alguns aspectos conceituais da filosofia blochiana.

Para Bloch (2005), o ser humano é um ser portador de pulsões que o movem em direção à sua satisfação; nesse sentido, o autor considera tanto as “fomes” humanas do corpo (como os afetos) quanto as do espírito (como o conhecimento), que representam sintomas do que ainda não foi realizado (Albornoz, 2015). Tais pulsões se referem aos desejos, inquietudes e necessidades básicas urgentes, que o impulsionam a buscar a satisfação destas carências através de um ato comissivo – uma ação orientada a um alvo (Fialho; Triandópolis, 2017), e são antecipadas em sonhos diurnos (Albornoz, 2015).

O conceito de pulsão, portanto, pode ser definido como “uma necessidade orientada a um alvo, isto é, uma força que sai à procura daquilo que satisfaz uma necessidade [...] o corpo é, em certa medida, determinado pelas pulsões” (Fialho; Triandópolis, 2017, p. 60). Contudo, Bloch (2005) explica que é no instinto que a pulsão parece determinar as ações do corpo, sendo o próprio instinto que atua em prol da preservação do corpo, servindo a ele e não o contrário; as pulsões não existem fora do corpo e somente nele existe e atua.

Para além disto, outras ciências estudam sobre pulsões humanas (como a psicanálise que foi tema abordado por Bloch (2005) em sua obra), mas Bloch (2005) inova ao compreender que, dentre as mais diversas pulsões humanas, as pulsões fundamentais

seriam um produto histórico-social, que varia de acordo com as condições materiais – como época e classe social – e a mais fundamental delas seria a pulsão da autoconservação:

Porém, se de fato se pretende distinguir pulsões fundamentais no homem, elas variam em função de condições materiais tais como classe e época, e conseqüentemente também conforme a intenção e a direção da pulsão. E o mais importante é que todas as pulsões enfatizadas psicanaliticamente a rigor não são fundamentais: são muito parciais. Elas não se destacam de modo tão evidente como, por exemplo, a fome, que psicanaliticamente foi deixada de fora em toda parte. Elas não são instância última do mesmo nível que a mais simples pulsão de se manter vivo. Esta é a pulsão da autopreservação. Só ela é tão fundamental – a despeito de toda mudança que possa ocorrer – a ponto de colocar em movimento as outras pulsões (Bloch, 2005, p. 67).

Significa que, para Bloch (2005), a única pulsão verdadeiramente urgente é a autopreservação e, quando não saciada, o sofrimento causado pode converter-se em uma alavanca que desencadeia uma revolução, alimentada por uma indignação que o provoca a querer mudar aquela situação, portanto:

A fome não tem como não se renovar constantemente. Porém, se cresce ininterruptamente, não sendo saciada pelo pão assegurado, ela revoluciona. O corpo-eu torna-se rebelde, não vai mais em busca de alimento apenas nos moldes antigos: ele procura modificar a situação que ocasionou o estômago vazio, a cabeça baixa. O não ao ruim existente e o sim ao melhor em suspenso são acolhidos pelos carentes no interesse revolucionário. [...] portanto, o si-mesmo não só procura se preservar: ele se torna explosivo, autopreservação se torna auto-expansão [...] da fome economicamente esclarecida procede hoje a resolução pela suspensão de todas as relações em que o ser humano é um ser oprimido e perdido (Bloch, 2005, p. 77-78).

Nesta passagem, Bloch (2005) torna evidente que o “interesse revolucionário” não é constituído apenas pela denúncia, juízo negativo ou “não ao ruim existente”, mas também é, pela crença em alternativas, pela esperança utópica, pelo “sim ao melhor em suspenso”. Além da pulsão urgir como rebeldia, como vontade de mudança e revolução, também demonstra, de acordo com o autor, que o ser humano é capaz de projetar imaginativamente aquilo que deseja, restaurando suas forças e o motivando a buscar aquilo que almeja (Fialho; Triandópolis, 2017). Esta restauração de forças e motivação à busca, à ação, é o que delineamos, ao longo da pesquisa, como elemento essencial à práxis pedagógica libertadora e que imputamos à esperança e ao potencial utópico. Nesta capacidade de projetar imaginativamente o que se quer, surge o conceito de sonhos diurnos.

Bloch (2005) diferencia os sonhos noturnos, objeto da psicanálise, dos sonhos diurnos. Os primeiros, de acordo com o autor, precisam ser interpretados para, na corrente *freudiana*, rejeitar o inconsciente; os segundos, por sua vez, ocorrem com os sujeitos acordados e não precisa de interpretação, mas de planejamento, sendo que “a

fundamentação da utopia concreta passa pela carga semântica que Bloch confere ao sonho diurno” (Fialho; Triandópolis, 2017, p. 64). Essa necessidade de planejamento ao invés de interpretação se dá porque não há codificação do sonho diurno, somente sua projeção, expressando anseios e carências humanas ainda não realizadas (Bloch, 2005), de modo que “os sonhos despertos antecipam uma realidade que está a caminho, orienta o ser humano para o futuro, enquanto os sonhos noturnos remetem sempre ao que passou” (Fialho; Triandópolis, 2017, p. 64).

Nas palavras de Bloch (2005), “o sonho diurno pode proporcionar ideias que não pedem interpretação, e sim elaboração – ele constrói castelos de vento com plantas já desenhadas nem sempre meramente fictícias” (Bloch, 2005, p. 88). Trata-se, portanto, de algo a “ser planejado no presente e executado no futuro”³ (Fialho e Triandópolis, 2017, p. 67).

Assim, enquanto a psicanálise trata de subconsciente, Bloch (2005) se refere ao “ainda não consciente”, que permite existir algo novo e não se subordina a uma consciência presente, mas a uma consciência futura (Fialho; Triandópolis, 2017). Ainda, o autor entende que a função dos sonhos diurnos é auxiliar os indivíduos a enxergar a possibilidade de concretização das ideias utópicas⁴ e, além disso, “manter acesa a chama da esperança” (Fialho; Triandópolis, 2017, p. 64), pois:

Enquanto o ser humano se encontrar em maus lençóis, a sua existência tanto privada quanto pública será perpassada por sonhos diurnos, por sonhos de uma vida melhor que a que lhe coube até aquele momento [...] a esperança sabedora e concreta, portanto, 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).

Ainda, é possível identificar em Bloch (2005) quatro características próprias dos sonhos diurnos, são elas: o domínio do sujeito consciente sobre o sonho; o ego inalterado ou preservado, na medida em que há plena consciência da vontade e o “eu” está integralmente presente; a finalidade de transformar o mundo, sendo que o ego desperto se expande em direção aos outros, visando uma transformação coletiva (onde se expressa, de forma nítida, sua dimensão utópica); e a continuidade (“ir até o fim”), na medida em que

³ Esta característica do conceito de Bloch (2005) se conecta com o conceito de temporalidade, de Walter Benjamin, aprofundado no tópico 3.4.1.

⁴ Nos tópicos à frente, a pesquisa se debruçará sob as diferenças entre utopias factíveis e não factíveis; bem como sobre cuidados filosóficos para compreender a possibilidade de concretização das utopias sem sucumbir à ilusão transcendental. Neste momento, contudo, é pertinente compreender os conceitos *blochianos* que guiarão o entendimento sobre utopias para, ao final, aprofundar sua concretização.

surge no sonho desperto, na imagem projetada, mas existe até sua concretização (Fialho; Triandópolis, 2017).

Nestes sonhos diurnos, que impulsionam o ser humano a prosseguir em busca da realização deste sonho por uma vida melhor, residem as utopias, enquanto projetos ali antecipados e que despertam a consciência da alternativa, como exemplo:

A ciência aplicada à medicina busca a superação da dor, da doença, da morte, assim como dos limites naturais da genética. Inúmeras questões novas e desafios nos são colocados para a reflexão ética em nosso tempo justamente por causa dos avanços realizados pela ciência genética e pela medicina, que transformem hoje em realidade os sonhos acordados dos cientistas de ainda há pouco. O que hoje é possível e mesmo o que é real seriam considerados utópicos, com certeza encarados como impossíveis no século XVIII e em grande parte do século XIX, talvez também na primeira parte do século XX [...] é de causar espanto a transformação, neste último século, da potência utópica em realidades ou potencialidades à beira da realização (Albornoz, 2015, p. 21).

A citação acima toma como exemplo a medicina porque Bloch (2005) estudou as utopias nas mais diversas áreas, passando por utopias médicas, arquitetônicas, geográficas, literárias e outras, tomando todas como frutos de pulsões humanas ainda não realizadas (as arquitetônicas, por exemplo, buscam a criação de um “espaço ideal para a felicidade” (Albornoz, 2015, p. 22); enquanto as geográficas buscam superar fronteiras, tendo “inspirado as grandes navegações do tempo do Renascimento alimentadas pelo sonho do Eldorado” (Albornoz, 2015, p. 22); e as literárias registram “de modo muito particular as imaginações de um modo de vida social sem miséria e sem desigualdades” (Albornoz, 2015, p. 22)). Tais exemplos demonstram que, para o autor, além das utopias representarem anseios humanos, também inspiram projetos e são realizáveis.

Para o autor, o conceito de utopia como “ainda não realizado” ou “lugar possível” é fruto da concepção de mundo enquanto projeto inacabado somada à concepção da necessidade de transformação do mundo a partir de ações humanas (Fialho; Triandópolis, 2017), estas que se assemelham à leitura de mundo freireana. O conceito de indivíduo enquanto sujeito histórico, e o de mundo enquanto processo sempre inacabado são inspirados na décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach, segundo a qual “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (Fialho; Triandópolis, 2017). Transformá-lo, segundo Bloch (2005), a partir dos sonhos diurnos expressados em utopias.

Para que estas utopias se concretizem, é necessário que os indivíduos disponham de consciência antecipadora (tal qual Dussel (2000)), para não aceitar a realidade opressora (após denunciada, decodificada) como natural (como sacrifício necessário), mas militar de forma otimista (o otimismo militante em contrapartida ao pessimismo fatalista) por saber da

possibilidade de mudança baseada em seu desejo ardente por uma realidade melhor (Fialho; Triandópolis, 2017). Este otimismo militante, próprio de Bloch (2005), demonstra sua concepção de esperança, intrinsecamente conectada à utopia, assim:

A felicidade da superação das fomes humanas, inclusive do respeito aos direitos humanos, que correspondem à ideia da dignidade humana, atualmente é esperança. Mas não é 'mera esperança', como algo que se postergar indefinidamente e deva ser classificado entre as ilusões ou, quem sabe, entre as superstições da humanidade. É esperança fundada na realidade [...] só sendo necessária a conjunção das condições objetivas com as subjetivas (Albornoz, 2015, p. 23).

O “ainda não consciente”, próprio dos sonhos diurnos, refina o planejamento quando se torna consciente, fazendo surgir a função utópica dos sonhos despertos e é o momento em que a esperança desabrocha, assim:

Para o surgimento da função utópica, faz-se necessário que o ainda-não-consciente se torne consciente de si quanto algo que está por vir, que é uma emergência ciente do fato de que está emergindo. É nesse momento que a esperança, não enquanto mero sentimento ou emoção, mas enquanto afeto expectante, desabrocha de maneira 'consciente-ciente como função utópica' (Bloch, 2005, p. 144)(Fialho; Triandópolis, 2017, p. 70-71).

Não significa, contudo, que o autor crê, ingenuamente, que toda utopia é realizável. Em verdade, o autor delineia um conceito *sui generis* de utopia (Albornoz, 2015), vejamos:

Neste universo conceitual, os sonhos acordados, diurnos, não se identificam ao impossível; os sonhos diurnos coletivos das assim chamadas utopias, em vez do impossível, tal como o preconceito vulgar quereria afirmar, indicam o possível embutido no real, sendo que cada tempo possui uma 'utopia concreta', aquele novo histórico que 'está por ser realizado', à beira de tornar-se realidade (Albornoz, 2015, p. 22-23).

Nesta seara, o autor diferencia as utopias abstratas e as utopias concretas, já que as primeiras não são realizáveis por carecem do critério de “possibilidade”; ao passo que as segundas são realizáveis por considerarem estes aspectos de possibilidade (que Dussel (2000) denomina como factibilidade). Sua proposta de utopia concreta pode ser assim descrita:

O ponto de contato entre sonho e vida, sem o qual o sonho produz apenas utopia abstrata e a vida, por seu turno, apenas trivialidade, apresenta-se na capacidade utópica colocada entre os próprios pés, a qual está associada ao possível-real. [...] Com isso, aqui teria lugar o conceito de utópico-concreto, apenas aparentemente paradoxal [...] (Bloch, 2005, p. 145).

Significa que, a partir de sua concepção em que tanto os sujeitos quanto o mundo são permanentemente inacabados, Bloch (2005) delinea utopias concretas, que são sonhadas e imaginadas, mas também elaboradas, projetadas e concretizadas. Assim, a função utópica dos sonhos diurnos e as utopias concretas são um “ainda não” e não um “jamais será”. Assim como as imagens utópicas surgem em um estado “ainda não consciente” e é planejada na medida em que se torna consciente; as utopias concretas surgem como um “ainda não” para se tornar uma mudança no mundo.

Bloch (2005), portanto, realiza uma releitura e ressignificação de utopia e esperança, fundamental para que haja consciência das alternativas à realidade e ânimo para a transformação da mesma. Assim, os conceitos delineados por Bloch (2005) são fundamentais, ao nosso ver, para a práxis pedagógica libertadora, na medida em que contribui com uma leitura da esperança enquanto ação e da utopia enquanto alternativa, ambas conjugadas para o exercício consciente de, concretamente, denunciar e anunciar. Ainda que a contribuição e o diálogo de Bloch (2005) com a Educação tenham sido justificados no início deste tópico, cabe ressaltar que esta leitura de mundo, de história e de sujeito enquanto inacabado, bem como de utopia enquanto a existência de alternativas e esperança como força motora para a transformação, contribuem para o processo formativo de um sujeito ativo, permeado por um teimoso otimismo militante.

3.1.2. Aspectos conceituais em Michael Löwy

Para complementar a compreensão ampla de Bloch (2005), o conceito de “utopia” utilizado como referencial desta pesquisa é aquele delineado por Löwy (1987), na obra *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. As utopias não são o tema central da obra de Löwy (1987), contudo seu conceito é delineado como “visão social de mundo”.

Para tanto, e após uma breve exposição histórica da evolução destes conceitos, Löwy (1987) opta por tomar como ponto de partida a obra de Mannheim⁵, segundo o qual: (1) ideologia é a forma de pensamento que se orienta à estabilização e reprodução da ordem vigente; enquanto (2) utopia é a forma de pensamento que se orienta à ruptura da ordem estabelecida, em que se exerce função subversiva (Löwy, 1987, p. 9-14).

⁵ Conferir nota de rodapé nº 10, Introdução. Mannheim também é referência para Franz Hinkelammert: “o pensamento que nós defendemos se inspira em Mannheim porque já discerne o problema das utopias nas ciências empíricas como tais” (Hinkelammert, 2013, p. 406).

À perspectiva de conjunto de pensamentos socialmente condicionados (ou seja, de determinado grupo social), Löwy (1987) sugere o termo “visão social de mundo”, englobando, em si, visões ideológicas e utópicas, sendo “apto a dar conta da riqueza e amplitude do fenômeno sociocultural” (Löwy, 1987, p. 12). Neste sentido, Löwy (1987) explica que o termo não designa nada verdadeiro ou falso; idealista ou materialista; conservador ou real. Pode tomar por qualquer uma dessas formas, mas, em si, é um conjunto articulado de valores internamente unificados por uma perspectiva determinada (Löwy, 1987, p. 12).

Tal conceito permite entender as utopias como todo pensamento (fruto do imaginário) que busca romper com a ordem vigente, ou seja, todo pensamento orientado à transformação e não à manutenção. Um mesmo ideal, por sua vez, pode ser utópico e ideológico, de acordo com o momento observado, ou seja: enquanto imaginário, é utópico; se tornar-se concreto, tornar-se-á ideológico (o inverso também é possível – nascer ideológico (para manter) e tornar-se utópico⁶). A concretização da utopia a reveste de caráter ideológico, contudo este não é seu fim: o momento de concretização do pensamento utópico também é seu momento de multiplicação (Freire, c2008), uma vez que compartilha da eterna incompletude do ser humano.

Parece-nos que uma das possíveis interpretações do conceito de utopia (mas que não o esgota) é alternativa. E parece-nos que representa esperança a possibilidade de existirem alternativas (veja: não se trata da possibilidade destas alternativas se concretizarem, mas sim da mera possibilidade de existir, alternativas para ser consideradas). A expressão do termo enquanto esperança foi amplamente estudada por Ernst Bloch, cuja obra se situa no “momento crítico positivo do projeto de libertação” (Dussel, 2000, p. 457) e vislumbra a potência da esperança para o ser humano, de modo que “[...] a função utópica enquanto atividade conceptual do afeto da espera, o pressentimento da esperança, acha-se em aliança com todas as auroras no mundo” (Bloch⁷ *apud* Dussel, 2000, p. 457).

A perspectiva de Bloch (Dussel, 2000) se situa no momento positivo para projetar alternativas possíveis e tem como ponto de partida a vida humana, na medida em que:

⁶ É o caso, por exemplo, do historicismo – abordagem filosófica e historiográfica que enfatiza a importância do contexto histórico para a compreensão e interpretação de fenômenos sociais. Esta abordagem nasceu reacionária, pois surgiu como uma corrente anticapitalista, ou seja, que se opunha a transformações sociais (a oposição ao capitalismo, na época, era sinônimo de oposição àquela transformação social). Contudo, quando o capitalismo passa a ser a ordem vigente, o historicismo passa a ser revolucionário, pois a oposição ao capitalismo passa a ser sinônimo de ruptura com a ordem vigente. Deste modo, a abordagem nasce ideológica e torna-se utópica. O capitalismo segue o caminho inverso, pois nasce utópico (quanto é apenas uma alternativa à ordem vigente) e torna-se ideológica ao tornar-se a ordem vigente (Löwy, 1987).

⁷ BLOCH, E. *op. cit.*, 1959.

O ponto de partida da filosofia de Bloch é o “eu sou”, ou melhor, o “sou”, esse existir in-pré-pensável que nós já desde sempre somos e do qual nunca podemos ser possuidores, pelo fato de, como existente, ele sempre preceder insondavelmente o pensar, sendo, mesmo assim, aquilo que nos impulsiona. Determiná-lo [...] é tarefa do nosso filosofar (Schütz, 2019, p. 2).

Assim, o autor delimita a “consciência antecipadora” ocupada com o futuro possível que, negativamente, se faz necessário em razão dos aspectos materiais, mas que “positivamente parte da alternativa afirmativa, criada para superar o presente insuportável” (Dussel, 2000, p. 459). Parece-nos que, para Bloch (Dussel, 2000), a esperança também não se encontra apenas na afirmação que sucede a negação, mas em momento anterior, como elemento que deve ser permanente no sujeito, pois:

Não se pode evitar a fome (*hunger*), pois ela se renova sem cessar. Mas se cresce sem cessar, sem o pão que a aplaque, torna-se algo diferente. O eu-corpo (*Körper-Ich*) se rebela e não procura o alimento pelos velhos caminhos. Procura transformar a situação que produziu o estômago vazio e a cabeça humilhada (Bloch⁸ *apud* Dussel, 2000, p. 459).

Ao mesmo tempo, Bloch (Dussel, 2000) parece concordar com a existência do juízo negativo sucedido pelo juízo positivo, assim:

O não (*nein*) diante do mal existente, o sim (*ja*) à situação melhor imaginada, torna-se para o que padece interesse revolucionário (*revolutionäres Interesse*). Esse interesse começa com a fome, e a fome, como algo sabido (*belehrt*), transforma-se numa força explosiva contra a prisão da miséria (Bloch⁹ *apud* Dussel, 2000, p. 459).

O termo “utopia” possui, ainda, duas variações. Enquanto utopia não é bom nem mau, “distopia” é o imaginário de uma realidade alternativa “pior”, pautada, em geral, em dimensões exageradas do sacrifício e sofrimento social da ordem vigente – a distopia critica por meio da projeção do “caos” para o qual a manutenção e desenvolvimento daquela realidade pode levar (por exemplo, a caricata manipulação de pensamento e constante vigilância da sociedade de “1984”, obra distópica escrita por George Orwell; e a cegueira literal que evidencia o individualismo dos sujeitos de “Ensaio sobre a Cegueira”, obra distópica de José Saramago); já “eutopia” é o imaginário de uma realidade alternativa “melhor”, pautada em transformações que melhorem a condição de vida dos sujeitos (por exemplo, a própria “Utopia”, de Thomas More) (Coelho, 2018).

⁸ BLOCH, E. *op. cit.*, 1959.

⁹ Ibid.

Ambas as variações apresentam potencial crítico: a primeira, ao evidenciar a realidade infernal para a qual a ordem vigente caminha; a segunda, ao evidenciar malefícios reais em relação à perfeição imaginada. É verdade que não se pode viver de sonhos, sob pena de nenhuma realidade ser suficiente, mas também não é possível uma vida sem sonhos. Por isso, o pensamento utópico é tido como condição humana (Hinkelammert, 2013), não podendo ser extinto, pois não é apenas um conceito inventado pelo homem, mas uma necessidade de seu ser.

É interessante notar que a possibilidade, factibilidade ou plausibilidade não são termos que aparecem na análise conceitual de “utopias”. Parece-nos, portanto, que não é utopia apenas o que é fantasioso, tampouco apenas o que é possível. À utopia formulada é possível aplicar critérios que analisam se aquele imaginário é factível ou não. Independente da conclusão, o pensamento alternativo à realidade é uma utopia. Parece-nos que, sendo factível, a utopia pode ser utilizada como bússola à ação transformadora; ao passo que, não sendo factível, pode ser modelada para tornar-se factível ou ser substituída por outro ideal; contudo, qualquer um deles possui potencial para criticar e para esperar. A utopia nasce esperança e, ao aplicar-lhe critérios de factibilidade que a identificam e a modelam para que seja possível empiricamente, podem tornar-se¹⁰ programa de ação.

Ainda assim, utopias, por vezes, são vistas como uma ingenuidade ou uma ameaça, sempre com aspectos de negatividade que descredibilizam tais pensamentos. Este “antiutopismo” é explicado por Hinkelammert (2013) em “Crítica à razão utópica”. Sua análise parece viabilizar a reflexão sobre a aplicabilidade ou inaplicabilidade das utopias à libertação.

3.2. Antiutopismo: o fim da esperança?

Quando aborda os temas geradores e as situações-limite, Freire (1987) afirma a importância não apenas da identificação, mas também da percepção do sujeito sobre as situações-limite: se as percebe como freios, tornam-se desesperança e fatalismo; se as percebe como desafios, tornam-se esperança, na qual está implícito o inédito viável (ou a utopia), reflexão e ação. Em sentido semelhante, “a falta de esperança é, ela mesma, tanto

¹⁰ Parece-nos que as utopias podem ser classificadas em: aquelas que são impossíveis; aquelas que são possíveis; e aquelas que, *a priori*, são impossíveis, mas que comportam adequações para tornarem-se possíveis. As primeiras, se utilizadas como bússola, de fato podem levar ao caos, mas sem perder seu potencial crítico; mas as segundas e terceiras vão desde esperança a programa empírico. Esta temática será retomada no capítulo 3.3.

em termos temporais quanto em conteúdo, o mais intolerável, o absolutamente insuportável para as necessidades humanas” (Bloch, 2005, p. 15). Os opressores, por sua vez, não se interessam em ver oprimidos engajados na superação da contradição que os enfraquece, de modo que:

Em síntese, as “situações-limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes (oprimidos) as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. A tendência então, dos primeiros (opressores), é vislumbrar no inédito viável, ainda como inédito viável, uma “situação-limite” ameaçadora que, por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Dai que atuem no sentido de manterem a “situação-limite” que lhes é favorável (Freire, 1987, p. 53).

Esta tendência dos opressores em manter a situação-limite e enfraquecer o inédito viável (ou utopia) assemelha-se à temática abordada por Hinkelammert (2013) como “antiutopismo”. Em “Crítica da Razão Utópica”, Hinkelammert (2013) assume como ponto de partida a reflexão de Karl Popper¹¹ sobre a demarcação entre teorias científicas e não científicas para analisar as “grandes utopias políticas do século XIX e XX: o anarquismo, o comunismo, o conservadorismo, o liberalismo e o neoliberalismo” (Higgins, “Prefácio da Edição Brasileira”, In: Hinkelammert, 2013).

Sob esta temática, Hinkelammert (2013) analisa a descoberta das impossibilidades para identificar as possibilidades (o que Dussel chamará, posteriormente, de critérios de factibilidade) e a importância do próprio pensamento utópico. Apesar de tomar Popper como marco categorial para sua análise, parece-nos que as reflexões de Hinkelammert (2013) são uma crítica dialética ao autor supracitado, na medida em que Popper traça seu pensamento antiutópico, ao passo que a mensagem final de Hinkelammert (2013) parece expressar o oposto. É verdade que Hinkelammert (2013) aborda a “ingenuidade utópica”, mas esta ingenuidade, parece-nos, não se refere à utopia (como se fantasiosa fosse), mas ao próprio antiutopismo, assim:

[...] a ingenuidade utópica encontrou hoje uma expressão mais agressiva que suas expressões anteriores, que nasce de uma aparente crítica do próprio pensamento utópico. Trata-se do pensamento antiutópico da tradição neoliberal atual, que se une a um neoconservadorismo de igual caráter antiutópico [...] seu lema é: destruir a utopia para que não exista nenhuma outra (Hinkelammert, 2013, p. 19-20).

¹¹ Karl Popper (1902-1994) foi um filósofo austríaco, conhecido por suas contribuições no campo da filosofia da ciência e pela teoria do falsificacionismo como critério de demarcação entre ciência e pseudociência.

Parece-nos que o posicionamento de Hinkelammert (2013) se opõe ao antiutopismo, pois,

Hoje, a ingenuidade utópica com sua potencialidade destrutiva não pode retornar, senão em nome da antiutopia, ou seja, em nome da utopia de uma sociedade sem utopias. Esta utopia está nos ameaçando, e a presente análise não é senão a tentativa de opor a tal utopismo – o pior que já existiu – uma relação racional com o mundo utópico que, de algum modo, acompanha toda a história humana [...] existe inclusive a utopia de uma sociedade que não produza mais utopias; uma utopia que já Dante vinculou ao inferno: “Deixai, ó vós que entraís, toda a esperança! (Hinkelammert, 2013, p. 20).

Notemos que o próprio Hinkelammert (2013) parece relacionar a utopia com a esperança, antes de mencionar critérios de factibilidade. Por sua vez, Popper defende que a ação orientada pelo impossível (utilizado como sinônimo de utópico) leva ao caos e à destruição e, para definir o que é impossível, elabora enunciados falseáveis que podem “garantir o *status* científico das teorias” (Hinkelammert, 2013, p. 29). Enunciados falseáveis são aqueles que se pronunciam através de um “ainda não”, e somente estes seriam admitidos pela ciência. Já enunciados que negam este “ainda não” e se baseiam em “nunca jamais” são denominados “não falseáveis” e não seriam admitidos cientificamente. Estes enunciados não falseáveis têm como fundamento princípios de impossibilidade orientados pela condição humana. Sua tese pode ser sintetizada da seguinte forma:

[...] toda ação social humana está limitada pelo fato de que o conjunto dos conhecimentos humanos não é centralizável em uma só cabeça ou instância. Portanto, é impossível um conhecimento perfeito de todos os fatos de relações sociais humanas interdependentes. Esta impossibilidade vale tanto para cada um dos seres humanos como para qualquer grupo humano e, em consequência disso, para toda instituição humana (Popper, 1973, p. 79; 103-104¹² *apud* Hinkelammert, 2013, p. 30-31).

Para Popper, sua tese sobre princípios de impossibilidade configura um juízo apodíctico, ou seja, que não pode ser contestado ou refutado, bem como resulta na impossibilidade de qualquer ação humana cuja realização exija tal conhecimento ilimitado. Contudo, não é a descoberta desta impossibilidade que faz desaparecer toda e qualquer ideia baseada em um enunciado não falseável, de modo que, para Popper, é possível tentar o impossível, ainda que isso leve à destruição da sociedade, ou seja, afirma que “a utopia leva o utopista à violência e, portanto, é preciso reprimi-lo, inclusive violentamente” (Hinkelammert, 2013, p. 33).

¹² POPPER, Karl. **La miséria del historicismo**. Madrid: Alianza, 1973.

Ao dizer que ação orientada pelo impossível gera destruição e que, por isso, os utopistas devem ser reprimidos, nos faz crer que a tese de Popper adota dissimuladamente o conceito de utopia, uma vez que esta é tida como sinônimo daquilo que é impossível, não-falseável; quando, em verdade, não passa do pensamento alternativo à realidade. Conceitualmente, utopias não comportam factibilidade, pois são o pensar alternativas (e o ato de pensar não obedece a nenhum princípio de impossibilidade – trata-se de um aspecto da condição humana que transcende a condição humana empírica); a factibilidade passará a ser objeto de análise, portanto, quando o desejo é concretizar determinada utopia – aspecto que se relaciona com a ação humana (limitada), transcendendo o pensamento humano (ilimitado).

Parece-nos ser, por isso, que a tese *popperiana* é tida como antiutopista, pois afirma a necessidade de repressão da utopia e dos utopistas, como se fossem uma ameaça à sociedade. O ato de reprimir a utopia parece ser orientada pelo desejo de alcançar uma sociedade “livre” de utopias, o que, para Hinkelammert (2013), representa a “utopia de uma sociedade sem utopias”. Popper utiliza o termo “impossibilidade lógica” para denominar aquilo que é impossível, não falseável, mas ignora que o pensamento antiutopista é contraditório e carente de lógica: a abolição das utopias (que só pode ser defendida se entender que existem utopias na atualidade¹³) é uma utopia e, se todas as utopias devem ser reprimidas, esta também deve, não podendo ser perseguida nem tampouco alcançada.

A sequência antiutópica – explicada por Popper, mas inaugurada por Hegel (Hinkelammert, 2013, p. 163-164) –, pode ser descrita da seguinte forma:

Há um planejamento utópico que não é factível; dado que transcende a factibilidade humana, é percebido como o céu; ao tentar fazer o que não é factível, a utopia converte-se em fogo fátuo e, como tal, leva ao pântano, sempre e quando seja feita a tentativa de realizá-la. O resultado é o inferno, outro nome para o caos (Hinkelammert, 2013, p. 163).

Por ser dialética, a crítica de Hinkelammert (2013) se opõe ao antiutopismo *popperiano*, mas aplica sua lógica para verificar utopias que são passíveis de tornarem-se concretas através da ação humana. Diferente de Popper, não há a inutilização das utopias tidas como “impossíveis”, vez que, ainda que não possam concretizar-se, preservam seu potencial crítico.

¹³ A atualidade, aqui, seria atemporal. Isto porque: (1) entender utopias como condição humana, significa presumir que existirão enquanto a vida humana existir; e (2) defender a abolição das utopias na época escrita por Popper pressupõe que utopias existiam àquele tempo, mas a possibilidade de vislumbrar este raciocínio em outra época (seja qual for, incluindo esta) também pressupõe que utopias existem neste tempo.

3.2.1. A questão da possibilidade

A lógica antiutópica foi aplicada, na obra de Hinkelammert (2013), ao analisar sistemas político-econômicos, como o socialismo, o pensamento soviético e o capitalismo. Sobre o primeiro, e apenas para esclarecer a aplicabilidade deste raciocínio, tem-se que: a “utopia socialista” almeja uma sociedade sem relações mercantis, de tal modo que a determinação dos produtos, fatores que empregam e o abastecimento das pessoas não poderiam recorrer ao mercado. Tal feito seria possível somente se um indivíduo fosse dotado de “conhecimento perfeito do conjunto de todos os acontecimentos”. Sendo esta premissa impossível ao ser humano, pois ultrapassa sua condição humana, o socialismo tenta o impossível, tornando-se irracional e produtor de “caos, destruição e tirania” (Hinkelammert, 2013, p. 158). Ao almejar uma sociedade fundada em um mercado absolutamente totalizado e globalizado, o capitalismo também tenta o impossível, pois o conhecimento ilimitado é impossível ao homem e às instituições (que são humanas) e sua tentativa, não obstante, sacrifica o próprio corpo dos homens, seu único meio de sobrevivência, resultando, necessariamente, na morte dos sujeitos e, sem sujeitos, não há necessidade de qualquer sistema, assim:

Ao produzir benefícios para o capitalismo, o trabalhador desgasta seu próprio corpo, seu único meio de sobrevivência. A contribuição de Marx para a compreensão do sofrimento reside, portanto, na maneira em que situa o corpo na economia política, definindo as condições pelas quais se produz e distribui o sofrimento (Das, 2008, p. 444, tradução nossa).

Ainda que classificados como impossíveis pela lógica *popperiana*, ambos os sistemas ainda são adotados em diferentes partes do mundo – não se nega que ambos os sistemas deixam um rastro de destruição por onde passam, mas o fato de serem adotados de fato demonstra que a “impossibilidade” de Popper não se refere à impossibilidade empírica, mas sim à impossibilidade de obter êxito (este tido como o oposto da destruição).

Parece-nos, portanto, que o problema central, aquele que leva à destruição, não são as utopias em si, mas não reconhecer quando é impossível e, por ignorar isto, tentá-la, ou seja:

Assim, a raiz do mal, em última instância, não é a própria utopia, é a ‘pretensão do conhecimento’ adequado à realização de tal utopia. O utopista é portador do mal porque pretende um conhecimento perfeito que não está ao seu alcance (Hinkelammert, 2013, p. 159).

O conceito de utopia para Löwy (1987) anteriormente abordado parece não guardar relação com possibilidade. É utopia mesmo que impossível; mas também é utopia, mesmo que possível. Significa, portanto, que não é qualquer utopista o “portador do mal”, mas somente aquele que tenta o impossível.

Parece-nos que o próprio conceito de impossibilidade guarda subjetividade e que, não apenas o conceito de utopias, mas a própria ideia de impossibilidade é dissimuladamente aplicada. Por exemplo, apesar da impossibilidade do neoliberalismo, resultante da lógica *popperiana*, este sistema é exercido sob a mentalidade de ser plenamente possível e a melhor alternativa à subsistência humana. A mentalidade neoliberal leva os sujeitos a crer que impossível é o antimercantil (Hinkelammert, 2013, p. 159). “Utopia” é tida como sinônimo de impossível e “antimercantil” é tido como impossível, logo utopias e antimercantilismo levam ao caos.

Deste modo, o elemento “possibilidade” nem sempre é verdadeiro (no sentido de não ser compatível com factibilidade) e pode ser utilizado como instrumento da manipulação – um dos elementos dominadores identificados por Freire (1987). Sob esta turva perspectiva, o utópico torna-se uma ameaça. Por exemplo, a lógica neoliberal sustenta que:

[...] uma justiça social, enfrentada às leis de mercado, não pode ser realizada racionalmente, a menor que seja feita nos termos de um planejamento total¹⁴ que prescinde dos indicadores mercantis. Ao ser impossível o conhecimento perfeito correspondente, chega-se à conclusão de que a realização da justiça social é impossível e utópica, de tal forma que não existe outra alternativa racional da organização da economia que não seja o mercado total (Hinkelammert, 2013, p. 165).

O trecho acima possui aspectos que contradizem os conceitos utilizados, demonstrando que tal perspectiva, dissimuladamente utilizada pela lógica neoliberal e denunciada por Hinkelammert (2013), se caracteriza como uma falácia (por ser um raciocínio falso que simula uma verdade) utilizada para manipular. Isto porque o conceito de “justiça social” propõe uma sociedade com direitos e oportunidades igualitários e equitativos, não sendo absoluta, tampouco verdadeira, a presunção de que requer um planejamento total para ser efetiva. Sendo falsa esta presunção, não há fundamentos para dizer ser “impossível”. Já dizer que é “utópica” apenas afirma que a sociedade atual não é igualitária ou equitativa, ou seja, que o sistema vigente não garante tais direitos aos seus sujeitos. É utópica por não ser a realidade e não por ser mentira ou impossível.

¹⁴ Segundo Popper, o planejamento total requer que ao menos um indivíduo tenha conhecimento infinito. Considerando que tal conhecimento infinito não é possível ao ser humano, conclui que o planejamento total é impossível. Tais aspectos serão aprofundados no capítulo 3.3, ao abordar critérios de factibilidade.

Ainda, o trecho citado revela que a sentença de “impossibilidade” que condena a justiça social (e qualquer outra utopia, como veremos abaixo) é fruto da análise desta em relação às leis de mercado (valor absoluto da ordem vigente ou “critério central de eficiência formal”, que será analisado a seguir) e não em relação à factibilidade empírica. Uma ordem vigente pautada pelo antiutopismo (este tido como elemento de preservação e manutenção da ordem, ou seja, uma expressão ideológica) jamais será orientada por um valor que permita alternativas, de modo que a possibilidade analisada em relação à valores absolutos vigentes é necessariamente falsa.

Não apenas a justiça social citada pelo autor, mas qualquer movimento popular de protesto social torna-se uma ameaça à sociedade, de tal modo que se traça um maniqueísmo entre sistema vigente (tido como a melhor realidade possível) e as utopias (quaisquer que sejam) (Hinkelammert, 2013, p. 220).

À sequência liberal-conservadora pode ser incluída a sequência antiutópica, de modo que: há um sistema social determinado – o capitalismo neoliberal – que se baseia nas regras de conduta do mercado e tal ideologia é afirmada como a mais próxima da perfeição e a “única maneira de aproximação possível”; o questionamento deste sistema mediante protesto social é invalidado através da sequência antiutópica (que, reitera-se, dissimula o conceito de utopia), afirmando que a utopia é a anulação do mercado, ao passo que a anulação do mercado é impossível, logo o utopista tenta o impossível e leva ao caos. Se a ordem vigente é o mais próximo possível da perfeição e se a utopia (ou seja, aquilo que contrapõe a ordem) leva à destruição, então gera-se a mentalidade de que a ordem é vida e a utopia é morte, bem como que para evitar a morte, qualquer meio é lícito, incluindo violência.

A subversão das utopias, enquanto conceito, se torna instrumento de manipulação das massas com vistas à reafirmação, legitimação e manutenção da ordem vigente (Hinkelammert, 2013, p. 222-223). Fazer as massas temerem as utopias é fazê-las temer qualquer alternativa – e não cabe discussão sobre factibilidade, possibilidade ou ética, pois este uso do conceito torna utopia sinônimo de impossível. Sem alternativas, não há esperança para engajá-los na práxis de libertação (fadada, então, ao mero verbalismo).

3.2.2. A questão da eficiência

Este radicalismo cria valores absolutos, são eles: o conceito-limite positivo, tido como a ordem vigente e aquele que deve ser conservado; e o conceito-limite negativo, tido como a utopia, aquele que deve ser combatido (Hinkelammert, 2013, p. 223). Importante frisar,

ainda, que tais valores não consideram as utopias em termos materiais (de conteúdo), mas em termos conceituais. Deste modo, a utopia (independentemente de aspectos materiais, formais e factuais) sempre se opõe ao conservadorismo e, por isso, esta mentalidade de combate às utopias é sempre institucionalizada (ao menos, enquanto instituições forem gestadas como a “mão” do conservadorismo). Apesar disso, instituições sociais abertas ao diálogo com as utopias são uma utopia.

Este conceito-limite positivo, tido como valor absoluto, torna-se “critério central de eficiência formal” (Hinkelammert, 2013, p. 272) para definir sobre valores humanos e éticos. A problemática disto é que se o conceito-limite positivo é o mercado totalizado e globalizado, então será humano e ético apenas aquilo que atender às regras e interesses mercantis¹⁵, assim:

Em nome das relações capitalistas de produção se procede da mesma forma. Por uma parte, sustenta-se que diante delas não há alternativa e, por outra, que são as mais eficientes porque produzem as maiores taxas de crescimento [...] sua eficiência formal se transforma na ética dominante de fato (public choice). Por ser a taxa de crescimento de um mercado orientado pela maximização dos lucros maior que todas as outras, a economia de mercado capitalista tem razão e, por conseguinte, não há alternativa a ela. (Hinkelammert, 2013, p. 272).

Deste modo, o critério da eficiência condena qualquer alternativa orientada a outro valor, pois necessariamente será ineficiente. Se o conceito-limite positivo for baseado no critério que mais privilegia o sistema vigente, necessariamente condenará a sociedade a ser “sem alternativas” e, independentemente de qual valor seja, será opressora. Em outras palavras, este critério parece pertencer, essencialmente, às teorias econômicas, assim:

Assmann e Hinkelammert percebem na economia capitalista um processo de idolatria. Esta economia tem consequências nefastas não somente para os humanos, mas também para a natureza, tornando o lucro o critério formal de decisão [...] neste sentido o capitalismo é antiecológico e, portanto, contra a vida (Andrade, 2018, p. 172).

¹⁵ É por isso que o único imposto com previsão constitucional, mas nunca regulamentado é o Imposto Sobre Grandes Fortunas, cujo fato gerador difere do Imposto de Renda: este incide sobre todo valor pecuniário recebido a título de renda, tendo como contribuintes pessoas físicas e jurídicas de todas as classes sociais; ao passo que aquele incide sobre fortunas, conceito mais amplo do que “renda” e que teria como contribuinte apenas pessoas pertencentes às camadas mais ricas do país (especificamente, 1% da população brasileira). A regulamentação do IGF, ato que permitiria sua cobrança, tributaria todo o patrimônio desta camada social, principalmente aqueles bens isentos de qualquer tributação (por exemplo, jatos e aviões). Sendo os tributos meios de arrecadação de dinheiro para o Estado (ainda que possam atender a outros fins), a não regulamentação deste tributo (cuja projeção de arrecadação é alta) diz que não há interesse estatal em tributar a camada social mais rica, uma vez que, em geral, tais pessoas estão dotadas de poder estatal.

Parece-nos que o movimento de legitimação de um sistema como “única alternativa” requer que moral e ética sejam sinônimos de leis e regras, de tal modo que não haverá moral que contraponha o sistema, tampouco haverá alternativas (visto que todas serão imorais). Cabe ressaltar que, em termos factuais, a corrente moderna da “única alternativa” é exatamente “o que ele [Benjamin] recusa apaixonada e obstinadamente é o mito mortalmente perigoso de que o desenvolvimento técnico trará por si mesmo uma melhora da condição social e da liberdade dos homens” (Löwy, 1989, p. 97).

Se o sistema não comporta alternativas, então não cabe debate sobre a factibilidade das utopias, uma vez que jamais serão factíveis aos olhos dos princípios norteadores da ordem (interessante notar que mesmo a factibilidade pode ser subjetiva). O suposto caos à que elas levam não é o caos fático, mas a perspectiva de destruição do sistema vigente (ainda que esta destruição seja sinônimo de vida, uma vez que a manutenção do sistema é sinônimo de morte¹⁶). Deste modo, “toda resistência [lê-se: toda utopia] contra a lei absolutizada do mercado é transformada em um monstro diabólico que nos conduz ao inferno” (Hinkelammert, 2013, p. 277).

Sendo as utopias sinônimo de alternativas, há a repressão da mentalidade de que outra realidade é possível – o ato de pensar pode não ser absolutamente reprimível, mas perde-se a crença em qualquer possibilidade. Parece-nos que esta descrença obstaculiza a libertação, pois ainda que a denúncia possa ser realizada, e ainda que haja a tomada de consciência, não resta espaço para o anúncio: o que será anunciado se nenhuma alternativa é possível?

3.2.3. O desencadear das utopias

A força das utopias, por sua vez, é comprovada em duas contradições da lógica antiutopista: o almejo por uma sociedade sem utopias é uma utopia; e o próprio sistema vigente, seja qual for, se orienta por uma utopia (por exemplo, o sistema capitalista neoliberal almeja uma realidade na qual o mercado é totalizado e globalizado, de tal modo que se há falhas, então é porque é necessário mais mercado; se é necessário mais mercado para uma sociedade ideal, então o sistema caminha para concretizar algo que, logicamente, ainda não é concreto, ou seja, uma utopia – chamada de “utopia

¹⁶ Tomar os interesses de mercado como valor absoluto leva à supremacia da produção e dos lucros, mesmo que isto signifique o sacrifício da natureza e do homem. Por esta razão, afirmamos que a manutenção do sistema remete à morte. Freire (1987) também adota esta lógica quando se refere ao “sistema necrófilo”.

conservadora”. Esta utopia, por sua vez, é afirmada como um ideal e não como utópico, em razão deste termo ser demonizado em prol da manutenção daquele mesmo sistema).

Antes de prosseguir, é importante ressaltar que este trecho possui diversas incongruências quando o conceito de Löwy (1987) é tomado como ponto de partida. Isto porque “utopia” seria necessariamente revolucionária e não reacionária, ou seja, conservadora. Assim como não poderia ser uma ideologia, visto estes serem conceitos divergentes. Contudo, ainda assim, o panorama global do trecho segue válido, uma vez que não há indícios de que Hinkelammert (2013) utilizava os conceitos de Löwy (1987).

Se a lógica antiutopista estivesse correta, então o sistema vigente não seria possível e também levaria à destruição, pois perseguiria uma utopia que, como tal, necessariamente seria impossível. Afirmar isto significa dar razão à lógica antiutopista defendida pelo sistema, mas sacrificando a validade do próprio sistema.

Parece-nos, portanto, que além das utopias serem necessárias à libertação, elas também são uma condição humana, tendo em vista que o homem não pode ser impedido de imaginar uma alternativa, embora possa ser manipulado a não acreditar nela, assim “uma crítica da razão utópica não pode ser antiutópica. A utopia é *conditio humana*, uma dimensão inevitável do pensamento das próprias ciências empíricas” (Hinkelammert, 2013, p. 313).

Sendo uma condição humana e sendo necessária à libertação, faz-se necessário afirmar (e reafirmar o quanto for necessário) que utopia não é sinônimo de impossível ou caos, mas de alternativa e esperança. Deste modo, qualquer sociedade sem alternativas é antiutópica, e defender a necessidade e importância das utopias à libertação pressupõe o desejo por uma sociedade aberta às utopias (às alternativas), de tal modo que:

O mundo melhor que pode ser buscado é aquele que solucione os problemas aos quais se defronta a crítica, para promover uma sociedade capaz de enfrentá-los [...] um refazer constante da sociedade diante de seus problemas mais cadentes em cada momento (Hinkelammert, 2013, p. 314-315).

Contudo, para não sucumbir à ingenuidade, deve-se afirmar, também, que nem toda utopia é possível. Parece-nos que a contribuição de Hinkelammert (2013) se baseia na premissa de que o perigo não está nas utopias e no potencial utópico, mas, em verdade, em sua completa supressão e que, uma vez que o extermínio das utopias atende aos interesses dominadores, o próprio termo “utopia” é manipulado para parecer perigoso, proibido e o culpado pelo sofrimento. Dussel (2000), por sua vez, contribui para diferenciar as utopias que podem e devem inspirar programas empíricos e as que não podem e não devem. O conceito de possibilidade, para não ser manipulado, pode ser definido sob bases sólidas e “imparciais”, tendo como valor absoluto a vida humana. Por esta razão, prosseguiremos com

a reflexão sobre o que Dussel (2000) denomina de critérios de factibilidade, com vistas a desmistificar a articulação das utopias.

3.3. Factibilidade: reconhecer o possível e o impossível

Ao sistema sem alternativas, Hinkelammert (2013) vislumbra um único argumento capaz de vencer a lógica da eficiência: a sobrevivência da humanidade (Hinkelammert, 2013, p. 278-279). Ainda que orientado ao mercado, todo e qualquer sistema somente existe em razão da existência de uma sociedade. Sem sociedade, não há sistema, seja qual for. Se o sistema neoliberal sacrifica a humanidade, tanto seus sujeitos quanto a natureza que lhe permite viver, então, por mais “eficiente” que seja, não serve. Paralelamente, Dussel (2000) traça o elemento material da reprodução e manutenção da vida humana como norteador para qualquer alternativa.

Parece-nos que, com relação à possibilidade de concretização das utopias, podemos classificá-las em: aquelas que são impossíveis; aquelas que são possíveis; e aquelas que, a priori, são impossíveis, mas que comportam adequações para tornarem-se possíveis. Para Dussel (2000, p. 261), “modelos impossíveis empiricamente desempenham, no entanto, a função de ideias reguladoras”, de tal modo que o “impossível” passa a ser essencial epistemológica e praticamente. Portanto, todas elas possuem potencial crítico, auxiliando o ato de denúncia e de tomada de consciência, assim como todas representam esperança e permitem ao sujeito viver a práxis libertadora plenamente. Somente as segundas e terceiras formas vão de esperança a programa empírico, ou seja, comportam ação. Isto porque, segundo Popper, a ação orientada ao impossível resulta em caos, permitindo identificar que utopias “impossíveis” podem, mas não devem orientar a ação humana; por sua vez, aquelas que nascem ou tornam-se possíveis podem orientar a ação com vistas à transformação. Estas fazem parte do anúncio, enquanto reflexão e ação.

Segundo Dussel (2000), Bloch descreve, sobre a concretização da utopia, a criação do futuro possível em função da razão ético-crítica não enquanto negatividade, mas positividade: “é preciso criar um cenário inexistente cujas determinações constitutivas são na sua positividade a negação da negatividade da vítima” (Dussel, 2000, p. 461). Ainda, a filosofia blochiana se situa na “corrente fria do marxismo”, caracterizada pela desconstrução crítica do sistema opressor e na descoberta da factibilidade do “possível”; porém, a “corrente quente do marxismo” é igualmente necessária, pois, ainda que se situe no elemento subjetivo e “místico” que motiva o esforço de transformação e concretização da alternativa, compreende que não existe transformação sem já que o pessimismo imobiliza (Dussel,

2000). Deste modo, “a corrente quente move então as vítimas para a utopia possível” (Dussel, 2000, p. 462), contudo esta utopia possível deve atender a alguns critérios de factibilidade, pois “o que é possível pode igualmente tornar-se tanto em nada como também noser” (Bloch¹⁷ *apud* Dussel, 2000, p. 462). Em relação à factibilidade necessária para concretizar as utopias, Dussel (2000) a analisa criteriosamente.

3.3.1. A questão da possibilidade novamente

Parece-nos que “possibilidade” é um conceito “em branco” ou de “eficácia limitada”¹⁸, na medida em que não se basta, e necessita de complementação para ser aplicado. Isto porque determinado objeto só é possível em relação a algo. No caso das utopias, considerando que a presente reflexão tem como objeto principal a práxis libertadora, a possibilidade deve ser analisada em relação à factibilidade (aquilo que pode ser realizado tendo em vista as limitações humanas). Apesar deste “dever ser”, não é necessariamente deste modo que o conceito de possibilidade é articulado, pois, conforme delineado no tópico anterior, alguns sistemas utilizam o “critério central de eficiência formal” para analisar a possibilidade em relação ao valor absoluto que sustenta a estrutura institucionalizada, manipulando o conceito de “possibilidade”.

Tendo em vista esta perigosa articulação, Dussel (2000) se preocupa em discernir sobre factibilidade de modo a não permitir sua mediação pelo “critério central de eficiência formal”. O conceito de “mediação” utilizado pelo autor se refere à “filosofia da mediação”, sobre a qual Peirce¹⁹ *apud* Dussel (2000) diz:

A categoria do Primeiro é a ideia daquilo que é tal como é sem consideração de nenhuma outra coisa... A categoria do Segundo é a ideia daquilo que é como tal é enquanto Segundo relativamente a algum primeiro, sem consideração de nenhuma outra coisa... É a reação... A categoria do Terceiro é a ideia daquilo que é tal como é enquanto Terceiro, ou Mediação, entre um Segundo e um Primeiro (Peirce *apud* Dussel, 2000, p. 240).

¹⁷ BLOCH, E. *op. cit.*, 1959.

¹⁸ Termos usados por analogia. O termo “eficácia limitada” é utilizado juridicamente para definir normas que dependem de regulamentação futura para produzir efeitos; apesar de vigentes, requerem complementação para aplicação plena. É o caso, por exemplo, de algumas normas constitucionais que preveem direitos e obrigações, mas precisam de regulamentação específica para que os sujeitos exerçam tais direitos e obrigações. Já “norma em branco” é comumente utilizada na esfera penal para definir normas que, ao tipificar um crime, trazem um preceito genérico, indeterminado e incompleto, precisando, necessariamente, receber complementação (em geral, por outra norma).

¹⁹ PEIRCE, Ch.S. **Lecciones sobre pragmatismo**. Aguilar, Buenos Aires, 1978.

Para a filosofia da Mediação, o imediato nunca é atingido, pois sempre é mediado. Trata-se da “incognoscibilidade da coisa em si” proposta por Kant, para o qual a coisa em si (imediato; sem mediação) sempre é incognoscível. Dussel (2000) argumenta que para Peirce a coisa é parcialmente cognoscível em cada ato cognitivo e, plenamente, no longo prazo, assim:

O significado de uma palavra é a concepção do que ela transmite. O absolutamente incognoscível (Kant) não tem significado porque não tem nenhuma concepção correspondente [...] o que se queira significar por qualquer termo como o real é cognoscível em certo grau (Peirce²⁰ *apud* Dussel, 2000, p. 285, nota 35).

Na síntese de ambos, “a realidade da coisa é idêntica à sua cognoscibilidade” (referência?), ou seja, o “ser” existe a partir da intersubjetividade do espectador, trata-se da:

Mediação do conhecer o objeto a partir da intersubjetividade de interpretantes como acordo; [...]; mediação do conhecer a partir (e não só através) do horizonte linguístico (a partir dos ícones, indicadores, símbolos); [...]; mediação de todo conhecer a partir do futuro (a antecipação contrafáctica da coincidência de verdade e realidade *in the longrun* **[a longo prazo]**); mediação do teórico a partir do prático, a partir do ético, como “lógica socialista”, a partir da história, do “senso comum” (Dussel, 2000, p. 240-241, grifos nossos).

Esta “mediação do teórico a partir do prático” e “a partir do ético” define a finalidade da factibilidade dusseliana que colocaria a práxis da libertação, como o Terceiro, ou Mediador, assim:

A partir do nível material da ética (Primeiro), pela reflexão discursiva da validade (Segundo), inicia-se o processo de factibilidade da realização da eticidade (Terceiro). A partir deste mundo da vida da eticidade (Primeiro) irrompe a intersubjetividade anti-hegemônica a partir do Outro (Segundo), que como oprimido/excluído sofre a crise e por isso poderá efetuar um processo prático de libertação (Terceiro). Libertação como processo de Mediação (Terceiro) de uma situação de opressão no mundo (Primeiro) negada a partir da antecipação reflexivo-crítica contrafáctica da utopia como termo futuro (Segundo) (Dussel, 2000, p. 283).

Esta mediação, por fim, também aparece em Freire (1987) quando, constantemente, aborda sobre o pensar dos educandos ser mediatizado pela realidade ou pelo mundo.

²⁰ PEIRCE, Ch. S. **Philosophical writings of Peirce**. Dover Publications, Nova York, 1955.

3.3.2. Da possibilidade a factibilidade

Para Dussel (2000), trata-se sempre da factibilidade da reprodução da vida humana (análogo à sobrevivência da humanidade, de Hinkelammert (2013)), mediada por sistemas performativos mais ou menos complexos que, se totalizados, podem não cumprir este fim (Dussel, 2000, p. 237). Para tanto, o autor busca a síntese²¹ do momento material positivo (trata-se da construção de alternativas que emergem após a crítica das condições opressoras decodificadas) e do momento intersubjetivo comunitário (a práxis libertadora intersubjetiva que, para ser libertadora, é exercida em comunhão) a partir da factibilidade ética (Dussel, 2000, p. 237). Significa, portanto, analisar alternativas para além das limitações humanas que determinam o que é ou não viável, considerando, também, a ética de tais ações. A hipótese dusseliana é: nem toda alternativa que pode se concretizar deve ser concretizada. Para tanto, a jornada entre a utopia inicial e o programa empírico é sintetizada por Dussel (2000) da seguinte forma, cujos elementos serão explicados ao longo deste subtópico:

De tudo o que foi dito, poderíamos tentar uma primeira definição do princípio da operabilidade, puramente indicativa e parcial, aproximadamente da seguinte maneira: aquele que opera ou decide eticamente uma norma, ação, instituição ou eticidade sistêmica deve cumprir: (a) com as condições de factibilidade lógica e empírica (técnica, econômica, política, cultural etc.), isto é, que seja realmente possível em todos esses níveis, a partir do marco (b) das exigências: (b.1) ético-materiais da verdade prática e (b.2) morais-formais discursivas da validade, dentro de uma escala que vai desde (b.i) as ações permitida eticamente (que são as meramente “possíveis”, que não contradizem os princípios ético ou moral), até (b.ii) as ações devidas (que são as eticamente “necessárias” ao cumprimento das exigências humanas básicas: materiais – de reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito humano – ou formais – desde o respeito da dignidade de todo sujeito ético até a participação efetiva e simétrica dos afetados nas decisões) (Dussel, 2000, p. 272).

A síntese dusseliana parte do momento ético-material e moral-formal, assim: no aspecto material (porque conteudista), refere-se a enunciados normativos²², fundados em juízos de fato, que visam a “dimensão da verdade prática”, que é alcançada a partir da reprodução e desenvolvimento da vida humana em comunhão (ou seja, será uma verdade prática o enunciado orientado pela vida do sujeito e da natureza – elemento necessário à vida – e não por seu sacrifício); já o aspecto formal (porque procedimental) se refere a

²¹ Dussel também denomina estes momentos como “momento material da ética” e “momento formal da moral” (Dussel, 2000, p. 237).

²² Princípios ou valores que orientam a vida humana.

“racionalidade formal dos acordos válidos”, considerando exigências da intersubjetividade simétrica (critério de validade da práxis libertadora²³), no qual os enunciados normativos pretendem a validade universal. A síntese, portanto, se dá entre a verdade prática e a validade moral, e resulta na “razão instrumental e estratégica” (Dussel, 2000, p. 237-238).

O que se busca é o “factível ético” ou o “bom”, configurando o momento ético-processual. Para tanto, o acordado (válido) é analisado de acordo com sua factibilidade através da razão instrumental e estratégia. Será factível aquilo que for possível técnica e economicamente, sendo esta possibilidade demarcada pelos princípios material e formal (o enunciado normativo com dimensão de verdade prática e válido intersubjetivamente); e realizável eticamente (é o âmbito da ética que distingue aquilo que “pode e deve ser feito” daquilo que “pode, mas não deve” e “não pode”).

Parece-nos que tanto Dussel (2000) quanto Hinkelammert (2013) concordam que o anúncio deve ser orientado por um programa de ação (ou programa empírico). Este programa, por sua vez, parece-nos ser a utopia que sobreviveu aos filtros de factibilidade, sofrendo ou não alterações em relação ao imaginário inicial. A utopia em si, antes da factibilidade, mas enquanto verdade (material; enunciado normativo) válida (validade intersubjetiva) insere-se na autoafirmação prévia e, com o exercício da práxis baseado em codificação e decodificação da realidade (negação ou denúncia), poderá ser submetida ao critério da factibilidade que permitirá, ou não, sua transformação em programa empírico. Isto porque de nada serve a denúncia sem esperança. Sem esperança, o único destino da denúncia é o pessimismo fatalista que leva o sujeito à passividade de conformar-se. A esperança, por sua vez, não se reduz ao “esperar” passivo, mas a um “otimismo militante” que instiga a práxis revolucionária, assim:

Perigo e fé são a verdade da esperança, de tal modo que ambos estão reunidos nela e o perigo não contém medo, nem a fé tem em si uma quietude indolente. Desse modo, a esperança é, em última análise, um afeto prático, militante. Ela desfralda bandeiras (BLOCH, 2005) [...] Para Bloch, diante do perigo, cresce em nós uma esperança prática e militante, que nos instiga para uma práxis revolucionária consciente e conjunta (Schütz, 2019, p. 21).

Deste modo, Dussel (2000) traça dimensões material, formal e factível da eticidade, sendo que o primeiro é o âmbito do exercício da razão prático-material e ético-originária; o segundo, da razão discursiva; e o terceiro, da razão instrumental e estratégica. Por sua vez, a dimensão material significa enxergar a realidade sem filtros (a “manipulação” de Freire); a dimensão formal, criticar a realidade a fim de buscar o que é válido intersubjetivamente; e a dimensão factível, a realização do que se quer, de modo a mediar (práxis) a realidade

²³ Vide capítulo 1.2.4.

(material) e a crítica (formal). Ainda que em diferentes expressões²⁴, parece-nos que necessariamente há utopia até atingir o factível.

Dussel (2000) identifica quatro momentos que devem ser identificados no longo prazo: realidade, ser, verdade e validade intersubjetiva. Verdade é a percepção fruto do “acordo em última instância de todos os pesquisadores” (Dussel, 2000, p. 242) – ou seja, é o ato cognitivo – enquanto o objeto representado é o real. Assim, realidade (“o real”) corresponde ao aspecto material ou à realidade codificada (as coisas como são); ao passo que verdade é a percepção que se tem do “real” fruto da comunidade de comunicação, ou seja, a verdade é a decodificação do real que pode ter validade intersubjetiva (por exemplo, a opinião que nasceu do diálogo entre sujeitos simétricos configura a verdade que atingiu a validade intersubjetiva). Sob esta percepção, a verdade se identifica com a validade (Dussel, 2000, p. 243) e forma a “teoria consensual da verdade”²⁵.

De acordo com Dussel (2000), Hinkelammert (2013) propõe um “princípio epistemológico universal” ou “o princípio geral empírico de impossibilidade”, a fim de avaliar a “possibilidade” de acordo com as ciências econômicas e políticas. Para além do material e formal, inicia-se o momento da factibilidade, elemento essencial vez que:

Por ser o sujeito cognoscente um ser finito (limitado em um horizonte de impossibilidade) e vivente (limitado por sua mortalidade), toda a realidade se abre como possibilidades para a ação, a partir de um projeto de vida [...] Para o ser vivente prática poder manejar ativamente a realidade em parte transcendente, deve hipoteticamente ultrapassar também os casos efetivamente observáveis ou experimentais por meio de conceitos universais (transcendentes ou metafísicos). A empiria, o fato empírico ou o “estado de coisas” (*tatsache*) é um constructo posterior ao confronto com a realidade que transcende o cognoscente (Dussel, 2000, p. 262).

Ou seja, a realidade cognoscível transcende sempre a capacidade cognitiva (ou seja, existem mais coisas do que o homem pode tomar consciência; de certa forma, remete à impossibilidade de conhecimento infinito, de Popper). Assim, o projeto de revolução deve iniciar-se através do material e formal, para apenas depois modelar-se ao factível. A utopia deve nascer sem relações com factibilidade, sendo necessária neste formato para que o ser vivente, por um momento, transcenda suas limitações, potencializando sua decodificação e crítica; posteriormente, este ideal utópico deve submeter-se ao filtro da factibilidade, não para limitá-lo, mas para torná-lo coerente com a realidade mortal e terrena e ser capaz de orientar o anúncio, a ação. Isto porque “o fato objetivo reflete a limitação do sujeito

²⁴ Em seguida abordaremos sobre a utopia presente na autoafirmação prévia e sua possível distinção com a utopia submetida aos critérios de factibilidade.

²⁵ A verdade seria determinada pelo consenso da comunidade, sendo que este consenso, na esfera formal, deve ser revestido por validade intersubjetiva.

cognoscente e o âmbito entre o observador e o real inobservado abre o campo do hipotético que é ocupado pelas teorias” (Dussel, 2000, p. 262).

Se a práxis libertadora visa, em última instância, transformar a realidade com base na reprodução e manutenção da vida humana e os únicos agentes possíveis desta transformação são os sujeitos (seres humanos), como poderia ocorrer de seres limitados serem capazes de transformar uma realidade que os transcende e que lhes é impossível conhecer completamente? Como poderiam seres limitados transformar objetos ilimitados? O único momento em que o sujeito é capaz de transcender sua própria natureza, tornando-o menos limitado e conseqüentemente o aproximando da realidade ilimitada, é ao utilizar de seu potencial utópico para pensar alternativas, sendo que “desta maneira, antecipa a totalidade [da realidade] por meio de conceitos universais e processos tecnológicos infinitos, transformando a realidade em empiria do sujeito atuante” (Dussel, 2000, p. 263).

Alternativas que representam a esperança de poder transformar a realidade e a de ser possível uma realidade distinta; a esperança que o move à tomada de consciência e ao anúncio; a esperança que move e se torna ideias moduláveis às limitações práticas e transformam-se em programa empírico; a esperança que se renova constantemente e que permite acreditar que qualquer realidade comporta alternativas; a esperança cujo terreno ideal para crescer é a realidade sempre aberta às alternativas. Seja esperança ou alternativa, sempre é utopia.

3.3.3. Critérios de factibilidade

Partindo das limitações do sujeito e da natureza, a fim de discernir a factibilidade, Dussel (2000) afirma que:

Esse sujeito atuante [e vivente] com capacidade reflexiva, que aspira à totalidade da realidade, mas que está impossibilitado de alcançá-la, é o sujeito da tecnologia referida ao mundo exterior do homem. Logo, todo o conhecimento empírico é, em última instância, conhecimento tecnológico, e o critério de verdade é, em última instância, sua transformabilidade em tecnologia (Dussel, 2000, p., nota 196).

O elemento da tecnologia, portanto, se refere aos meios e condições²⁶ para a realização de algo. Além da tecnologia, há o elemento da economia, sobre o qual:

²⁶ O autor usa como exemplo a invenção do telescópio que tornou tecnologicamente possível para Galileu conhecer as fases de Vênus (Dussel, 2000, p. 263).

Ao escolher os fins por realizar, aparece a escassez de meios para essa realização como o condicionante material de toda escolha... aparece agora um universo econômico que condiciona os fins realizáveis pela necessidade de inscrevê-los no produto social da economia. Quer dizer, todos os fins possíveis têm condições materiais de possibilidade... projetos tecnicamente possíveis se tornam (ou não) economicamente possíveis (Dussel, 2000, p., nota 196).

Significa que Dussel vai além: não basta ser econômica e tecnologicamente possível, o factível também tem de integrar um projeto de vida²⁷ (no sentido de que todo projeto, ainda que precise superar os aspectos tecnológicos e econômicos, devem ter como fim último a reprodução da vida). Este último elemento que configura “o factível” se refere ao ético. Assim, o factível será o ideal econômico, tecnológico e eticamente viável, sendo que o elemento ético não exclui os demais, mas reveste-se de especial essencialidade, na medida em que “o sofrimento e o mal têm sido impostos de forma deliberada e quando a razão ignora toda a ética, é impossível impor limites à barbárie humana” (Das, 2008, p. 447, tradução nossa).

O elemento ético permite a superação do “critério central de eficiência formal”, na medida em que aquilo que for econômica e tecnologicamente possível, **poderá** ser feito – mas não necessariamente deverá ser feito. Aquilo que for econômica, tecnológica e eticamente viável (ou seja, factível) **poderá e deverá** ser feito, assim:

Nem todos os fins concebíveis tecnicamente e realizáveis materialmente segundo um cálculo meio-fim [da razão instrumental] são também factíveis: só o que é aquele subconjunto de fins que se integra em algum projeto de vida (Dussel, 2000, p. 263, nota 200).

Este requisito ético também aparece nas reflexões de Hinkelammert (2013), que se refere a “como o princípio material universal [**próprio de Hinkelammert**] da ética julga a possibilidade (factibilidade ética) do mero critério de factibilidade técnico-econômico” (Dussel, 2000, p. 264, grifos nossos). Tais elementos determinam o critério de factibilidade e o integram.

Sob esta perspectiva, aperfeiçoa-se a premissa *popperiana* de que “tentar o impossível leva à destruição” para afirmar que tentar o não-factível (considerando o critério ético que configura o conceito de factibilidade) leva à destruição, pois arruína o projeto de vida ao optar pelo suicídio. Nas palavras de Dussel (2000):

²⁷ “O sujeito prático não pode atuar a não ser que seja um sujeito vivo. É preciso viver para poder conceber fins e encaminhar-se a eles... viver é também um projeto que tem condições materiais de possibilidade e fracassa se não conseguir realizá-las” (Dussel, 2000, p. 263, nota 200).

Fins que não são compatíveis com a manutenção da vida do próprio sujeito caem fora da factibilidade... é possível realizar fins fora desta factibilidade, mas sua realização implica a decisão de acabar com um projeto de vida que engloba todos os projetos específicos de fins. É uma decisão pelo suicídio (Dussel, 2000, p.264, nota 203).

Esta “decisão pelo suicídio” e a análise do factível através da ética, é o que permite a crítica do sistema neoliberal, no sentido de que por mais econômica e tecnologicamente viável (ainda que a curto prazo – elemento que será analisado à frente), não é factível e, por isso, seu resultado último é a morte através do “sacrifício necessário”.

Através destes critérios, tem-se a utopia factível eticamente como projeto de libertação. Contudo, estes elementos (especialmente, economia e tecnologia) não podem ser considerados de forma universal (ainda que busquem validade universal), pois devem observância à historicidade, que define aquilo que é verdadeiramente possível econômica e tecnicamente para determinado grupo, em determinado local e em determinada época. Assim, “a relação do ser humano com a natureza é mediada pelo desenvolvimento civilizatório que estabelece as condições tecnológicas de possibilidade da constituição do objeto.” (Dussel, 2000, p. 265), ou seja, o desenvolvimento tecnológico (em termos civilizatórios) pode tornar possível o que em outra época era impossível, assim como, em uma mesma época, o mesmo objeto pode ser possível para alguns e impossível para outros (como é o caso de certas ações possíveis no capitalismo central ou tardio; e impossíveis no capitalismo periférico²⁸):

No mundo do capitalismo periférico, muitas normas adequadas, fundadas material e formalmente não são factíveis: por subdesenvolvimento tecnológico, por incapacidade econômica (devido a transferência estrutural de valor para o centro do sistema), por falta de autonomia política (dada a situação neocolonial), etc. (Dussel, 2000, p. 265).

Esta realidade desvenda outro fator importante, já mencionado: o econômico. Além das condições tecnológicas (meios em sentido geral), para uma ação ser possível deve também haver condições econômicas para tanto (pode ser entendido como o maior ou melhor proveito do meio para atingir o fim). Dussel (2000) denomina ambos os elementos como “condições de possibilidade da factibilidade” de um objeto prático a realizar-se no futuro.

Ocorre que, quando o âmbito formal (a razão instrumental) se torna autônomo ou totalitário e é tido como “critério último de verdade e validade teórico-poiética” (ou “critério

²⁸ Referimo-nos a países explorados, colonizados, que foram modernamente construídos pela lógica de produção “para fora” e não “para dentro” – lógica de exportação. Remete a falta ou tardia soberania econômica.

central de eficiência formal”), há a absolutização formal ou supremacia da razão instrumental que configura o fetichismo marxista²⁹: quando o que se faz é determinado pelos meios (poder-fazer) e não pelos fins, significa que o que se faz é determinado pelas coisas (meios) em detrimento dos sujeitos (fins), de tal modo que resulta na radical inversão das ordens, na qual o sujeito se torna o meio e as coisas, o fim. Apesar deste perigo, o âmbito formal não deixa de ser essencial à ética, pois a razão instrumental é imprescindível (sob pena de jamais alcançar qualquer concretude) enquanto parte de um todo, embora jamais deva ser o todo, assim:

Sem a razão instrumental-estratégica (formal), a razão ético-discursiva (material) cai na ilusão utópica (já que poderia decidir-se a fazer o impossível). Sem a razão ético-discursiva, a razão estratégico-instrumental cai na perversidade dos sistemas formais auto-referentes fetichizados (Dussel, 2000, p. 270).

Significa, portanto, que a factibilidade *dusseliana* responde a três fatores cumulativamente: tecnológico, econômico (ambos do âmbito formal, instrumental) e ético. À luz destes elementos, Dussel (2000) determina algumas possibilidades até resultar na factibilidade plena, quais sejam:

a) Impossibilidade lógica; b) possibilidade lógica: impossibilidade empírica; c) possibilidade empírica: impossibilidade técnica; d) factibilidade técnica: impossibilidade econômica; e) possibilidade econômica: impossibilidade ética; f) possibilidade ética: princípio da operabilidade; g) processo efetivo de realização; h) consequências a curto e longo prazo; i) processo de legitimação e coerção legal (Dussel, 2000, p. 267).

Para Dussel (2000), esta seria a progressão entre utopia e programa empírico de acordo com seus critérios de factibilidade. É importante ressaltar que, conceitualmente, os níveis “a” até “f” são utópicos. Isto porque somente deixa de ser utopia, conceitualmente, ao efetivar-se, o que só ocorre a partir do nível “g”. O que se diferencia significativamente é que entre “a” e “d”, a utopia carrega a impossibilidade fática, de modo que não servirá para orientar a ação, mas servirá como crítica; já “e” é uma utopia possível faticamente, que **pode**, mas **não deve** ser realizada por violar o princípio ético da reprodução da vida humana, e necessariamente resulta em sacrifícios (essa, sim, seria a utopia que leva ao caos e destruição, como diria Popper); “f”, por sua vez, se refere à utopia plenamente factível, que pode e deve ser realizada, pois, além de faticamente possível, é também ética e orientada à reprodução da vida humana, não sendo instrumento do “caos e destruição”;

²⁹ A inversão entre sujeitos e coisas.

por fim, de “g” à “i” se refere a programas empíricos ou programas de ação, que necessariamente são orientados por uma utopia, vez que as sucede.

Um dos fundamentos para o esquema proposto por Dussel é que sem vida, não há sujeito; e sem sujeito, não há qualquer ação, instituição, sistema, sociedade. Deste modo, qualquer modelo de sociedade deve se orientar pela reprodução da vida humana, sob o risco do destino certo da autodestruição. É a mesma lógica que fundamenta a necessidade de subsumir o elemento ético à factibilidade, articulando a natureza como meio para poder realizar algo, compreendendo e respeitando que a natureza determina marcos de possibilidade.

A factibilidade dusseliana avalia a possibilidade do ato através das leis da natureza em geral e humanas em particular, de tal modo que visa “escolher as mediações adequadas ou eficazes para determinados fins” (Dussel, 2000, p. 268); e aquele que não cumpre tais requisitos, tenta o impossível (equiparado ao impossível catastrófico de Popper).

Deste modo, o que é logicamente impossível³⁰ não é factível, mas o que é logicamente possível pode ser empiricamente impossível. Ainda assim, não será inútil, pois “modelos utópicos (aqueles empiricamente impossíveis) permitem abrir horizontes de possibilidades novas” (Dussel, 2000, p. 268-269). Seguindo, o que é possível empiricamente pode ser impossível tecnicamente; bem como o que é possível tecnicamente pode ser impossível economicamente. Por último: nem tudo que é factível técnico-economicamente é ético-moralmente possível. Neste nível, distingue-se o mero critério de factibilidade abstrata do princípio ético de factibilidade concreta, que Dussel chama de “princípio de operabilidade” ou “factibilidade ética” (Dussel, 2000, p. 269).

3.3.4. Reconhecer o poder-ser e o dever-ser³¹

O princípio da factibilidade ética determina, portanto, o que se pode fazer. Dussel (2000) explica que se trata daquilo que é técnico-economicamente possível de ser feito, à luz da historicidade, no horizonte do que é eticamente permitido fazer até ao que se deve

³⁰ Por exemplo, o modelo de competição perfeita, no qual não poderia haver qualquer monopólio, mas para isso seria necessária a absoluta igualdade entre todos os agentes, o que impede qualquer expressão de competição (Dussel, 2000, p. 268).

³¹ Referência a Hans Kelsen que, em “Teoria Pura do Direito” (KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998), constantemente utiliza este termo para descrever o universo jurídico, delimitando certa distância entre o mundo dos fatos e o mundo do Direito. Na tradição filosófica, destacamos a obra “O Príncipe”, de Maquiável, como um marco na filosofia política e na relação entre ética e política. Também destacamos obras de Sylvain Piron (como “Généalogie de la morale économique” (2020)) que, ao analisar a questão “poder” e “dever”, toma como ponto de partida os limites da autoridade papal.

necessariamente fazer (Dussel, 2000, p. 270). Ou seja, não é o que se pode fazer nem o que se deseja fazer, mas o que se deve fazer – aquilo que não pode deixar de ser feito, tendo em vista “as exigências da vida e da validade intersubjetiva moral” (Dussel, 2000, p. 270). Significa, por exemplo, que o mercado deve priorizar os objetos das necessidades básicas para, somente após, partir para o objeto das preferências. Nas palavras de Dussel (2000):

Da mesma maneira, o princípio ético de impossibilidade (“não pode ser bom o que impossibilita a vida do sujeito”) demarca o princípio de possibilidade lógico-empírico e técnico a partir dos princípios ético-material e moral-formal. É um princípio material e formal orientador. Aqui a razão instrumental e estratégica são subsumidas dentro do horizonte da razão prático-material, da ético-originária (material) e da discursivo-intersubjetiva (formal): estas últimas operam como a racionalidade ético-orientadora em relação às primeiras. As primeiras operam como razão que mediatiza a factibilidade empírica das segundas (Dussel, 2000, p. 270).

O ideal da ação deve ser avaliado através do questionamento: “é possível ou não a reprodução da vida do sujeito cumprindo o conteúdo semântico do enunciado descritivo?”. A resposta permite concluir se é factível (eticamente) e, conseqüentemente, se esta ação deve ou não ser realizada (Dussel, 2000, p. 271). Somente será ético e, portanto, factível quando o “juízo de fato”, ou “enunciado descritivo”, ou o ideal utópico que se subordina ao critério vida, *in verbis*:

O objeto (ato possível imperado por um enunciado normativo) seria assim constituído por um enunciado verdadeiro-prático, válido-moral, factível e imperativo. Isto é, o juízo meio-fim é racional em sentido pleno (isto é, ético) só quando se subordina, como uma mediação formal ou abstrata, em última instância ao critério vida e morte do sujeito ético (Dussel, 2000, p. 271-272).

Assim sendo, a razão instrumental (formal, “como”) deve se submeter ao juízo normativo ou ético, devendo ser subsumida pela “ordem concreta da possibilidade de produção, reprodução e desenvolvimento da vida” (Dussel, 2000, p. 272) humana através da argumentação oriunda da participação simétrica dos afetados. Trata-se da interseção entre utopia e práxis libertadora: o ideal utópico permite ao sujeito esperar, de tal maneira que possibilita o exercício da práxis; a práxis libertadora, por sua vez, permite avaliar o ideal utópico (que se torna objeto) a partir do critério de factibilidade dusseliana (tecnologia, economia, ética), o que poderá resultar em um programa empírico com ou sem alterações do ideal, mas que sempre resultará na crítica, decodificação e denúncia da realidade.

Cabe notar que o ideal utópico inicial não possui efeito vinculante em relação ao ideal utópico que pretende orientar a ação – poderá ser o mesmo, mas, em geral, parece-nos que o primeiro é mais abstrato e que, ao longo da práxis, naturalmente se modela. Este

ideal utópico “modelado” será aquele submetido à análise de factibilidade e ainda que não seja aprovado, a práxis libertadora, por ser contínua e apenas o início da jornada, permite a concepção de diversos ideais utópicos. A libertação, parece-nos, requer a abertura à utopia, pois o é, por si, uma alternativa.

Não se pode esquecer, contudo, que as exigências físico-naturais e técnicas descritas por Dussel (2000) são aplicadas ao princípio da operabilidade e consideram avaliar um enunciado normativo (ou ideal utópico) à luz de sua historicidade (Dussel, 2000, p. 272). A historicidade, portanto, parece-nos um requisito de validade à correta aplicação do princípio da factibilidade ética.

Atender ao princípio da operabilidade faz com que o enunciado não seja apenas possível, mas também bom, adequado ética e moralmente. Parece-nos que a razão de ser deste princípio, ou talvez a motivação para Dussel (2000) propô-lo, é argumentar contra modelos impossíveis que resultam no sacrifício da vida humana (normalmente, mascarado). Deste modo, parece-nos que o princípio da operabilidade tem como fator central a ética, mas não é constituído apenas por ela: trata-se do conjunto de fatores econômico, técnico e ético; e jamais algum deles isolado.

Nesta seara, Dussel (2000) utiliza o termo “utopista” para definir aquele que tenta o ato impossível, contudo zela para diferenciá-lo daquele que tenta utopias eticamente factíveis, assim:

[...] Isto leva o utopista (que não deve ser confundido com aquele que age segundo certas utopias eticamente factíveis, como veremos nos capítulos 5 e 6) a cair em perigosos “irrealismos”, num voluntarismo ético, na falta de consideração das condições reais de factibilidade. (Dussel, 2000, p. 273).

Esta diferenciação é de extrema importância, pois nos permite entender que não houve a superação do conceito de “utopia possível” (proposto por Dussel (2000)), mas sua categorização para que se diferencie da “utopia ilusória”. Deste modo, parece-nos que a utopia é gênero, do qual a “utopia possível” (ou factível) e a “utopia ilusória” (ou não-factível) são espécies.

Além de diferenciar a utopia possível e a utopia impossível, Dussel (2000, p. 274) afirma que “quando são necessárias transformações ético-possíveis, a práxis da libertação deverá lutar, nesse momento, contra o antiutopismo conservador”. Assim como Hinkelammert (2013), afirma-se a necessidade de luta contra a ideologia “contra utopias”, visto que esta tem como finalidade a manutenção da ordem vigente através da crença de não existir alternativa. Portanto, Dussel (2000) afirma que a ética da libertação se opõe ao antiutopista, sem, contudo, se opor à utopia *per si*.

Considerando que a manutenção da vida humana não é, essencialmente, um ideal no curto prazo, de forma complementar os critérios de economia, tecnologia e ética, Dussel (2000) também aplica o conceito de factibilidade no tempo, resultando no elemento da sustentabilidade. Assim, o factível deve ser sustentável a longo prazo, e não apenas imediato no que tange a reprodução e desenvolvimento da vida humana enquanto “participante livre atuando em simetria” (Dussel, 2000, p. 274). O elemento da sustentabilidade difere a vida humana da mera sobrevivência.

Assim, a razão instrumental (os meios) deve ser orientada pelos fins (materiais e formais) e valores (culturais) determinados pela razão prático-material, ético-originária e discursiva, ou seja, pela subjetividade dos sujeitos (Dussel, 2000, p. 274). Nota-se que o factível não sobrepõe e não determina os fins; o factível instrumentaliza o fim visando sua concretização.

A utopia, então, permanece, mas divide-se em utopias impossíveis (que não podem orientar a ação, seja porque falham nos critérios econômico, tecnológico e/ou sustentável e, de fato, não podem ser realizadas; ou porque falham no critério ético e podem, mas não devem ser realizadas) ou possíveis (que não apenas podem, mas devem orientar a ação). Sem utopia, a denúncia resulta em mero inconformismo.

Para exemplificar a preservação do potencial crítico das utopias impossíveis, cita-se que a utopia da “Escola de Atenas” é impossível, pois a plena harmonia entre as mais diversas visões de mundo pressupõe sujeitos e condições perfeitas; mas, ainda que não seja realizável, preserva seu potencial crítico sobre conflitos baseados naquilo em que os sujeitos são incapazes de concordar, ou ignorando aquilo em que concordam: toda visão de mundo e todo ideal utópico visam uma vida melhor.

Dussel (2000) afirma que “aplicação do princípio material está a cargo do princípio moral formal” (Dussel, 2000, p. 276), ou seja, o princípio material (fim que é acordado por validade intersubjetiva) é aplicado pelo princípio moral formal (meio). Tendo em vista a possibilidade de aplicação conflituosa dos elementos, Dussel (2000) propõe um critério de prioridade, de modo a priorizar as mediações necessárias à vida humana (aqueles que precedem as preferências e se referem às necessidades básicas dos sujeitos) e a participação dos afetados (o diálogo). Deste modo, entende preservar o critério de verdade prática e validade intersubjetiva, dificultando resultar em “um exercício fetichista da mera razão formal instrumental” (Dussel, 2000, p. 275).

A tarefa, portanto, do diálogo verdadeiro (aquele com validade intersubjetiva, ou seja, que é constituído pela participação simétrica dos afetados) é resultar em um acordo final acerca de “como, quando, com que meios, em que circunstâncias com factibilidade ética se há de operar a norma, o ato, a instituição, o sistema etc.” (Dussel, 2000, p. 276). Este acordo escolhido como operável deve realizar-se na práxis, mas a práxis não começa

tampouco se limita ao acordo final. O acordo final deve ser fruto da práxis libertadora, sob pena de não atender à validade intersubjetiva tampouco ao critério da verdade prática; havendo um acordo final, a práxis passa a se orientar para sua realização. Esta dinâmica se assemelha à denúncia-anúncio ou negação-afirmação: codifica-se e decodifica-se a realidade para criticar e denunciar; insatisfeito e consciente, pensa-se uma alternativa factível (um acordo final); determinado o acordo final, esforça-se para realizá-lo. A afirmação prévia expressa a necessidade da utopia aparecer antes do acordo final: esperar para então codificar, decodificar, criticar, denunciar, avaliar e anunciar.

Para além da consciência coletiva (validade intersubjetiva), Dussel (2000) também traz à baila a necessidade de consciência individual como mecanismo de garantia da ética. Julgar a compatibilidade de ordem meio-fim em relação à vida humana é exercício da razão prático-material ou ético-originária, sendo que o “juízo de fato” de compatibilidade é ato da consciência moral ou ética exercida pela “*frónesis* aristotélica” (Dussel, 2000, p. 276). Esta *frónesis* se refere à consciência individual, que não deve desaparecer em razão da consciência coletiva. A consciência individual deve ser o “último tribunal da responsabilidade pessoal” (Dussel, 2000, nota 239) e permitirá avaliar se o acordo final oriundo da consciência coletiva é válido intersubjetivamente. É necessário especialmente em razão dos instrumentos de opressão comumente utilizados e identificados por Freire: manipulação, divisão, conquista e invasão.

Por fim, Dussel (2000) explica que os princípios material, formal e de factibilidade não guardam uma ordem sistemática, de modo que sua aplicação deve ser feita “em espiral”, cruzando suas aplicações. Através do princípio da factibilidade ética espera-se resulta naquilo que, para além de viável, é “bom”, sendo que:

O “bom” é então um ato, conjunto institucional de atos, ou totalidade ético-cultural que integra efetivamente, como suas condições de possibilidade e constituição, a materialidade ética, a formalidade moral e a operabilidade concreta (factibilidade ética) [...] uma norma ou máxima não pode ser “boa”. A norma pode ser verdadeira praticamente, validade normativamente ou factível. A norma é “parte” de um todo ao qual corresponde o predicado “bom”. Só ao ato humano pode atribuir-se a bondade (Dussel, 2000, p. 281).

Será bom o ato que (1) atender ao princípio material (e ético) da verdade prática através da orientação pela reprodução da vida humana comunitariamente e em determinada cultura (ou seja, deve considerar os valores que determinam o que é uma “vida boa” e, para tanto, respeitar a historicidade); (2) atender ao princípio formal (e moral) de validade intersubjetiva através do diálogo simétrico entre os afetados (validade pública) e da consciência ético monológica (*frónesis* – validade pessoal, individual); e (3) atender ao princípio da factibilidade através da observância às condições econômicas, empíricas,

tecnológicas de possibilidade e analisando possíveis consequências no longo prazo (sustentabilidade) (Dussel, 2000, p. 282).

Finalmente, Dussel (2000) assume que o “ato absoluto ou perfeitamente bom é empiricamente impossível” (p. 282), mas isto não inutiliza a definição de elementos que determinam o que é “bom”. Pelo contrário, sem tais definições, não haveria a mínima possibilidade de se aproximar do “bom”, pois não haveria parâmetro algum, tudo seria arbitrário. Sem nada que é “bom”, não há nada que é “mau” e então, tudo seria aceitável. O fato da definição de “bom”, mesmo inalcançável, ser necessária demonstra que há verossimilhança em afirmar que mesmo a utopia impossível é necessária. Mesmo o paraíso mais fantasioso é necessário para enxergarmos que a vida real não é, ou não está sendo, boa e acreditar que outra vida é possível.

Assim, a articulação e a importância das utopias se clareiam, possibilitando entendermos como podem ser articuladas tanto na práxis da libertação quanto na práxis dominadora, mas evidenciando, também, que sua essência é esperança.

3.4. Um lampejo de esperança

Parece-nos que as utopias não significam apenas projeções futuras. Se assim fosse, estariam fadadas a jamais se concretizar. Por isso, certamente, que as utopias se inspiram no calor do passado (em geral, nas lutas e forças ancestrais) e projetam o futuro, mas existem no presente. É no presente que são pensadas, que criticam e que inspiram o programa empírico. Esta peculiar temporalidade é abordada por Bloch (Schütz, 2019):

O presente governa juntamente com o horizonte presente nele, que é o horizonte do futuro, e que dá ao fluxo do presente seu espaço específico, o espaço de um presente novo, melhor de manejar [...] Somente o horizonte do futuro, da maneira como o marxismo o obtém, tendo como átrio o passado, confere à realidade a sua dimensão real (Bloch³² *apud* Schütz, 2019, p. 11).

Ao abordar sobre o momento ético-originário, Dussel (2000) também reflete sobre a temática da temporalidade não-linear (que vai ao encontro da perspectiva *benjaminiana*; sendo que a perspectiva linear do tempo é fruto, ou mito, do progresso (Ferreira; Siquelli, 2019)). Ainda que em contexto diverso, parece-nos que sua reflexão auxilia no entendimento conceitual. De acordo com Dussel (2000), o momento ético-originário é aquele

³² BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. V. 1. Tradução: Nélío Schneider.

em que cada sujeito reconhece o outro como outro, respeitando suas diferenças e percebendo-as como a exata contribuição valiosa de cada sujeito ao diálogo; se trata de um momento crítico que se encontra na origem (ou seja, no sistema passado) e que configura pressuposto para o sistema futuro (para que o sistema futuro não ignore e, por consequência, repita as opressões anteriores) que, por sua vez, é pensado no presente, *in verbis*:

[...] o momento crítico (capítulos 4-6 desta Ética) se acha na base, na origem, como pré-sub-posto do sistema futuro (sistema II do esquema 4.3). Esse sistema futuro é na realidade todo sistema presente (criado no passado pela pulsão alterativa e pela razão crítico-libertadora). De sorte que a realidade presente (exceto a primeira, que deve ter hipoteticamente existido há milhões de anos, na noite da história, com os míticos Gilgamesh ou Adão e Eva e, por isso, não tem existência empírica) teve sempre originariamente a responsabilidade de alguém pelas vítimas do sistema passado, pulsão alterativa e razão crítica (material, formal e de factibilidade) que deram existência à ordem institucional presente (Dussel, 2000, p. 479).

É possível entender que as utopias existem em concomitância com “ações editandas” para concretizar a projeção futura, não podendo passivamente aguardar seu tempo futuro chegar. O próprio conceito de esperança e utopia, em Bloch (2005), não remete à espera passiva, mas à força ativa para transformar a realidade naquela utopia concreta e projetada (desde que, complementando com Dussel (2000), seja factível econômica, técnica, ética e sustentavelmente). Nesse sentido, a esperança utópica não seria passiva ou inerte, ao contrário, seria a força necessária que, por ser igual ou maior, é capaz de romper o estado de inércia. Trata-se do esforço conjunto atual rumo à projeção utópica.

Contudo, a força, seja ela qual for, sempre guarda alguns perigos. A força utópica não é diferente. Utopias se referem à forma de pensamento humano orientada sempre por modelos de perfeição (ou ideais). Deve-se, contudo, ter a consciência de que o modelo perfeito jamais poderá existir concretamente, na medida em que a existência do sujeito é, necessariamente, precária em razão de suas próprias limitações. Sujeitos imperfeitos não podem formar uma realidade perfeita, trata-se da má infinitude. Crer, erroneamente, que a perfeição é faticamente possível, leva o sujeito ao abismo da ilusão transcendental. É esta ilusão que se deve temer e evitar (como nas críticas de Popper (Dussel, 2000; e Hinkelammert, 2013) e Jung (2002)), é esta ilusão que conduz ao erro, ao caos e à destruição, mas não as utopias em si. As utopias, enquanto modelos ideais, podem criticar a realidade e iluminar os programas empíricos.

3.4.1. Temporalidade, reminiscência e esperança

A possibilidade de “iluminar programas empíricos” dialoga com a questão da temporalidade das utopias, acima exposta. Isto porque, partindo da premissa de que as utopias existem no presente como projetos para o futuro baseados em valores do passado, torna-se possível dialogar estas temáticas com a “reminiscência” citada em “*Teses sobre o Conceito de História*”, de Benjamin (1987), nas quais aborda o tema como a articulação histórica do passado que reverbera nas lutas presentes, no sentido de apropriar-se de imagens passadas de momentos de luta, tomando este perigo (aquele que levou à luta no passado e leva à luta presente) como uma ameaça à tradição e aos sujeitos históricos da atualidade (Benjamin, 1987, tese 06). Nesta tese, Benjamin (1987) rejeita a concepção conservadora do historiador, entendendo que aquele que “acede diretamente aos fatos “reais”, na verdade apenas confirma a visão dos vencedores, dos reis, dos papas, dos imperadores [...]” (Löwy, 2005, p. 65), de modo que:

Extirpar a tradição ao conformismo que se quer dominar é restituir à histórica sua dimensão de subversão da ordem estabelecida, edulcorada, obliterada ou negada pelos historiadores “oficiais”. Somente assim o adepto do materialismo histórico pode “atear ao passado a centelha de esperança” – uma centelha que pode incendiar a pólvora no presente (Löwy, 2005, p. 65).

Ademais, Benjamin (1987) afirma que a consciência de dar continuidade à história é própria das classes revolucionárias e elucida a vivacidade destas memórias a partir dos calendários que determinam marcos históricos que anualmente são rememorados, uma vez que “funciona como um condensador de tempo histórico”³³ e “não contam o tempo como relógios” (Benjamin, 1987, tese 15), entendendo que a vitória do inimigo ameaça os mortos pela falsificação ou esquecimento de seus combates (Löwy, 2005). Sob esta perspectiva, os calendários expressam um tempo histórico “carregado de memória e de atualidade. Os feriados são qualitativamente distintos dos outros dias: são dias de lembrança, de rememoração, que expressam uma verdadeira consciência histórica” (Löwy, 2005, p. 124).

Deste modo, Benjamin (1987) afirma que o tempo histórico, qualitativo e de rememoração, deve ser carregado de consciência histórica e não deve se reduzir do tempo dos relógios, quantitativo e “vazio” (Löwy, 2005). Parece-nos que a temporalidade necessária ao entendimento das utopias guarda intrínseca relação com o conceito

³³ Löwy (2005) critica as traduções do termo original “*historischer Zeitraffer*”, entendendo ser uma expressão enigmática e intraduzível, mas explica que “se encontram condensados todos os momentos de revolta do passado, toda a riqueza da tradição dos oprimidos” (Löwy, 2005, p. 124).

benjaminiano de reminiscência, na medida em que, juntos, permitem entender que a temporalidade das utopias significa basear-se em forças ancestrais que permitem esperar e articular ideais de mundo futuros, inspirando ações presentes; premissas que também vão ao encontro da filosofia blochiana. Para o Benjamin (1987), “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (Benjamin, 1987, tese 06).

A temporalidade, em Benjamin (1987), se refere a sua proposta de opor uma concepção do tempo que transcende a continuidade (“dominado pela mercadoria, esse é o universo por excelência da repetição, do ‘sempre igual’ disfarçado em novidade, do mito angustiante e o infernal do eterno retorno” (Löwy, 1989, p. 104)), mas um tempo que guarda memórias e é recheado de significados que ajudam o sujeito presente a aprender com o passado para aspirar seu futuro (a fazer do passado “uma força espiritual no combate revolucionário” (Löwy, 1989, p. 103)), de modo que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1987, tese 06).

Além disso, ao pensar no futuro, Benjamin (1987) e demais autores (Löwy, 1989) abordam a salvação, o messianismo. Freire (1987) afasta de sua tradição qualquer figura messiânica, justamente por entender que a salvação e a transformação não são dádivas pertencentes a um sujeito especial e iluminado, contudo nos parece que esta leitura se refere à rejeição do sujeito que se coloca como Messias, ao passo que Freire (1987) concordaria com a figura messiânica coletiva, enquanto símbolo de salvação à realidade opressora através da ação revolucionária em comunhão. Em Benjamin (1987), por exemplo, “[...] a imagem da felicidade está indissoluvelmente ligada à da salvação” (Benjamin, 1987, tese 2), assim como Löwy (1989) aborda afinidades eletivas entre o messianismo judaico e as utopias libertárias, fazendo-nos crer que, talvez, a figura messiânica não seja um sujeito de “carne e osso”, mas a própria esperança de salvação, que pode ser concretizada através da experiência e ação coletiva, pois “é a revolução proletária que pode e deve operar a interrupção messiânica do curso do mundo” (Benjamin³⁴ *apud* Löwy, 1989, p. 106). Significa, portanto, que nesta tradição, a revolução, movida pela utopia, é o “Messias”. Löwy (1989), ainda, aponta que este destaque para as utopias não se trata de uma fuga do político para o místico, mas uma “busca do desvio absoluto que permitiria à utopia subverter os jogos políticos clássicos, situar-se em relação à questão revolucionária” (Löwy, 1989, p. 109). Ainda em relação à temporalidade benjaminiana, trata-se de:

³⁴ Löwy está comentando também sobre as “Teses sobre o Conceito de História”, de Walter Benjamin, escritas em 1940 (Benjamin, 1987).

[...] uma concepção qualitativa do tempo (*qualitative zeitliche Unendlichkeit*) 'que provém do messianismo romântico', e para a qual a vida da humanidade é um processo de realização (*Erfüllung*) e não um simples devenir, à concepção vazia e infinita do tempo (*leeren Unendlichkeit der Zeit*), característica da ideologia moderna do Progresso (*Ideologie des Fortschritts*) (Löwy, 1989, p. 88).

Esta temporalidade também pode ser vista em Dussel (2000), na medida em que o autor parece recepcionar o conceito de reminiscência benjaminiano, especialmente ao propor a releitura de um fenômeno social (modernidade) sob a perspectiva das vítimas, de modo a permitir compreender e refletir sobre nossa “herança” colonizadora (nosso passado e memória) para projetar a transformação futura (utopias possíveis) pautada em atos presentes (de certa forma, os critérios de factibilidade). E, em Freire (1987), conforme exposto por Carvalho, Kohan e Gallo (2021):

Freire (1997), ao afirmar que a “liberdade como força criadora dos seres humanos tem muito a ver com a relação entre o que herdamos e o que adquirimos” (p. 95), não abre mão da força política do diálogo na construção de pontes de compreensão de nosso passado e de outros futuros. E não estaria justamente aí a concretude da esperança, da fé e da confiança? (Carvalho; Kohan; Gallo, 2021, p. 11).

A temporalidade benjaminiana também parece se conectar com o conceito de reminiscência, de tal maneira que a perda da experiência coletiva (pelo esvaziamento do tempo) liquida sua memória e transforma o sujeito em um autômato (Löwy, 1989; em referência à tese 1, de Walter Benjamin), de tal maneira que há a “transformação generalizada – no mundo moderno – dos seres humanos em bonecos ou autômatos: tal é o sentido, por exemplo, da frase de Franz Dingelstedt: “em vez dos relógios, são os olhos que mostram as horas” (Löwy, 1989, p. 101) – assim como, em Cortázar (c1996), o relógio é que passa a ser apresentado com o homem. Embora esta rememoração seja distinta da lembrança, sendo esta algo vivido, e aquela “uma experiência que nos impede de conceber a história de um modo radicalmente ateológico [...] depositadas no inconsciente coletivo, as experiências dessa sociedade, em ligação recíproca com o novo, dão nascimento à utopia” (Löwy, 1989, p. 101-102).

Sinteticamente, podemos entender a iluminação das utopias em relação ao programa empírico: as utopias são ideias perfeitas, pois são pensadas como modelos de perfeição; ao passo que, para articular a temporalidade, as forças ancestrais permitem o esperar e o programa empírico requer um ideal anterior, uma utopia, que o ilumine. Podemos adaptar as utopias (modelos de perfeição) às limitações terrenas, do mesmo modo que todo objeto sensível, por mais que corresponda a uma ideia perfeita, existe de forma terrena nos limites

de sua materialidade; de tal maneira que as utopias não são formatos vinculantes dos programas empíricos, mas fontes de inspiração para o que deve ser feito e transformado para um mundo melhor à vida humana. Ainda:

A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo (hélio = sol; tropos = girar), tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história. O materialismo histórico deve ficar atento a essa transformação, a mais imperceptível de todas (Benjamin, 1987, tese 04).

Esta reminiscência, ao nosso ver, parece ser notável nos relatos das vítimas, como Menchú (Dussel, 2000; Salles, 2021) e nos índios (Dussel, 1993; Ribeiro, 2015), como ao lembrarem do modo de vida genuíno de seu povo e, com isso, despertarem o desejo de continuar a luta ancestral, esperando, resistindo e transformando.

À tese de Benjamin, poderemos acrescentar que, dentre as coisas espirituais que fortalecem o sujeito na luta de classes, há a esperança? E que esta esperança possui inspiração do passado, pois “o dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (Benjamin, 1987, tese 06). A esperança, ainda, se conecta diretamente com aquilo que há de mais profundo no ser humano, sendo elemento tão intrínseco da natureza humana que, talvez, seja o que o torna permanentemente inacabado, pois está em permanente busca, assim:

Esperança [...] é o mais humano de todos os movimentos do ânimo (*gemüts-*) e só acessível ao ser humano, e, ao mesmo tempo, refere-se ao mais universal e ao mais lúcido dos horizontes. A esperança corresponde àquele apetite (*appetitus*) da alma que o sujeito não só possui, mas no qual consiste essencialmente como ser não-acabado (*unerfülltes*) (Bloch³⁵ *apud* Dussel, 2000, p. 460).

Este apetite se refere à necessidade vital de um projeto alternativo e de libertação (Dussel, 2000) e, ao mesmo tempo em que é alimentado pela esperança, também se origina dela. Cada vez mais parece-nos que sem esperança, desde logo, não há denúncia, anúncio, tampouco qualquer transformação, na medida em que:

³⁵ BLOCH, E. *op. cit.*, 1959.

Essa esperança não é algo que nos advém de fora nem algo do qual podemos nos esquivar, mas é a orientação fundamental de nossa vida humana por uma existência plena, tanto para nós enquanto indivíduos quanto como humanidade. Lá onde a esperança individual ou mesmo aquela relacionada com os outros desmorona totalmente, aí o ser humano prefere a morte em vez de continuar vivendo (Schütz, 2019, p. 3).

O autor vai além ao afirmar que “enquanto vivermos e quisermos viver, não podemos erradicar a esperança em nós” (Schütz, 2019, p. 23), porque “o que é desejado utopicamente guia todos os movimentos libertários [...]” (Bloch, 2005, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: HORIZONTES ESPERANÇOSOS PARA A EDUCAÇÃO

Após tecer estas reflexões, é possível adotar um enfoque que visa à aproximação destes fundamentos à realidade e reduz a abstração inerente ao tema. Não se trata, portanto, de negligenciar a Educação e abordá-la apenas ao final, mas de finalizar a pesquisa com algumas considerações que clareiam a aplicação do objeto estudado (como um exercício de zetética empírica aplicada). Seria impreciso intitular este tópico como “conclusão”, na medida em que defendemos, ao longo de toda a pesquisa, uma leitura de mundo inacabado e, portanto, sujeita a transformações. A presente pesquisa não se propôs a sanar todas as lacunas, responder todas as dúvidas ou desvendar todos os mistérios, mas pretendeu propor que as utopias e a esperança são elementos necessários à práxis pedagógica libertadora, influenciando um processo formativo no qual o ser humano, consciente, é esperançoso e, movido por esta força, busca realizar utopias concretas, factíveis e possíveis, tendo em vista a consciência de que outra realidade é possível.

Deste modo, a pesquisa amparou-se pela visão *lato sensu* de Brandão (2007), que permite enxergar a Educação para além daquela formal e institucionalizada, transcendendo os muros da escola para alcançar todo modo de vida que é ensinado desde o seio familiar e social. Visão esta que vai ao encontro da afirmação de Freire (1987) sobre a *Pedagogia do Oprimido* iniciar como trabalhos educativos que, após a transformação da realidade, pode sistematizar-se. Tal perspectiva permite a reflexão no sentido de que cada cultura, em sua historicidade, forma seres humanos orientados a seus valores e modo de vida, de tal maneira que “a educação do colonizador [...] na verdade não serve para ser a educação do colonizado” (Brandão, 2007, p. 4).

Refletimos que a educação do colonizador, quando tem como finalidade o próprio povo colonizador, é a educação livre ou formal que atende ao modo de ser respectivo, ensinando, talvez, valores absolutos de autoafirmação (do colonizador), sem qualquer espaço para a consciência de incompletude. Ou seja, a educação do colonizador serve para formar o ser humano colonizador. Quando tem como finalidade o sujeito colonizado, a educação do colonizador torna-se instrumento de conquista e invasão cultural, na medida em que deslegitima o saber próprio daquele povo enquanto tenta legitimar seus atos de domínio. A educação do colonizador, quando aplicada ao colonizado, não busca formar seres humanos, mas moldá-los a sua imagem e semelhança. Isto não é educação libertária, nem para o colonizador tampouco para o colonizado.

Ao dizermos “educação que tem como finalidade o sujeito colonizado”, em verdade, nos referimos à educação orientada pela alteridade, que respeita e enxerga o outro como

outro, conforme reflexões de Dussel (2000). Neste sentido, a releitura da Modernidade, realizada por Dussel (1993), para desconstruir a visão europeia e pensar neste fenômeno a partir das vítimas, de modo a revelar o ocultamento dos sujeitos colonizados e as sequelas ainda persistentes em culturas colonizadas, “parece elucidar as potencialidades existentes em que tomar a alteridade como método para a construção do conhecimento” (Pansarelli, 2016, p. 87). Pansarelli (2016), ainda, tenta responder quem seria o outro da educação e conclui que “o outro a quem se busca é o vitimado pelo processo – no caso, processo educativo – em curso” (Pansarelli, 2016, p. 87). Seria, portanto, todo aquele que, de alguma forma, não é atendido pelo sistema, seja por condições materiais, seja porque o sistema não foi pensado para ele (aspectos subjetivos); e que, ao pensar uma educação dialógica através de abordagens como o historicismo (para pensar interpretações que condizem com o lugar, espaço, tempo daqueles sujeitos) e a analética (para permitir, de fato, o respeito às subjetividades), este outro poderá ser visto e ouvido, poderá ter na educação um lugar para si e poderá, deste modo, proceder a um trabalho presente para transformar a realidade. Nesse sentido,

O exercício de se pensar a história desde uma perspectiva outra, latino-americana, exemplificou a riqueza interpretativa revelada pela analética. Se é válida a busca pelo direito de interpretar a realidade de modos mais condizentes com nosso contexto, latino-americano em geral e brasileiro em particular, considerar a alteridade nos processos de construção do conhecimento como um todo e nos processos educativos em especial parece ser uma ferramenta a constar dos projetos e planejamentos da educação (Pansarelli, 2016, p. 88).

Seja livre ou formal, defendeu-se que a Educação libertadora será aquela dialógica e aberta a horizontes alternativos e utópicos. A dialogicidade serve para legitimar os saberes de todos os sujeitos, permitindo a partilha mútua e a fluidez aprender-ensinar. É por meio da dialogicidade, amplamente pautada por Freire (1987), que a Educação garante não ser instrumento de conquista e invasão cultural, mas sempre de formação do ser humano. A abertura a horizontes alternativos é a característica defendida como essencial à Educação, na medida em que a libertação percorre caminhos de desvelamento da opressão, mas não se limita e eles: deve tomar consciência dos modos de opressão, mas deve, antes de tudo e sempre, esperar para que o sujeito acredite, pense e construa seu horizonte alternativo e tenha forças para inspirar seu programa empírico na utopia esperançada.

Parece-nos impossível separar práxis libertadora de Educação, pois, ainda que a linha que as une seja tênue, é inquebrantável e, se negada, pode atuar para a dominação. A Educação que atua à dominação significa a mais nítida forma de dizer “deixai, ó vós que entraís, toda a esperança”, assim como descrito por Dante em “A divina comédia”.

Crer que a Educação institucionalizada age orientada à libertação, ao mesmo tempo em que é regida sob os moldes do Estado (através de leis e normas), parece-nos uma utopia (ainda) não-factível, pois:

Já estamos afirmando que a educação reflete a estrutura do Poder, daí, a dificuldade que tem o educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (Freire, 1987, p. 35, nota 3).

Isto porque, sob os moldes atuais de Estado e considerando sua evolução histórica, é difícil crer que há interesse estatal na libertação dos povos e no *ser mais* de cada sujeito, pois:

Encontrar teorias de teodiceias ou esperança de salvação nas mesmas instituições que criam as condições para que os sofrimentos existam é um sutil exercício de poder que restringe as vítimas da violência e da injustiça ao imobilismo (Das, 2008, p. 448, tradução nossa).

A realidade decodificada é que a Educação pode ser, e por vezes é dessa maneira, articulada como instrumento de dominação e domesticação, pois, por exemplo, se orientada às premissas de produtividade (como valor central de eficácia formal) serve para adaptar o sujeito-educando ao sistema neoliberal de tal maneira que ele atuará em prol deste sistema, alimentando-o e fortalecendo-o em detrimento do fortalecimento do próprio sujeito.

Não estamos sentenciando a Educação institucionalizada ao fracasso, na medida em que afirmamos sua importância e exímia necessidade, sendo uma das maiores conquistas dos povos a determinação da Educação como direito humano e, no Brasil, constitucionalmente garantida no artigo 205, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2019). O que tentamos dizer, em verdade, é que por estar intimamente ligada aos interesses estatais e por ser difícil desvinculá-la dele (afinal, todo decreto e lei é finalizado com o frio “cumpra-se”), o programa empírico de libertação pela Educação encontra seus primeiros passos na Educação popular, naquela que transcende o conteúdo programático e existe na prática educativa, que não requer qualquer institucionalização. Pode existir na sala de aula formal, especialmente com educadores libertários que legitimem o saber de todo sujeito educando; mas a premissa maior é que todo o mundo pode ser uma sala de aula.

É deste modo que vemos e afirmamos a Educação enquanto prática da liberdade (se Freire nos permitir o empréstimo de suas palavras). Como prática cotidiana que expressa esperança, é possível refletir sobre alternativas para não sucumbir à disciplina institucionalizada. Neste sentido, defendeu-se que, no exercício de denunciar-anunciar, é necessário ao ser humano ter esperança, enquanto postura de ação, e alimentar seu

potencial utópico para pensar alternativas e transformar. Nesta senda, encontra-se esta “educação menor” como esperança, como elaborada por Gallo (2002), e discutida aqui.

Deste modo, a pesquisa iniciou se debruçando sob a práxis pedagógica libertadora de Freire (1987) e Dussel (2000), buscando um diálogo entre as obras, respectivamente, *Pedagogia do Oprimido* e *Ética da Libertação* através da identificação de afinidades entre elas. Desta reflexão, identificamos, também, a possibilidade de um momento afirmativo anterior ao juízo negativo, que na práxis intercultural é denominado como “afirmação prévia” com vistas a desmistificar a visão inferiorizada do sujeito sobre si mesmo quando influenciado pela realidade opressora que o cerca. Em seguida, a pesquisa se aprofundou neste mito da inferiorização do ser, abordando, no segundo capítulo, sobre processos de opressão, tais quais: o processo histórico colonizador que perfaz a Modernidade, especialmente no que tange a sua relação com a imersão da consciência e a conquista espiritual; e as falácias denominadas “sacrifício necessário” e “sofrimento social”, que buscam o conformismo.

Ao final, abordamos os aspectos conceituais de “utopia” que orientam nossa hipótese, bem como sobre a corrente antiutopista, em um exercício dialético que demonstra a inequívoca influência do potencial utópico na ação humana, e os critérios de factibilidade que buscam complementar e, de certa forma, planejar as “utopias concretas”.

Por fim, a possibilidade de viver e construir o novo através de pequenas ações diárias e coletivas (educação menor, que, para sê-lo, deve ir constantemente aos porões) parece-nos ser a mais pura essência da esperança: algo real, factível, palpável, a distância de um braço e que, pouco a pouco, pode construir nossas utopias (nossos sótãos). A consciência desta possibilidade, a esperança nesta transformação e cada sonho diurno contribuem para demonstrar a relevância do potencial utópico à formação de sujeitos crentes dispostos a viver em uma constante práxis pedagógica libertadora, seja para a construção de um novo mundo para si e para os seus; ou para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana Guerra. Ernst Bloch e a Felicidade Prometida. **Revista Espaço Livre**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 18-24, 2015. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rel/article/view/465>. Acesso em: 19/05/2025.
- ALVES, Claudenir Modolo. **Ética da libertação: a vítima na perspectiva dusseliana**. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/11557>. Acesso em: 19/05/2025.
- ANDRADE, Luis Martínez. O capitalismo como religião: a Teologia da Libertação em uma perspectiva decolonial. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 168–180, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18224/cam.v16i1.6364>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/6364>. Acesso em: 19/05/2025.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Obras Escolhidas, vol. 1.
- BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Contraponto, 2005. v. 1. Tradução: Nélcio Schneider.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. 49ª reimpressão [1981]. Coleção Primeiros Passos, n. 20.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/555123>. Acesso em: 24/05/2025.
- BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **No Brasil, 9,6 milhões saíram da condição de extrema pobreza em 2023**. Brasília, DF: Secretaria de Comunicação Social, jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/07/no-brasil-9-6-milhoes-sairam-da-condicao-de-extrema-pobreza-em-2023>. Acesso em: 20/05/2025.
- CARBONARI, Paulo César. **A potencialidade da vítima para ser sujeito ético: construção de uma proposta de ética a partir da condição da vítima**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4517>. Acesso em: 20/05/2025.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvia. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Proposições**, Dossiê “Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação”, Campinas, v. 32, e20210076, p. 1-21, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0076>. Acesso em: 20/05/2025.
- COELHO, Allan da Silva. Legitimação teológica do sofrimento como pedagogia: crítica em Veena Das. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 41-52, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.22628>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/22628>. Acesso em: 20/05/2025.

COELHO, Allan da Silva. Conhecer no/pelo sofrer: a vítima como sujeito no testemunho e na transgressão. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020055, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.1050>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1050>. Acesso em: 20/05/2025.

COELHO, Allan da Silva; MALAFATTI, Fernanda. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16638.029>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16638>. Acesso: 21/05/2025.

COELHO, Allan da Silva; RODRIGUES, Arlindo Manuel Esteves; WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. Utopia como potencial crítico da Modernidade Capitalista. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 817-844, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-15>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40592>. Acesso em: 21/05/2025.

COELHO, Allan da Silva; RODRIGUES, Arlindo Manuel Esteves; WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. Pensamento utópico: dialética da denúncia e anúncio do inédito viável. In: RODRIGUES, Arlindo Manuel Esteves; WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. (Org.). **Utopia, ética, religião: a construção de um mundo novo**. São Paulo: EDUC, 2019, p. 17-36.

COLMENARES LIZÁRRAGA, Katya. Vida, obra e legado de Enrique Dussel: entrevista com Katya Colmenares Lizárraga. [Entrevista cedida a] Ana Carolina Vasconcelos de Medeiros Chaves, Josué Alves Gouvêa Filho, Thais Petrillo de Almeida. **Revista Culturas Jurídicas**, Niterói/RJ, vol. 10, n. 27, p. 199-234, 2024 [2023]. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/62584>. Acesso: 21/05/2025. A referência do periódico no site consta como ano 2023, porém a entrevista foi realizada em 2024, conforme o texto.

CORTÁZAR, Julio. **Historias de cronopios y de famas**. Madrid: Alfaguara, c1996.

COSTA, Evandro Fonseca; MATOS, Junot Cornélio. O pensamento de Enrique Dussel: um olhar crítico pelo prisma arendtiano. **Perspectiva Filosófica**, [S. l.], vol. 44, n. 2, p. 14-37, 2017. DOI: <https://doi.org/10.51359/2357-9986.2017.241175>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/241175>. Acesso em: 21/05/2025.

DANFÁ, Lassana. Violência Civilizacional e Colonial no Olhar de Frantz Fanon e Sigmund Freud. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 40, e230245, p. 1-14, 2020. Versão on-line ISSN: 1982-3703; DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230245>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/i/2020.v40nspe/>. Acesso em: 21/05/2025.

DAS, Veena. Sufrimientos, teodiceas, prácticas disciplinarias y apropiaciones. In: DAS, Veena. **Sujetos Del dolor, agentes de dignidad**. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008, p.437-458.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do Outro**: a origem do mito da Modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvg8TngggQk/>. Acesso em: 21/05-2025.

FERREIRA, Hevisley William Corrêa; SIQUELLI, Sonia Aparecida. Europeização: progresso e educação brasileira. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 477-495, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4397>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4397>. Acesso em: 21/05/2025.

FIALHO, Rodrigo de Sousa; TRIANDÓPOLIS, Eduardo Jorge Oliveira. Notas reflexivas sobre conceitos que fundamentam a utopia como possibilidade concreta n'O Princípio Esperança de Ernst Bloch. **Complexitas – Revista de Filosofia Temática**, Belém, v. 2, n. 2, p. 58-73, 2017. Versão online ISSN: 2525-4154. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/complexitas/issue/view/301/showToc>. Acesso em: 21/05/2025.

FRANCISCO (Papa). **Carta Encíclica Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. Vaticano, 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em: 21/05/2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2012.v33n119/>. Acesso em: 21/05/2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo. "Inédito Viável". In: STRECK, Danilo Romeu. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, c2008, p. 223-226.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 21/05/2025.

GARCIA, Gabriela. Desigualdade: 63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população, diz relatório da Oxfam. **CNN Brasil**, Brasília, 14/01/2024. Internacional. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/desigualdade-63-da-riqueza-do-brasil-esta-nas-maos-de-1-da-populacao-diz-relatorio-da-oxfam/>. Acesso em: 21/05/2025.

GUARESCHI, Pedrinho. "Imersão/Emersão". In: STRECK, Danilo Romeu. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, c2008, p. 220-221.

GUSTSACK, Felipe. "Invasão Cultural". In: STRECK, Danilo Romeu. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, c2008, p. 233-234.

HINKELAMMERT, Franz J. **Crítica da razão utópica**. Ed. ampl. e rev. Chapecó: Argos, 2013.

IBGE. **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, p. 1-113, 1999. Anual. ISSN 0101-6822

IBGE. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Mensal.

IBGE. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Mensal.

IPEA. Retrato dos rendimentos do trabalho – resultados da PNAD Contínua do primeiro trimestre de 2024. **Carta de Conjuntura**, Brasília, n. 62, nota de conjuntura 18, 1º trim./2024. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/13585/18/CC_n62_nota_18_mt_rendimentos_trabalho_PNAD_cont%C3%ADnua_4_trim_23.pdf. Acesso em: 22/05/2025.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 22ª reimpressão. Tradução de Modesto Carone Netto.

KOHLIS, Tatiani Müller. **Sonhos e escrita de pesquisa**: por uma pedagogia da trama. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2023. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/10223>. Acesso em: 22/05/2025.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. 51. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LOPES, Frederico Alves; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Pedagogia da Utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 133-158, 2017. ISSN: 2359-3296

LÓPEZ, Andrés Ricardo. **La tesis de Dussel sobre la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestre em Filosofia) – Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2006. Disponível em: https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108923/lopez_a.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 23/05/2025.

LOUREIRO, André Oliveira Ferreira; SULIANO, Daniel Cirilo. **As principais linhas de pobreza utilizadas no Brasil**. Governo do Estado do Ceará: SEPLAG/IPECE, ago. 2009, p. 1 -10 (Nota técnica n. 38). Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/notas-tecnicas/>. Acesso em: 23/05/2025.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LÖWY, Michael. **Redenção e utopia**: o judaísmo libertário na Europa Central: um estudo de afinidade eletiva. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÖWY, Michael. **A Estrela da Manhã**: surrealismo e marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: Aviso de Incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação**: religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

MALVEZZI, Rosane Aparecida Belieiro. **Acumulação capitalista e desigualdade social**. Londrina: Educacional S.A., 2015.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. Tradução de Sérgio Magalhães Santeiro.

MARTINS, Antonio. **Sobre a Reminiscência em Platão**. BIBLOS — Vol. LX1 (1985). Universidade de Coimbra: Coimbra, 1985.

NAVARRO, Alexandre Guida. Quetzalcóatl: Divindade Mesoamericana. **Numen**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1 e 2, p. 117-135, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21786>. Acesso em: 24/05/2025.

PANSARELLI, Daniel. Alteridade e educação: um exercício a partir da práxis pedagógica da libertação. **Problemata**, v. 7, n. 3, p. 74-89, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.7443/problemata.v7i3.32086>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/32086>. Acesso em: 24/05/2025.

PANSARELLI, Daniel; LIMA, Bruno Reikdal. A vida humana e seu modo de realidade: corporalidade em comunidade. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 19, n. 2, pp. 20-48, 2017. ISSN: 1517-2430. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302017000200003&script=sci_abstract. Acesso em: 24/05/2025.

PANSARELLI, Daniel; MATOS, Hugo Allan. A filosofia como pedagógica: compreensões a partir de Enrique Dussel. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [S. l.], n.14, p. 36-52, 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i14.4396>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4396>. Acesso: 24/05/2025.

PASSOS, Luiz Augusto. "Temas geradores". In: STRECK, Danilo Romeu. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, c2008, p. 388-390.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Violência, gênero e cotidiano: o trabalho de Veena Das. **Cadernos Pagu**, n. 35, p. 357-369, 2010. ISSN: 1809-4449. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/i/2010.n35/>. Acesso em: 24/05/2025.

POBREZA e extrema pobreza atingem menores patamares no Brasil desde 2012, diz estudo. **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro, 24 abr. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/24/pobreza-e-extrema-pobreza-atingem-menores-patamares-no-brasil-desde-2012-diz-estudo>. Acesso em: 20/05/2025.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. 11ª reimpressão.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3 ed. São Paulo: Global, 2015.

RUBBO, Deni Alfaro. Aníbal Quijano e a racionalidade alternativa na América Latina: diálogos com Mariátegui. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 391-409, 2018. ISSN: 1806-9592. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0025>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/i/2018.v32n94/>. Acesso em: 24/05/2025.

SALLES, Juliana. O relato de vida indígena e outros (sub)gêneros literários em *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami*, *Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência* e *Bobbi Lee: Indian Rebel Struggles of a Native Canadian Woman*.

Revista Ilha do Desterro, Florianópolis/UFSC, v. 74, n. 2, p. 231-250, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e78659>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/78659/46615>. Acesso em: 19/05/2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 48, n. 1, p. 11-32, 1997. DOI: <https://hdl.handle.net/10316/10806>. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/10806>. Acesso: 24/05/2025.

SCHÜTZ, Rosalvo. Ernst Bloch: esperança por uma aliança entre história e natureza. **Veritas (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 64, n. 3, p. 1-26, e34619, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2019.3.34619>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/34619>. Acesso em: 24/05/2025.

SCHÜTZ, Rosalvo. *Homo absconditus*: o conteúdo utópico-subversivo das religiões segundo L. Feuerbach e E. Bloch. **Revista Dialectus**, [S. l.], ano 10, n. 21, p. 189-207, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30611/2021n21id70901>. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/70901>. Acesso em: 24/05/2025.

SCHÜTZ, Rosalvo. Técnica da Aliança: elementos para uma relação não violenta com a natureza, segundo Ernst Bloch. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 1-23, e85625, 2023. ISSN: 2179-3786. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/issue/view/2818>. Acesso em: 24/05/2025.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. São Paulo: Darkside, 2017.

SOFIATI, Flávio Munhoz; COELHO, Allan da Silva; CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. Afinidades entre marxismo e cristianismo da libertação: uma análise dialético-compreensiva. **Trans/Form/Ação**, Marília-SP, v. 41, n. 4, p. 115-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2018.v41n4.07.p115>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/6954>. Acesso em: 24/05/2025. No site, a versão online deste volume consta como atualizada no ano 2023.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim da Cruz. Legado freireano e educação popular: afirmando o compromisso popular no processo de democratização da educação superior. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 369-389, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2023-69478>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69478>. Acesso em: 24/05/2025.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Paulo Freire e educação popular: práxis descolonizadoras em tempos neoconservadores. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 07-22, 2022. ISSN 1982-9949. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.15894>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15894>. Acesso em: 24/05/2025.

SUNG, Jung Mo. **Sujeito e sociedades complexas**: para repensar os horizontes utópicos. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira da Educação**, [S. l.], v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012. ISSN: 1809-449X. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/i/2012.v17n50/>. Acesso em: 24/05/2025.

WANDSCHEER, Rosane. **Paidéia e Utopia na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=82373. Acesso em: 24/05/2025.