

HISTORICIDADE E OS SENTIDOS DA LIBERTAÇÃO HOJE

ANAIIS da Filosofia da Libertação

Magali Mendes de Menezes
Neusa Vaz e Silva
Cristiane Nunes Santa Maria
(Orgs.)



Magali Mendes de Menezes
Neusa Vaz e Silva
Cristiane Nunes Santa Maria
(Orgs.)

Filosofia da Libertação

historicidade e sentidos da libertação hoje

ANAIS

Nova Petrópolis



2014

© **Editora Nova Harmonia – 2014**
Caixa Postal 60, CEP: 95150.000
Nova Petrópolis – RS
www.editoranovaharmonia.com.br

Conselho Editorial:
Alejandro Serrano Caldera – UAM, Nicarágua
Álvaro B. Márquez-Fernandez – Maracaibo, Venezuela
Amarildo Luiz Trevisan – UFSM
Antonio Sidekum – Presidente, UNOESC
Giovani Meinhardt – IEI Ivocvti
Johannes Schelkshorn – Uni-Wien, Áustria
Luiz Carlos Bambassora – UFRGS
Nadja Hermann – PUCRS
Raúl Fornet-Betancourt – Aachen, Alemanha

Comissão organizadora:

Magali Mendes de Menezes (Faced/ UFRGS) – Coordenadora Geral
André Dornelles Pares (Presidente da A.L.F. – Associação dos Licenciados em Filosofia)
Dílson Miguel Rapkiewicz (Doutorando/ UFB)
Dorilda Grolli (pesquisadora, Porto Alegre)
Fernanda Brabo Sousa (Doutoranda Educação/ UFRGS)
Jaime Jose Zitkoski (Faced/ UFRGS)
Lucas Machado Fagundes (Doutorando em Filosofia do Direito/ UFSC)
Maria Elly H. Genro (Faced/ UFRGS)
Neusa Vaz e Silva (ASAFTI)
Pedro de Almeida Costa (Escola de Administração/ UFRGS)
Rosetta Mammarella (Pesquisadora, Porto Alegre)
Soledad Bech Gaivizzo (FURG/ PUCRS)

Bolsistas de extensão:

Yuri Schönardie Rapkiewicz
Cristiane Nunes Santa Maria

Apoio:

Forprof/ UFRGS
PROEXT/ UFRGS
Faculdade de Educação/ UFRGS
FAPERGS
CAPES

* Os textos são de responsabilidade de seus autores.

Identidade Visual: doisfree.com

Diagramação e arte-finalização: Rogério Sávio Link

A532 Anais Filosofia da Libertação: historicidade e sentidos da libertação hoje [e-book] / Orgs. Magali Mendes de Menezes, Neusa Vaz e Silva e Cristiane Nunes Santa Maria. 2ª Ed. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

459 p.

ISBN: 978-85-89379-90-8

1. Filosofia – América Latina. 2. Movimento social – América Latina. 3. Educação – América Latina. 4. Política – América Latina. I. Menezes, Magali Mendes de. II. Silva, Neusa Vaz e. III. Maria, Cristiane Nunes Santa.

CDU 101, 172 (8)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
	<i>Magali Mendes de Menezes</i>
CAPÍTULO I – ENSINO DA FILOSOFIA: PRÁTICAS FILOSÓFICAS LIBERTADORAS	14
	<i>André Dornelles Pares</i> <i>Paulo Cesar Carbonari</i>
AUTONOMIA E LIBERTAÇÃO: DE KANT A PAULO FREIRE.....	17
	<i>Caroline Fritzen</i>
O ENSINO POLITÉCNICO E O COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM BUSCA DE PRÁTICAS LIBERTADORAS.....	21
	<i>Matheus Genske Siqueira</i>
CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA, UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE MARIÁTEGUI.....	25
	<i>Alécio Donizete da Silva</i> <i>Rodrigo Marcos de Jesus</i>
SOBRE ENSINAR E APRENDER A FILOSOFAR NA INTERFACE COM A ARTE: COMPARTILHANDO UMA EXPERIÊNCIA LIBERTÁRIA	30
	<i>Joana Tolentino</i>
CULTURA E EXPERIÊNCIA DE INFÂNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO	36
	<i>Giselle Moura Schnorr</i> <i>Rafael Costa de Lima</i>
O SENTIDO DA FILOSOFIA E SEU ENSINO EM PAUL RICOEUR	41
	<i>Roberto Roque Lauxen</i>
PLENITUD DE LA METAFÍSICA DE LA ALTERIDAD	48
	<i>Cristóbal Arteta Ripoll</i>
ÉTICA E REFLEXÃO ECOLÓGICA EM ENRIQUE DUSSEL.....	52
	<i>Deodato Ferreira da Costa</i>
A CONSTRUÇÃO DA ÁGORA – A VIOLÊNCIA NA SALA DE AULA.....	58
	<i>Gustavo Marcial Prado Romero</i>

EDUCAÇÃO EM EDITH STEIN E PAULO FREIRE..... 63
Rudimar Barea

**CAPÍTULO II – PRÁXIS FILOSÓFICA E MOVIMENTOS
SOCIAIS 69**

Dorilda Grolli
Rosetta Mammarella

O PRINCÍPIO ESPERANÇA DE ERNST BLOCH INTERPRETADO POR
ENRIQUE DUSSEL: DIÁLOGOS COM A ÉTICA DA LIBERTAÇÃO..... 71
Anna Maria Lorenzoni

FRANZ HINKELAMMERT E A ECONOMIA PARA A VIDA: UMA
ECONOMIA DA LIBERTAÇÃO..... 77
Luís Carlos Dalla Rosa

PRÁXIS E LIBERTAÇÃO, FUNDAMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:
LIMITES DA COMPREENSÃO 83
Cecilia Pires

TRABALHO E CAPITALISMO HOJE: PARA QUE HAJA EMANCIPAÇÃO
HUMANA É PRECISO MUDAR!..... 89
Marco Audieres
Lizandra Andrade Nascimento

A EXPERIÊNCIA COLETIVA COMO FUNDAMENTO PARA A POLITIZAÇÃO
E O ENFRENTAMENTO DAS “CRISES” NOS MOVIMENTOS SOCIAIS 95
Claudecir dos Santos

ORGANIZAÇÃO E PRÁXIS LIBERTADORA: APROPRIAÇÕES DA FILOSOFIA
DA LIBERTAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DAS LUTAS E MOVIMENTOS
SOCIAIS 99
Guilherme Dornelas Camara
Rafael Kruter Flores
Maria Ceci Misoczky

O FAISCAR A CENTELHA: A CONSCIÊNCIA DE SER POVO (*BEWUSSTSEIN*
DAS VOLK), COMO ELEMENTO FUNDANTE DA ARQUITETÔNICA
POLÍTICA DA LIBERTAÇÃO 105
Hudson Mandotti de Oliveira
Antonio José Romera Valverde

DO ACAMPAMENTO AO ASSENTAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS
TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO MST 114
Ana Elisa Cruz Corrêa

AGRICULTURA NO BRASIL: DA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS À PRODUÇÃO DE MODOS DE RESISTÊNCIA	121
	<i>Nino Rafael Medeiros Kruger</i>
RAZÕES PARA O SOCIALISMO: UMA DEFESA A PARTIR DA FILOSOFIA POLÍTICA	126
	<i>Ricardo Rojas Fabres</i> <i>Jovino Pizzi</i>
CAPÍTULO III – DIREITO E LIBERTAÇÃO	133
	<i>Antonio Carlos Wolkmer</i> <i>Lucas Machado Fagundes</i>
POR UMA IGUAL DIGNIDADE DOS DIFERENTES: EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DOS ANIMAIS E SUPERAÇÃO DO ESPECISMO A PARTIR DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL.....	136
	<i>Bianca Pazzini</i>
A COLONIALIDADE EPISTÊMICA: O DIREITO COLONIZADO.....	142
	<i>Bruno Ferreira</i> <i>Daiane Vidal</i> <i>Maria Aparecida Lucca Caovilla</i>
FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E A CIDADANIA NO NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO: POSSÍVEIS AMARRAS PARA UM LIBERTAR	147
	<i>Eduarda Fochzato</i>
A ORDEM DO DIREITO A PARTIR DE WALTER BENJAMIN.....	152
	<i>Fernanda Vecchi Pegorini</i> <i>David Leal da Silva</i>
A CRIMINOLOGIA DA LIBERTAÇÃO COMO TEORIA CRÍTICA DO CONTROLE SOCIAL PARA A AMÉRICA LATINA	158
	<i>Jackson da Silva Leal</i>
FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E OS AVANÇOS NOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL.....	167
	<i>João Sidnei Claveri Constancio</i>
AÇÃO COMUNICATIVA, ÉTICA DO DISCURSO E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: INTERCOMUNICAÇÃO COM VISTAS À CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE VÍTIMAS DO PONTO DE VISTA ÉTICO (A ESTRUTURA DO RECONHECIMENTO).....	173
	<i>Kelby Cavalheiro de Mendonça</i>

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO, DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS E A LEI MENINO BERNARDO	178
	<i>Keyla S. Moreira</i>
PLURALISMO JURÍDICO NA EXTERIORIDADE DO SISTEMA-MUNDO: ANÁLISE MEDIADA PELA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO LATINO- AMERICANA	182
	<i>Antonio Carlos Wolkmer</i> <i>Lucas Machado Fagundes</i>
O COMPROMISSO ÉTICO COM O “OUTRO” E OS DIREITOS TRANSICIONAIS – MEMÓRIA, VERDADE E JUSTIÇA: O PAPEL FUNDAMENTAL DOS TESTEMUNHOS.....	188
	<i>Natália Centeno Rodrigues</i>
O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E A POLÍTICA DA LIBERTAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO CONSTITUCIONAL AUTÊNTICO	193
	<i>Samuel Mânica Radaelli</i>
A ALTERIDADE COMO VALOR FUNDAMENTAL DE UMA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO.....	199
	<i>Samuel Mânica Radaelli</i> <i>Luís Henrique Kohl Camargo</i>
CAPÍTULO IV – CULTURA POPULAR E INTERCULTURALIDADE	204
	<i>Neusa Vaz e Silva</i> <i>Leonardo Castro Dorneles</i>
A COLONIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA PELO GOSTO	206
	<i>Willian Kaizer de Oliveira</i>
O SABER MESTIÇO NA FRONTEIRA MÉXICO – ESTADOS UNIDOS SOB A ÓTICA DE GLÓRIA ANZALDÚA.....	212
	<i>Ada Cristina Ferreira</i> <i>José Carlos Leite</i>
NECESSIDADES HUMANAS E INTERCULTURALIDADE	217
	<i>Oscar Hernan Saavedra Cruz</i> <i>Yuji Gushiken</i>
LIBERACION INDÍGENA DE LA CONCEPCIÓN OCCIDENTAL DEL MUNDO.....	222
	<i>Mario Mejía Huamán</i>

O SERTANEJO NA OBRA DE LUIZ GONZAGA: UMA LEITURA A PARTIR DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO	227
	<i>Leonardo da Rocha Bezerra de Souza</i> <i>Angela Luzia Miranda</i>
MULTICULTURALISMO E O RECONHECIMENTO DE DIREITOS CULTURAIS.....	234
	<i>Aline Andrighetto</i>
A VISÃO AMBIENTAL MBYA GUARANI COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO.....	239
	<i>Beatriz Osorio Stumpf</i>
DESCAMINHOS DO POSSÍVEL: SOBRE PENSAMENTO E RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA	245
	<i>Janaína Torres Moraes</i>
FILOSOFIA INTERCULTURAL COMO PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO	249
	<i>Giselle Moura Schnorr</i> <i>Vanessa Francisca Petters</i>
A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÕES INTERCULTURAIS E REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	255
	<i>Michele Barcelos Doebber</i>
FILOSOFÍA DE LA FILOSOFÍA EN EL PERÚ DEL SIGLO XX.....	261
	<i>J. Octavio Obando Moran</i>
INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	267
	<i>Giselle Moura Schnorr</i>
CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO	270
	<i>Maria Ely Genro</i> <i>Jaime Zitkoski</i>
EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA UM PENSAMENTO DESCOLONIAL	275
	<i>Telmo Adams</i>
A UFFS E O DESAFIO DA UNIVERSIDADE POPULAR	280
	<i>Thiago Ingrassia Pereira</i>
PERSPECTIVA POLÍTICA E EMANCIPATÓRIA DO PROJETO RONDON: A REVELAÇÃO DO <i>OUTRO</i> ?	284
	<i>Aline Tamires Kroetz Ayres Castro</i>

Gilnei da Rosa

O SISTEMA EDUCATIVO REBELDE AUTÔNOMO ZAPATISTA: UM
PROJETO DE EDUCAÇÃO AUTÔNOMA E LIBERTÁRIA 291

Edson Antoni

A PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO
FREIRE: REFERÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA 296

*César Augusto Soares da Costa
Carlos Frederico Bernardo Loureiro*

NA BUSCA DE UMA SÍNTESE DA CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
LIBERTÁRIA PARA A ECONOMIA SOLIDÁRIA 302

Duilio Castro Miles

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: FREIRE, SANTOS E DUSSEL 308

*Ricardo Albino Rambo
Gilnei da Rosa*

ASSEMBLEIAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL 314

Queila Almeida Vasconcelos

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: VÍNCULOS E DISTINÇÕES
ENTRE HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE 319

*Lizandra Andrade Nascimento
Gomercindo Ghiggi*

TENSÕES ENTRE A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A
PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA: APRENDER NAS FRONTEIRAS COM O
ZAPATISMO 325

Cheron Zanini Moretti

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA: ANÁLISES DESDE AS
FILOSOFIAS DA LIBERTAÇÃO 332

Olga Lucía Reyes Ramírez

DESAFIOS CONTRA-HEGEMÔNICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM
DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS 337

*Claudete Lampert Gruginskie
Bernardo Sfredo Miorando*

A POLÍTICA NO TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE ARENDT E
DUSSEL PARA O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA 344

Vanessa Souza Pereira

REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DA UNIVERSIDADE ATUAL	348
	<i>Raquel Karpinski Lemes</i> <i>Shirlei Alexandra Fetter</i> <i>Gilnei da Rosa</i>
EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE MENTAL E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS SOCIAIS EMANCIPATÓRIAS.....	353
	<i>Ludmila Cerqueira Correia</i> <i>Isadora Silveira Xavier</i> <i>Juliana Frazão Bezerra</i> <i>Murilo Gomes Franco</i> <i>Olívia Maria de Almeida</i>
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM PORTO ALEGRE.....	360
	<i>Guilherme Mendes Tomaz dos Santos</i>
RESIGNIFICANDO O ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA PESQUISA SÓCIO- ANTROPOLÓGICA: QUAL O LUGAR DA FILOSOFIA?.....	365
	<i>Fernanda dos Santos Paulo</i>
A LUTA POR RECONHECIMENTO SOCIAL ENQUANTO EMANCIPAÇÃO A PARTIR DE UMA LEITURA DE AXEL HONNETH	371
	<i>Matheus Genske Siqueira</i>
AS UNIVERSIDADES E INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CONTRIBUEM PARA A EMANCIPAÇÃO?.....	375
	<i>Lúcio Jorge Hammes</i> <i>Itamar Luís Hammes</i>
TÉCNICAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO POPULAR.....	381
	<i>Luciane Rocha Ferreira</i> <i>Telmo Adams</i>
CAPÍTULO VI – EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO	387
	<i>Dinora T. Zucchetti</i> <i>Graziela Rinaldi da Rosa</i>

A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS NÃO HEGEMÔNICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA (UNILA)	391
	<i>Suelen Pontes</i> <i>Manuel Tavares</i>
<i>DUAE MOTIVATIONES ET DUAE PROPOSITIONES ERGO –</i> APROXIMAÇÕES ENTRE A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL E O PRAGMATISMO DE CHARLES SANDERS PEIRCE: APONTAMENTOS PARA UM DIÁLOGO COM IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS.....	396
	<i>Edivaldo José Bortoleto</i>
LINGUAGEM MUSICAL: CAMINHOS PARA DESENVOLVER O ESPÍRITO CRÍTICO NA ESCOLA	402
	<i>Paloma C. Góis Soares</i>
PRÁTICA COMUNICATIVA COMO FORMA LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO	408
	<i>Beatriz Cristina Abrahão Ferreira</i> <i>Alécio Donizete</i> <i>Rodrigo Marcos</i>
PEDAGOGIA LIBERTADORA: DIALOGO ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E PAULO FREIRE.....	412
	<i>Thiago Victor Correa</i>
FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: O EDUCANDO AFIRMADO	415
	<i>Jose Cardoso Simões Neto</i>
“OCUPAFACED”: APRENDIZADOS DE AUTONOMIA EM EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL EM JULHO DE 2013.....	421
	<i>Joana Ludwig Araujo</i>
EDUCAÇÃO POPULAR E O TEATRO DO OPRIMIDO: DIÁLOGOS DE EMPODERAMENTO DOS SUJEITOS DENTRO DO DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR.....	427
	<i>Daniele Rehling Lopes</i> <i>Renata Hellwig Ferreira</i> <i>Fabiane Tejada da Silveira</i>
SOBRE DIALÉTICA E ANALÉTICA: IMPLICAÇÕES HEGELIANAS NO MÉTODO DUSSELIANO	433
	<i>Jéssica Fernanda Jacinto de Oliveira</i>

Maglaine Priscila Zoz

A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA
NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO A PARTIR DE ANÍSIO TEIXEIRA 439

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima

Alécio Donizete

**CAPÍTULO VII – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DEBATE..... 444**

A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO BRASIL 445

Antonio Rufino Vieira

ECONOMIA SOLIDÁRIA E LIBERTAÇÃO 446

Pedro de Almeida Costa

A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO BRASIL: A ÉTICA E O
ECOMUNITARISMO 450

Sirio Lopez Velasco

APRESENTAÇÃO

“...Liberdade, essa palavra
que o sonho humano alimenta
que não há ninguém que explique
e ninguém que não entenda...”

(Cecília Meireles, Romanceiro da Inconfidência)

Apresentamos nesta obra os textos das Comunicações que fizeram parte do *II Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação: historicidade e sentidos da libertação hoje*. O Congresso aconteceu nos dias 16,17 e 18 de setembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Destacamos que este Congresso reuniu pensadores de várias partes da América Latina (Bolívia, Equador, Uruguai, Argentina, México, Brasil entre outros) e apresentou mais de 70 trabalhos organizados a partir de seis eixos centrais: 1) Ensino da Filosofia – práticas filosóficas libertadoras, 2) Práxis Filosófica e Movimentos Sociais, 3) Direito e Libertação, 4) Cultura Popular e Interculturalidade, 5) Educação, Política e Emancipação e 6) Educação e Libertação.

O debate sobre a Filosofia da Libertação no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, teve um momento rico nos anos 80. Resgatar a memória desta orientação teórica significa refletir criticamente as condições de opressão e as possibilidades de libertação que temos hoje, a partir de uma perspectiva latino-americana. A Educação, nesta direção, assume um papel significativo na construção de um pensar descolonizado, em que a reflexão sobre a democracia, a justiça social e situações de discriminação étnica, racial, sexual são eixos fundamentais de luta. Neste sentido, este Congresso assume o compromisso da Carta de Gramado (Encontro Nacional de Filosofia que aconteceu em Gramado 07/ 09/ 1988), importante documento que registrou o comprometimento de intelectuais com o desenvolvimento da Filosofia da Libertação a nível nacional, abrangendo a docência, a pesquisa articulados com os movimentos sociais e a realidade de opressão que vivemos.

Mas o que significa pensar a libertação hoje? Em um momento histórico que se fala tanto na perda de sentidos, no fim das metanarrativas, ainda é possível pensarmos a liberdade? O que ou quem nos aprisiona e

de que forma nos organizamos, lutamos ou sonhamos por um projeto emancipatório capaz de criar novas relações humanas, com a natureza, com o planeta? Imbuídos de muitas questões, percebemos a importância e necessidade de abrirmos um espaço para este debate dentro da universidade. Pensar a libertação é, portanto, pensar um processo contínuo de busca e construção de um modo de estar no mundo mais justo e ético. A libertação é o próprio estado de inquietação e desacomodação diante da ordem estabelecida, que nos dita uma satisfação com o presente. Por isso, a Filosofia assume um compromisso com a libertação quando é capaz de traduzir a responsabilidade de um pensar com seu tempo. Afinal, como ignorar a imensa desigualdade que assola o mundo, a fome, a exploração, o poder patriarcal, o xenofobismo, homofobismo, as diferentes formas de violência, a destruição de culturas, de saberes originários, de populações ameaçadas ao esquecimento; do controle econômico por grandes impérios transnacionais, os que morrem por intolerância religiosa, política e de todas outras formas de controle, desrespeito e ameaça à vida? Como é possível dizer que não tem mais sentido pensar processos de libertação, refletir sobre que mundo desejamos e como podemos alcançá-lo?

Para tanto, faz-se necessário pensar como pensamos, de que maneira estruturamos e construímos coletivamente estes processos. Nesse sentido, é fundamental perceber como a Universidade pensa a si mesma e torna-se cúmplice no compromisso em assumir um projeto de libertação desde seus aspectos epistemológicos, visando à construção de um conhecimento aberto e em diálogo constante com aqueles que historicamente se viram excluídos deste processo. Por isso que, ao olharmos para América Latina, deixá-la pulsar em nosso corpo, alma e pensamento; deixar-nos habitar por esta terra feita de tantas histórias, que fazem do próprio ato de rememorar uma resistência – tudo isso significa pensar um pensamento encarnado de esperança, de responsabilidade, no sentido de dar respostas aos problemas de nosso tempo. Esperamos, desta forma, trazer algumas contribuições importantes para este debate.

Magali Mendes de Menezes
Coordenadora Geral do Congresso
Faculdade de Educação/ UFRGS

CAPÍTULO I – ENSINO DA FILOSOFIA: PRÁTICAS FILOSÓFICAS LIBERTADORAS

Coordenadores:

André Dornelles Pares

Licenciado em Filosofia, Mestre em Ciências da Comunicação
Presidente da A.L.F. – Associação dos Licenciados em Filosofia
E-mail: adpares@gmail.com

Paulo Cesar Carbonari

Licenciado em Filosofia, Doutorando em Filosofia
Professor no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE)
E-mail: carbonari@ifibe.edu.br

O professor Fernando Becker, em “Aprendizagem e Conhecimento”, menciona que a criança e o adolescente – e nós poderíamos acrescentar o ser humano em geral – “não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido”. Além disso, afirma que “aprende-se porque se age, e não porque se ensina”. Considerações que não deixam de ser um desafio de aprender, tanto a educadores/ as quanto a educandos/ as e que lembram Paulo Freire, para quem o processo de libertação é

construído pelos/ as próprios/ as sujeitos junto com os/ as outros/ as sujeitos, e não ensinado por alguém.

Se o/ a sujeito aprende por força das ações que ele/ a mesmo/ a pratica, como assegura o professor Becker, é preciso determinado ambiente no qual estas ações possam ocorrer. Piaget, lembrado por Becker, diz que ao/ à educador/ a cabe inventar situações experimentais e experienciais para facilitar a invenção, entendida como ação, de quem estiver aprendendo. Mesmo caminho pelo qual anda Miguel Arroyo, ao entender que o processo de educação está para além do *ensino*, uma vez que este (ensino) pressuporia o/ a estudante como paciente, e não como agente de seu processo de aprendizagem.

Hoje chamadas de “metodologias ativas”, e estudadas pelas mais conceituadas academias, os projetos educacionais que promovem o protagonismo estudantil ainda precisam cavar e defender cotidianamente seus espaços para, com perseverança, encontrarem alguma aprovação e, então, solidificação, ainda que quase sempre sob uma suspeita centrada e zelosa dos resultados imediatos e medidos pelo critério quantitativo. Estas iniciativas tratam, pois, no fim – e no começo –, de propor mudanças estruturais nos sistemas educacionais para alcançar, justamente, aquilo que está na definição de Educação: a possibilidade de uma formação integral e integradora do ser humano, que é sempre um ser inconcluso e em construção.

Nada muito distinto do que está posto e vastamente conhecido desde que Anísio Teixeira defendeu o acesso universal a um sistema educacional, quando Darcy Ribeiro concebeu a estrutura pedagógica da Universidade de Brasília, ou mesmo no momento em que Florestan Fernandes diz que uma vez feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas. O que está em jogo nas verves consagradas da constituição desta história da educação brasileira, por exemplo, é a afirmação – e, neste caso, reafirmação, pois a palavra já encerra tais características – do caráter fundante e genuíno da educação como o espaço e o lugar em que o ser humano exercita o direito humano a aprender a ser um sujeito de direitos e o direito fundamental de criar sua autonomia.

Mas se estas bases historicamente propostas ainda não encontram eco na maioria de nossos sistemas educativos, há que se atuar pelas fissuras das estruturas burocraticamente dadas. O contexto brasileiro e latino-americano, que é multiverso, indica para a necessidade da presença da filosofia na educação básica e na educação superior e que sua presença ofereça a oportunidade para se trabalhar pedagogicamente não apenas re-

flexões que tomem em conta a diversidade dos pontos de vista, mas que promovam posturas autônomas e autóctones, criadas pelos próprios sujeitos da aprendizagem em ambientes e em tempos que possam proporcionar a ação, a invenção, a imaginação e, por isso, a construção do próprio conhecimento.

O que funda, o que é genuíno, e o que se concebe na educação como um projeto a ser continuamente construído é, propriamente, seu caráter libertador. Não há concepção de sistema educacional que possa sustentar-se sem ter entre suas características primordiais a realização da formação em liberdade e para a liberdade, de forma autônoma, responsável e coletiva. Neste sentido, a abordagem crítica sobre o(s) cânone(s) e a construção de conhecimento transformador das realidades dadas são exigências para que as práticas filosóficas sejam libertadoras.

AUTONOMIA E LIBERTAÇÃO: DE KANT A PAULO FREIRE

Caroline Fritzen

Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

E-mail: carolinefritzen@hotmail.com

Palavras-chave: autonomia, ensino, diálogo.

O objetivo deste trabalho é relacionar a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire com a parte inicial do texto *O que é Esclarecimento* de Kant a fim de despertar o interesse de professores para o tema da autonomia e propor que cada vez mais construamos indivíduos que possam agir criticamente frente às desigualdades dentro e fora da sala de aula. A Autonomia é um tema de extrema importância para os alunos, pois a sociedade ainda é muito preconceituosa e desigual. Assim, muitas vezes nós mesmos nos menosprezamos seja por nossa condição social, por sermos mulheres, negros, homossexuais, fora dos padrões de beleza ou por não termos os aparelhos tecnológicos da época, o carro do ano, as roupas da moda entre outros tantos exemplos que podem ser citados.

Para iniciar a discussão sobre o tema, cito a definição de Kant sobre o *esclarecimento* por julgar necessário que tanto alunos como professores, antes de buscar e reivindicar autonomia para si individualmente ou para sua escola, reflitam sobre a historicidade desse conceito. Assim tornar-se-ia mais plausível a busca de sua própria identidade através de pesquisa e autorreflexão. Vejamos:

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e da coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela do outro. Sapere Aude! (Ouse saber!) Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento. (Kant, 1783)

Kant quis mostrar que as pessoas precisam agir por si só saindo da tutela do outro que nos deixa mais preguiçosos por saber que ele fará por

nós. Assim, conforme Kant, a maior parte dos homens continua dependente de um tutor por “preguiça e covardia”. O filósofo iluminista alemão nos auxilia ao propor os instrumentos para a saída de nossa minoridade como indivíduos, servindo-nos de nosso próprio entendimento, afinal, todos temos capacidade intelectual para lutar. O problema aparece quando observamos que a ideia de preguiça, covardia, e mesmo o conceito de Esclarecimento são pensados numa perspectiva político-pedagógica quase ingênua. Como se a vontade do indivíduo estivesse acima das contradições sociais cujas causas e consequências uma filosofia da Educação minimamente realista não pode ignorar. Concordamos que Kant trouxe uma grande contribuição para a Filosofia e seu ensino, sobretudo quando vincula esse ensino à construção da autonomia. No entanto acredito que algumas de suas ideias podem ser complementadas ou mesmo superadas se as aproximarmos das ideias de autores como Paulo Freire. Estas nos desafiam a reconhecermo-nos como sujeitos históricos, inseridos numa realidade de opressão da qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58).

Ao aproximarmos esses dois autores, consideramos que os processos de libertação e de conquista de autonomias – saída da minoridade para a maioria ou da opressão para a liberdade – não dependem apenas de esforços e esperanças pessoais, mas também de comprometimento político. Além disso, ninguém é menos capaz por conta de sua cor, gênero ou classe social; a promoção de igualdade e a formação de sujeitos autônomos passam pelas salas de aula e os professores devem ser os primeiros a se prepararem para essa tarefa.

Neste intuito as obras de Paulo Freire nos auxiliam a refletir sobre nossa situação e propõem uma mudança de atitude frente aos problemas da educação começando por nós mesmos. O Autor mostra que é possível através do ensino lutar por igualdade e por uma educação crítica. Deixa claro também o quanto é importante o papel do professor nesse processo, daí a necessidade da coerência em suas práticas. Estas, segundo Paulo Freire, devem respeitar os saberes dos educandos e ao mesmo tempo exigir deles a criticidade. É nesse sentido que, segundo Paulo Freire, uma educação para a autonomia não deve transferir conhecimentos de forma “bancária”, mas desvelar aos alunos todo o potencial para a autonomia que há neles.

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda

numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que se constitui o que chamamos de alienação da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”. (FREIRE, 2005, p. 68)

Desta forma, Freire mostra que não devemos nos manter em posições fixas a ponto de não dialogar com o outro, pois o objetivo principal é tornar possível a expansão da liberdade das pessoas para que, quando perceberem-se livres continuem a colaborar com outros ainda oprimidos fazendo com que estes também busquem pensar por si mesmos de forma dialógica. Assim, espera-se coerência rigorosa de quem ensina, sem desrespeito ou indiferença ao seu aluno para que ele também possa ser mais. Espera-se que o diálogo aconteça na medida em que se escuta o que o aluno tem a dizer e de maneira alguma fale a ele “de cima para baixo”. Isso não só por uma questão didático-pedagógica, mas também por um princípio filosófico presente na concepção freireana tal como se vê no quarto capítulo da *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra Freire deixa claro que não há as condições reais para um uso solitário da razão: ela é originalmente dialógica, ou seja, não é um logos metafísico que funda a comunidade humana, mas o diálogo por meio da linguagem.

Do mesmo modo, precisamos fazer com que estas práticas dialógicas visando a construção de indivíduos autônomos, ultrapassem os muros da escola uma vez que, na maioria das vezes, dentro de nossas próprias casas nos deparamos com discursos distorcidos, incoerentes e opressores. Assim, a escola precisa e pode ser um ambiente formador também de opinião para que o aluno possa *ser mais*, percebendo que não precisa aceitar qualquer tipo de discriminação e sim lutar por liberdade aprendendo a tomar suas decisões priorizando a tolerância com o opressor, mas exigindo respeito com humildade e paz rumo a superação da opressão. O aluno precisa estar ciente de que uma mudança é possível e que ele pode ser protagonista de sua própria história.

Em *Professora, sim; tia, não* (2012, p. 75), Paulo Freire nos fala que o medo pode paralisar nos fazendo deixar de enfrentar desafios por conta da dificuldade e da insegurança. Segundo ele, não precisamos “negar o medo”, mas analisar, primeiramente se é verdadeiro e assim sendo buscar alternativas para superá-lo.

O medo pode surgir por conta da dominação que oprime e não nos deixa enxergar possibilidades de superação consentindo com o discurso do opressor que não oferece reflexão e diálogo gerando dependência.

Neste caso, é somente o opressor que se aproveita da situação para gerar mais dependência. Freire, todavia procura uma saída dizendo:

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2005, p. 60)

A partir disso, entendemos que o diálogo deve ser praticado, principalmente para que o oprimido não se torne opressor no futuro e sim, se liberte em comunhão para que não haja mais opressão. O homem, criado em sociedade não pode libertar-se sozinho pois não se libertará *da* sociedade, mas *com* a sociedade e com os demais. Opressor e oprimido devem procurar bem viver confiando um no outro dialogando entre si para que futuramente não se faça mais esta distinção.

Em sala de aula, não podemos “pensar e fazer errado”, deixando de lado um aluno ou outro por qualquer motivo que possa discriminá-lo. Precisamos “pensar certo” e agir rejeitando toda forma de discriminação. A superação só é possível se nos esforçamos para escutar o outro, se aprendemos também com ele. Por isso a tarefa do professor é aproximar todos os alunos e transformá-los em seres autônomos pensando e agindo por si mesmo, mas fazendo de forma dialógica.

Referências

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

KANT, I. *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?* Trad. Paulo Rouanet.

O ENSINO POLITÉCNICO E O COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM BUSCA DE PRÁTICAS LIBERTADORAS

Matheus Genske Siqueira

UFPEL/ Mestrando do PPGFIL (Programa de Pós- Graduação em Filosofia)

E-mail: matheusg.siqueira@gmail.com

Palavras-chave: Politécnico RS, Ensino Médio, Filosofia, Valorização profissional.

Objetivo

A intenção do estudo em evidência é possibilitar o debate sobre a implementação da Reestruturação do Ensino Médio/ Ensino Politécnico no RS e discutir o papel do componente curricular de Filosofia. O que o Professor de Filosofia poderá fornecer enquanto reflexão para as aprendizagens de cunho crítico, a partir desse modelo de ensino? A partir desse prisma de reflexão observada em experiências de Ensino de Filosofia no Estado-RS, com efeito, podemos caracterizar que há de forma iminente, diversas mudanças concretas que estão ocorrendo na educação do Estado-RS. Atualmente, a reestruturação do ensino médio, em especial, a Proposta do Ensino Politécnico, que em suma, colocam alterações significativas na educação no nosso Estado-RS. Diante disso, de acordo com o regimento de referência para as escolas de Ensino Médio do Estado-RS, a proposta de reestruturação implementada pela Seduc-Rs, e contida no regimento, possui a finalidade:

Destaca-se o Ensino Médio Politécnico como aquele em que na prática pedagógica ocorre a permanente instrumentalização dos educandos quanto à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunica-

ção, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania. (REGIMENTO REFERÊNCIA POLITÉCNICO, 2012, p. 3).¹

Desse modo, com efeito, na proposta Politico-Pedagógica do Ensino Médio Politécnico estão definidos os novos paradigmas e objetivos do Ensino Médio e da Educação Profissional, na qual, deverá ambos contemplar suas práticas ao decorrer desse processo. Enfim, por conseguinte, nas palavras contidas no regimento, segundo o documento, a qualidade cidadã está ancorada em três fatores estruturantes: “valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira, e à formação inicial e continuada; Reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio”².

Justificativa

Cabe frisar, no entanto, em elencar algumas metas a serem alcançadas para melhor ponderação frente ao estudo em questão, ou seja, pelo suposto Ensino Médio Politécnico em nosso Estado RS: Universalização do Ensino Médio Politécnico; Aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas; Reestruturação curricular; Formação continuada profissional; Desenvolvimento de projetos de iniciação científica de professores e alunos. Diante desses objetivos manifestados no regimento referencia da Seduc-RS, será que esses fatores estão genuinamente contemplados ou irão se efetivar de forma satisfatória no Ensino do Estado-RS?

De acordo, com as informações do documento realizado pela Seduc-RS, O Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices no mínimo bastante preocupantes, no qual, comprometem o compromisso educacional com a aprendizagem. Segundo os dados estatísticos do mesmo documento, a escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (INEP/ MEC – Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica 2010). Ao mesmo tempo, constatam-se altos

¹ Texto tirado do Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual, enviado pela Seduc-RS.

² Texto tirado do Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual, enviado pela Seduc-RS.

índices de abandono (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça, segundo a proposta desse modelo politécnico de reestruturação do Ensino Médio-RS, a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio.

Com efeito, outro fator relevante que merece uma apreciação ponderada, fundamenta-se que a proposta da Reestruturação do Ensino Médio Politécnico parte do princípio de que a efetivação desse modelo de ensino utilizou-se dos meios democráticos e participativos desse projeto de reestruturação. A proposta, basicamente, se constitui na dimensão da politecnia, constituindo-se nas articulações das áreas de conhecimento e suas tecnologias como princípio educativo. Tais eixos são: cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Aliás, todo esse processo está vinculado pela formação interdisciplinar promovendo, assim, o diálogo, entre as áreas afins do currículo escolar.

Outro fator relevante que merece ser destacado é no respeito ao sistema avaliativo, ou seja, a avaliação emancipatória que se caracteriza como um processo de aprendizagem: Diagnóstica, formativa e contínua e cumulativa, onde possa sanar as deficiências da construção do conhecimento individual e também do coletivo. Segundo essa avaliação, o sistema avaliativo é uma avaliação de processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, profundamente ligado a uma concepção vinculada ao conhecimento e ao currículo, sempre sujeito a mudanças, pautada em suas nuances históricas, singulares na medida em que propicia o tempo necessário para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de forma satisfatória.

A finalidade da avaliação emancipatória segundo esse modelo de reestruturação do politécnico-Rs seria de diagnosticar os progressos e limites, para intervir, problematizar e reformular os rumos a serem cursados. Propicia a mudança e a transformação, dessa forma, não se reduz a mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres para aprovação ou reprovação, já que o processo educacional não pode ser tratado nem reduzido a esses aspectos.

Conclusão

E essas mudanças, promovidas pelo projeto de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico provocam interrogativas como análises da problemática da educação e dos rumos deste novo modelo educacional politécnico. Nesse sentido, o que é qualidade cidadã? Qual conhecimento este

ensino quer? Que qualificação é essa? Queremos índices de aprovação para mascarar a qualidade da educação do RS?

Desse modo, se o objetivo é promover a autonomia e o protagonismo do aluno é dever contemplar, também, a efetivação dos três fatores estruturantes manifestadas na política pedagógica do Estado-RS e também, aliás, elencadas no início do trabalho. Com efeito, ou seja, a reestruturação deve possibilitar a valorização profissional, reestruturação do espaço físico, reestruturação do currículo, e a formação inicial e continuada de acordo com as realidades do cotidiano escolar.

Portanto, o fator preocupante que envolve o universo da avaliação escolar, nesta proporção, do Ensino Médio Politécnico em especial, na questão do sistema de avaliação, deve ir além dos esforços de sanar os índices de evasão e reprovação escolar, no caso, categoricamente, de tentar solucionar essa problemática com a prática usual da aprovação automática proporcionada nas escolas. O que podemos observar a partir da experiência como Ensino de Filosofia através de uma análise singular e factual, também é que os objetivos de tentar sanar os problemas do Ensino médio não estão próximos da realidade do cotidiano escolar.

Tais questões, no tocante a educação, a meu ver, não estão engessadas em definições enfadonhas e dogmáticas. Com preceitos ou receituários como sinônimos de sucesso já garantido, para posteriormente aplicá-la como forma de eventual solução para sua legitimação. E sim, categoricamente, devem estar orientadas na possibilidade de buscar reflexões ponderadas, de forma horizontal em diálogo com profissionais da educação para melhor investigar e sanar as lacunas proporcionadas através de nosso ensino por vezes deficitário.

Referências

AZEVEDO, José Clóvis. *Reestruturação do ensino médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Editora Fundação Santillana, 2013.

SEDUC-RS. *Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico do Estado-RS*. Disponível em: <<http://www.mat.ufrgs.br>>.

CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA, UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE MARIÁTEGUI

Alécio Donizete da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso

E-mail: aleciodonizete@yahoo.com.br

Rodrigo Marcos de Jesus

Universidade Federal de Mato Grosso

E-mail: rodrigomarcosdejesus@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ensino, Currículo, Mariátegui, Libertação.

No Brasil, apesar do grande volume de artigos, livros e trabalhos acadêmicos sobre Ensino de Filosofia a discussão tem sido repetitiva e com pouca incidência na prática dos professores. A polêmica quanto ao dilema: ensinar conteúdo – história da Filosofia – ou ensinar a pensar criticamente – filosofar – mostrou-se estéril, pois as escolhas parecem tão complementares quanto ineficazes, por não enfrentarem e, menos ainda, superarem desafios básicos como a formação incipiente dos educadores, analfabetismo tácito de grande parte dos alunos que chegam ao ensino médio sem saber ler nem escrever, pobreza dos materiais didáticos disponíveis, principalmente quanto ao arco de autores e temas estudados. Essas e outras mazelas, do ponto de vista dos alunos, só não acabam por confirmar a visão de ‘inutilidade’ da Filosofia porque ela aparece na prova do ENEM. Entretanto, continuam caracterizando-a como uma espécie de disciplina alienígena. Concorre para tanto o fato de que embora os adolescentes que frequentam nossas escolas públicas sejam, em grande maioria, descendentes de negros e/ou indígenas e historicamente neocolonizados, herdeiros de opressões econômicas e políticas, a filosofia que lhes é exposta e proposta nos livros didáticos, com pecha de universal, será invariavelmente alemã, francesa, ou inglesa, etc. calcada no mito da Modernidade Europeia, escondendo tanto quanto possível nossa latino-americanidade. Sorrrateiramente, aprendemos que para filosofar precisamos negar nossos mitos, nossa cor e inclusive nossa história. Contudo as diretrizes curriculares, quando tratam do perfil dos formandos, indicam

que os novos professores de filosofia devem estar preparados para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se inserem. E entre as competências a serem adquiridas deve estar a capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sócio-histórico-política.

Diante desse quadro cabe perguntar como é possível implementar na escola pública brasileira um ensino filosófico que se fundamente em nossas raízes culturais contemplando a complexidade das nossas relações étnico-raciais e incorpore nossa cosmovisão à história da Filosofia? Como tornar os currículos de filosofia mais coerentes incorporando autores que vivenciaram ou vivenciam nossa realidade social e existencial?

Ao enfrentarmos tais questionamentos investigaremos o pensamento de José Carlos Mariátegui, sobretudo em seu livro *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. Desse diálogo com Mariátegui apontaremos outra perspectiva para o Ensino de Filosofia.

Com efeito, a leitura de Mariátegui levanta pelo menos alguns aspectos fundamentais sobre o ensino de filosofia. Ao se apropriar de pensadores europeus como Marx, por exemplo, Mariátegui enfatiza a peculiaridade do contexto latino-americano e reconhece a força de nossos mitos, potencializando nossas utopias. Ensina, assim, uma metodologia filosófica que, diferentemente da tradição presente, tanto no ensino superior como nas escolas básicas, não ignora nossos problemas sociais e existenciais à espera de soluções importadas. Suas reflexões sobre a ‘questão indígena’ tratada com a dignidade que um problema filosófico merece, afrontam nossos livros didáticos e muitas vezes nosso próprio debate sobre o Ensino da Filosofia.

Ao fundamentar-se no marxismo para pensar o contexto de seu país, Mariátegui nos incita a uma aprendizagem filosófica tanto no que diz respeito aos conceitos quanto ao modo de filosofar. O filósofo retrabalha categorias de análise marxista para expressar uma compreensão mais profunda da realidade peruana sem entretanto cair numa aplicação mecânica e descontextualizada dessa teoria. Isso fica evidente, por exemplo, quando apresenta um esquema da evolução econômica do Peru que foge ao “etapismo” e anacronismo das interpretações socialista da realidade latino-americana em voga em seu tempo e nos anos posteriores. Nesse passo, Mariátegui destaca duas ideias fundamentais: a) a coexistência de três economias diferentes (feudal, comunista indígena e burguesa) no Peru (MARIÁTEGUI, 2010, p. 46); b) a inexistência de uma burguesia nacional liberal e democrática (MARIÁTEGUI, 2010, p. 55, nota 30). Tais ideias revelam uma capacidade de recriação teórica pautada na conside-

ração da realidade em que se vive. Outro exemplo dessa recriação é o modo como o autor enfoca o problema do índio. E aqui há de se destacar duas coisas. Primeiro, Mariátegui reconhece um problema de ordem filosófica, sociológica e política – a questão indígena – sem reduzi-la ao esquema simplista burguesia-proletariado. O sujeito histórico peruano explorado não é o operário da fábrica encontrado nos países industrializados, mas o índio. Daí a reivindicação de um socialismo indo-americano. Contudo, o problema indígena não se deixa desvincular de um problema econômico, qual seja, o problema da terra. Para o filósofo, dissociar os dois problemas é incorrer em idealismo, isto é, em medidas meramente administrativas, jurídicas ou morais. Nesse ponto o pensador peruano é taxativo: “A questão indígena nasce de nossa economia. Tem suas raízes no regime de propriedade da terra. Qualquer tentativa de resolvê-la com medidas de administração ou polícia, com métodos de ensino ou obras de estradas, constitui um trabalho superficial ou adjetivo, enquanto subsistir o feudalismo dos *gamonales*” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 53). Mas juntamente com novos conceitos e temas elaborados pelo autor ocorre uma aprendizagem quanto à atitude filosófica. Mariátegui, ao repropor conceitos e descortinar novos problemas sem abrir mão de uma perspectiva socialista nos oferece um exemplo de como filosofar sem reduzir o próprio pensar. A liberdade com que maneja a teoria marxista, não para adequar a realidade à teoria mas para utilizar-se da teoria sem forçar a realidade, permite ao autor explorar conexões consideradas inauditas pelos mais ortodoxos (ou estruturalistas apegados à razão do texto) como, por exemplo, os pontos em comum entre a economia incaica e a economia socialista ou ainda a convergência entre marxismo e freudismo (MARIÁTEGUI, 2011, p. 69). Essa atitude filosófica diante de um problema e de uma teoria que ousa pensar a realidade e recriar a teoria contrasta com o ensino de filosofia tal como realizado na academia e na escola básica. Nessas duas instituições o estudante é desestimulado a “aplicar” uma teoria estudada, isso por vezes é considerado uma precipitação, uma falta de rigor para com o autor, pois, afinal, trata-se de compreender e refazer o encadeamento lógico daquele raciocínio, estruturá-lo e assim transformar a inteligência do texto em finalidade do exercício filosófico; e os novos professores formados são condicionados a uma única metodologia. Por outro lado, costuma-se desconsiderar as questões que emergem do contexto de inserção do aluno. Elegem-se as questões “genuinamente” filosóficas. Curiosamente tais questões pouca relação têm com nosso contexto e se são levadas em conta, é para diluí-las em um problema tomado como mais amplo e universal. Assim, o problema do índio se dissolve

num genérico problema ético que de tão genérico pode vir a desconsiderar o próprio índio. Mariátegui, portanto, visto sob o prisma do ensino de filosofia nos convida ao exercício filosófico de novos conceitos e temas e de outra postura com relação à teoria e à realidade.

O exercício mariateguiano da filosofia ajuda a repensar o modo como tem sido trabalhado o ensino de filosofia em nosso país. Podemos dizer que o ensino de filosofia, principalmente em relação ao ensino médio, apresentou dois momentos importantes. Um primeiro momento de “afirmação disciplinar”, caracterizado pelas discussões sobre o retorno da filosofia ao ensino médio e a publicação de materiais didáticos importantes até hoje muito utilizados nas escolas e universidades, inclusive alguns adotados no Plano Nacional do Livro Didático. Exemplo disso são os livros “Primeira Filosofia” (vários autores), “Filosofando” (Maria Lúcia Aranha), Convite à filosofia (Chauí), Fundamentos de Filosofia (Cotrim). O segundo momento pode ser identificado como período de “elaboração metodológica”. Nele são debatidos exaustivamente os problemas de uma filosofia do ensino de filosofia, as várias abordagens (histórica, temática, problemática), a articulação da filosofia com as demais áreas do conhecimento. Representantes de destaque desse momento são Walter Kohan, Silvio Gallo e Lídia Maria Rodrigo e em termos de publicação as coleções “Filosofia na Escola” (editora Vozes), coordenada por Kohan e Ana M. Wuensch, e “Filosofia e Ensino” (editora Unijuí). Esses dois momentos, por mais importantes que sejam, permaneceram aquém da reflexão exemplificada aqui com Mariátegui. Ao analisarmos suas propostas metodológicas e curriculares constatamos a pouca presença de temas caros ao nosso contexto – haja vista a relação entre modernidade e colonialidade, a que são indígena, o racismo, a modernização conservadora, a religiosidade popular, dentre outras – além da ausência de referenciais teóricos e filósofos latino-americanos fundamentais para a reflexão sobre esses temas. Ainda que determinadas propostas sejam criativas e instigantes, como a oficina de conceitos de Gallo, os conceitos e assuntos tratados dificilmente avançam para além das ferramentas teóricas e temáticas do contexto filosófico europeu.

Realizada tal constatação e confrontados com o pensamento de Mariátegui resta-nos avançar na criação de uma alternativa ao modo como o ensino de filosofia tem se efetivado. Torna-se fundamental, assim, agir nos planos da formação e do ensino adotando o currículo como lugar estratégico de atuação. Isso implica, no plano da formação, a investigação de temas pertinentes ao nosso contexto histórico-cultural e socioeconômico aliada à pesquisa de autores e autoras latino-americanos que contribu-

íram para pensar esse contexto, e, no plano do ensino, na produção de materiais para formação de professores e recursos didáticos para os estudantes do ensino médio que incorporem outros referenciais capazes de filosofar a partir de nosso contexto e dos nossos problemas. Podemos, enfim, perguntar: como ampliar nosso currículo de filosofia para o ensino médio e como preparar professores para implementá-lo?

Referências

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *Defesa do marxismo – polêmica revolucionária e outros escritos*. São Paulo: Boitempo, 2011.

OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.

SOBRE ENSINAR E APRENDER A FILOSOFAR NA INTERFACE COM A ARTE: COMPARTILHANDO UMA EXPERIÊNCIA LIBERTÁRIA

Joana Tolentino

Professora de filosofia do Colégio Pedro II
Doutoranda em filosofia do PPGF-UFRJ

Palavras-chave: filosofia, ensino, arte, práticas libertárias, emancipação.

Esse estudo se baseia numa concepção da filosofia e do filosofar, do seu ensino e aprendizagem, em especial na educação básica, que os entende como atividade que conjuga teoria e prática, *logos* e *pathos*, racional e sensível, colocando em jogo todo o corpo – intuição, voz, pensamento, gesto, afetos – no espaço do encontro. Desse modo, parte-se do pressuposto de que ensinar e aprender a filosofar se faz de modo compartilhado, como algo que se realiza no encontro com o outro, no espaço plural da diferença. No encontro com o outro indivíduo na turma, com o espaço coletivo da escola – outro de nós mesmos, com o outro que é o professor, com o outro que é o texto filosófico de outro pensador, com outra linguagem, com conceitos outros.

O que se pretende nesta comunicação é apresentar um caminho possível para ser trilhado na aula de filosofia, coerente com a perspectiva na qual inserimos o filosofar, pensando o fazer filosófico a partir de práticas artísticas. Esta vereda enfatiza os valores estéticos inerentes ao jogo, na interface com a arte, com seu *modus operandi*, que tende a priorizar objetivos intrínsecos, valorizando mais os processos do que os resultados. A ideia nesta apresentação é explorar esse viés de aproximação da *praxis* filosófica, seu ensino e aprendizagem, ao campo da arte, adotando como pano de fundo teórico o diálogo com alguns recortes do pensamento de Jacques Rancière, a partir do compartilhamento da narrativa de uma experiência filosófica desenvolvida com jovens alunos do ensino médio, a *Rádio Filosofia*.

O contexto escolar empírico no qual se insere essa experiência de ensinar e aprender a filosofar através da arte é o Colégio Pedro II, instituto da rede pública federal brasileira de ensino, nas primeiras décadas do

século XXI, no Rio de Janeiro. Embora essa escola não siga o sistema público massificado de ensino ofertado pelas secretarias estaduais de educação, posto que é um colégio federal, sua expansão, em especial nas últimas décadas, faz com que atualmente ele seja constituído por um total de catorze *campi*, em oito sedes espalhadas pelas cidades do Rio de Janeiro e do Grande Rio, com um total de mais de treze mil alunos regularmente ativos. Esta instituição hoje abrange atividades de ensino, desde a educação infantil até os últimos anos da educação básica, assim como desenvolve extensão e pesquisa, tendo uma inserção na graduação *strictu e latu sensu*, com um programa de especialização em docência em diferentes áreas, denominado pela Capes como *Residência Docente*, e um curso de mestrado focado no ensino das séries iniciais. O referido colégio, com 178 anos de tradição, sente também o peso institucional que carrega não só em seu simbólico como em sua prática cotidiana. Assim é possível perceber semelhanças e diferenças em relação ao ensino de filosofia construído no espaço escolar aqui enfocado, o Colégio Pedro II – nosso objeto empírico, e o ensino de filosofia oferecido pelas secretarias de educação nos estados brasileiros, embora ambos façam parte do conjunto maior do ensino público brasileiro.

Ainda que não seja o foco desta comunicação comparar as condições de trabalho, e em especial do ensino de filosofia, nestes diferentes *locus* – este objetivo mereceria uma pesquisa independente, profunda e minuciosa – podemos salientar alguns elementos principais de distinção que entendemos como facilitadores e outros que entendemos como dificultadores do ensino de filosofia no Colégio Pedro II. Aspectos positivos: dois tempos de aula de 45 minutos semanais para a filosofia, nas três séries do ensino médio; turmas com no máximo 35 alunos; pouco tempo de ausência da disciplina filosofia da grade curricular da escola; estrutura democrática, com eleição paritária direta para todos os cargos do colégio (por ex. o departamento de filosofia é composto por quase trinta professores e funciona de forma colegiada em suas deliberações, com rodízio para o cargo da chefia); plano de carreira de docentes com valorização e remuneração pela formação continuada; contribuição sindical voluntária, o que implica na existência de um sindicato participativo e atuante (Sindscope); maior autonomia dos professores na elaboração de seus planejamentos; além de constituir-se há anos como campo de estágio para licenciandos, contribuindo ativamente para a formação de professores. Aspectos negativos: burocratização do pedagógico, com inúmeras instâncias e hierarquias; lentidão em absorver outras linguagens, metodologias, estratégias, o que está intimamente relacionado com a tradição que a es-

cola carrega; sedimentação de práticas anti-democráticas ao longo de sua história política interna; centralização das decisões, mesmo no que se refere aos aspectos pedagógicos, tal como as avaliações que são geridas por ‘portarias’; meritocracia, com estímulo à competição entre os alunos e supervalorização dos resultados.

Na experiência de ensino de filosofia que aqui desejo compartilhar, denominada *Rádio Filosofia*, os estudantes são protagonistas e responsáveis, em pequenos coletivos, por se apropriar da teoria estudada e criar programas de rádio de trinta minutos, baseados em temas escolhidos coletivamente na turma, podendo variar de acordo com o planejamento da escola e do professor. As temáticas estabelecidas podem ser as mais diversas: desigualdade social, violência, Estado, amor, amizade, ou ainda temas mais teóricos, mais diretamente vinculados ao programa estudado na filosofia, tais como “Rousseau x Hobbes”, “a relação entre homem e natureza” e até a metalinguagem de abordar no rádio o tema da mídia e da indústria cultural.

Desse modo, os estudantes têm a liberdade para criar distintos formatos de programa de rádio dentro do limite de tempo estipulado, selecionando músicas de acordo com a temática, criando vinhetas, propagandas, anúncios, jogos interativos, entrevistas (simuladas, fazendo os próprios filósofos, ou até mesmo entrevistas reais, com um professor, um especialista ou um técnico) etc. Algumas diretrizes relevantes para o bom desenvolvimento do trabalho são pontuadas e estimuladas, tais como: a diversidade de estilos musicais presentes no programa de rádio, a necessidade de distintos momentos, a fim de quebrar a monotonia e aproximar-se do formato efetivo dos programas de rádio existentes, tais como propagandas, enquetes, promoções, entrevistas, comentários, notícias, bem como a clareza na apresentação dos conceitos e teorias filosóficos estudados, a partir de pequenas citações, comentários, textos curtos, dentre outros.

Para além da imagem de um relato de experiência como um resumo, o que se pretende aqui é evidenciar e delinear alguns detalhes que sustentam a hipótese de que trabalhar a filosofia na interface com a arte constitui-se como um caminho potencializador para uma apropriação criativa da filosofia pelos jovens, empoderando outros modos de subjetivação, propiciando a constituição de novas comunidades de enunciação. Esse diálogo constante com a arte erige-se como uma alternativa prática efetiva para o ensino da filosofia nas salas de aula e também nas bordas do espaço escolar, nos corredores, nos interstícios e, para além da escola,

nos eventos, na rua, na cidade. Valorizamos aqui estratégias de ensino e aprendizado que, ao privilegiar o protagonismo do estudante, ao estimular sua atuação corporal no jogo coletivo, no espaço comum, constituem-se como estratégias emancipadoras, afinal, segundo Rancière “*quem ensina sem emancipar, embrutece*” (RANCIÈRE, 2010, p. 37). Desviamos-nos assim das explicações embrutecedoras, valorizando a voz de cada indivíduo que atua nos espaços coletivos, com o objetivo de potencializá-lo corporalmente para o jogo performático inerente à vida, à política e à estética da existência dos corpos atuando nos espaços comuns que ocupam, no tempo que compartilham.

Pensamos que, jogando com a arte, a filosofia pode ser mais bem percebida em sua dimensão criativa, distanciando-se de um paradigma explicador que a restringe, quando muito, às suas habilidades de análise e reconstrução de argumentos. No caso da experiência de ensino aqui narrada, a *Rádio Filosofia*, a apropriação artística a que nos propomos é da linguagem musical e da técnica do rádio ativo, de comunicação direta, em que se pretende proporcionar a participação de ambos os pólos, produtor e receptor, posto que nenhum deles é visto como passivo. Assim, pode-se estimular a criação de uma rádio não só na aula, mas até mesmo no próprio colégio, que funcione, por exemplo, nos horários de intervalo, de recreio, de entre-turnos e na qual os alunos possam ser criadores de sua programação, elaborando temas, músicas, vinhetas, referências, tal como desejarem, fomentando a atuação coletiva. Esse projeto da existência de uma rádio na escola, produzida pelos estudantes, através do grêmio, existia na unidade do Colégio Pedro II que fica em São Cristóvão e serviu de inspiração para a criação da experiência de ensino-aprendizado da *Rádio Filosofia*.

Entendemos que os estudantes, quando experimentam o protagonismo atuando no ambiente escolar, tendem a ser também, por analogia, por hábito corporal adquirido, protagonistas de suas próprias histórias de vida, assim como protagonistas de seu tempo histórico. Por isso aqui olhamos para a escola como espaço propício, se não exemplar, para fomentar essa relação do indivíduo com o coletivo, com o mundo, o outro, a diferença. Apesar de a escola ser entendida muitas vezes como um espaço aonde os papéis já estão previamente definidos, criamos uma tensão nessa análise a fim de retirá-la de sua possível zona de conforto. Se compreendemos que é no espaço da escola que primeiramente jogamos o jogo plural da convivência, do encontro com o coletivo, sempre aberto ao acaso e, no interior dele, o encontro com os indivíduos e suas diferenças, podemos concluir que não há ambiente mais propício do que o interior

do próprio jogo que jogamos para alterar a configuração desse mesmo jogo de estar-com e partilhar o sensível que nos é comum. Podemos daí concluir o quão potente pode ser o espaço e o tempo da filosofia na escola, no momento presente da aula, do encontro dos corpos no espaço, no aqui e no agora.

O que se deseja aqui, propondo esse outro olhar para a aula de filosofia, é romper com um paradigma pedagógico que rege o ensino de um modo geral, e especificamente o ensino de filosofia, cuja estética e política que o sustentam funcionam no modo da desigualdade, fundado no método explicador, na transmissão, muitas vezes linear, de conteúdos da história da filosofia. Nesse ensino embrutecedor os papéis já estão definidos, estabelecendo previamente o direito à voz e ao protagonismo, à ação e à passividade. O que o filosofar através da experiência da *Rádio Filosofia* propõe é transgredir os enredos, intercambiar os papéis, os personagens, as atuações, elaborando outras formas de partilhar o conhecimento, a filosofia, a realidade da escola e da vida.

Os alunos relatam o quanto tornar o conteúdo filosófico uma massa que terá que ser moldada por eles em uma obra de arte e comunicação – no caso, um programa de rádio – os familiariza com esse conteúdo, faz com que eles de fato se apropriem dele, ressignificando-os, valorando-os, matizando-os. Dessa maneira entendemos ser possível construir modos de subjetivação distintos, capazes de fazer aflorar outras criações, cujo movimento tenha a potência de nos levar para além da estagnação do ensino embrutecedor, que parte da desigualdade das inteligências, da dicotomia entre aquele que sabe e aquele que não sabe, para criar a ordem explicadora e a eterna dependência para com o mestre explicador. A ideia é fomentar algo que nos leve para além do mesmo da escola e todo seu pesado avesso – o argumento de autoridade, o sexismo, o assédio moral, a compartimentação dos saberes. Ousamos pensar ainda que, desse modo, por reverberação, é possível transformar a nós mesmos e à coletividade na qual vivemos, fomentando a transvaloração de valores que em geral aceitamos passivamente no interior dos coletivos nos quais atuamos, que constituem a nós mesmos individualmente e nos quais se tece o tecido da existência política.

Referências

KOHAN (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Filosofia: o paradoxo de ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *O mestre inventor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LAROSSA. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE. *O espectador emancipado*. São Paulo: editora WMF/ Martins Fontes, 2012.

_____. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

CULTURA E EXPERIÊNCIA DE INFÂNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO

Giselle Moura Schnorr

(Orientadora)

E-mail: giselleschnorr@gmail.com

Rafael Costa de Lima

(Bolsista PIBID/ Capes)

E-mail: haphaellima@gmail.com

Universidade do Estado do Paraná, Campus União da Vitória.

Palavras-Chave: Infância, Cultura, Experiência, Libertação.

Algo sobre objetivos

Estudar as representações de infância, sua construção histórica e cultural e compreender a hegemonia do mundo adultocêntrico (Kohan: 1999) sob as quais classificamos a criança como um “vir a ser”, ou seja, como um *não-ser* (adulto) é um dos nossos objetivos. Indo além, discordando desta perspectiva, buscamos no conceito de alteridade de Lévinas, de diálogo de Freire e no conceito de experiência de Benjamin outras possibilidades para olharmos a infância. Desde esta perspectiva teórica desejamos que as crianças possam exercer sua autonomia desde o presente, com direito a palavra, como portadoras de cultura, com percepções próprias de si e do mundo, expressando seu universo de símbolos e imaginários, suas leituras da realidade.

Tal relação com a infância para nós visa à promoção da aprendizagem do filosofar *com* as crianças, através de experiências onde o brincar e o filosofar são práticas que se entrelaçam, transgredindo o modo habitual de se perceber a Filosofia como atividade exclusiva do universo adulto. Enquanto educadores, pretendemos um diálogo com as crianças, ouvindo o que têm a nos dizer, perguntando, pesquisando e nos transformando com o acolhimento de seus saberes, assim nos colocamos como mediadores da cultura da infância e desejamos possibilitar que as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil, localizado num bairro da periferia de

nossa cidade tenham vozes e que deem voz a seu bairro através das infâncias ali vividas, contadas e imaginadas. Por outro lado, transgredindo o modo comum dado à filosofia, como atividade dos centros de produção intelectual (Europa/ EUA) e da cultura hegemônica (adulta, acadêmica e ocidental europeia) buscamos olhar o periférico, seja da cidade, seja da infância, fazendo práxis filosófica de libertação à medida que, num mundo pautado na racionalidade técnico-instrumental, na exclusão e na negação de direitos, tais experiências buscam vivenciar o direito ao imaginário, a criatividade e ludicidade dando tessituras próprias na promoção da infância como “o outro”, que diz sua palavra.

Filosofias e Infâncias: primeiras reflexões

Se algo pudesse ser dito sobre a filosofia e infância, esse algo seria que não é *para* as crianças, mas sim *com* elas. Isso porque se a filosofia for *para* alguém, implica dizer que aquele que está “demonstrando” a filosofia para outro é o detentor de conhecimento e o outro, no caso a criança, receptor. Tendo em vista que a filosofia como pensava Aristóteles é o conhecimento primeiro do mundo. Acrescentamos a questão: o que é o mundo? É certo que vivemos em um único planeta, mas os mundos são múltiplos, isso porque cada ser humano vê o planeta de forma diferente, desde sua cultura. Então, podemos dizer que há mundos e infâncias, em suas diversidades. É interessante fazermos esta distinção para entendermos como se compõem as visões de mundo, conceito que Nietzsche traz a tona e que com o correr da modernidade cada vez mais se perde, dando lugar a homogeneizações que pretendem dominar o planeta através de um universalismo doentio e excludente.

Assim pensando, nos deparamos, também, com os pensamentos de Walter Benjamin sobre a infância, sobre as crianças e sobre a maneira como elas se deparam com o pensamento, como elas vão apreendendo o mundo através de suas experiências, porque é isso que elas fazem, não criam conceitos que pretendem dar valor a todas as coisas no mundo, nem mesmo se fazem detentoras de um poder e conhecimento que transcende as coisas do planeta, mais sim explicam aos outros o que sabem de sua maneira, expressando seu modo de pensar.

Nosso olhar está em nos perguntarmos acerca do que entendemos por pensamento, por infância e como infâncias e culturas se entrelaçam com diferentes expressões de pensamentos. Como o exercício do pensamento é dinâmico, plural e não se prende a pragmatismos temos, no Bra-

sil, com Walter Kohan, ricas contribuições sobre a busca de aproximação entre filosofia e infância, não mais *para*, mas *com* as crianças.

Na esteira do proposto por Kohan, nosso objetivo é valorizar a infância como expressão da cultura, do pensamento e da sociedade em que estas infâncias se inserem. Não pretendemos introduzir as crianças nos ritos da argumentação lógico-racional como única forma de filosofar. O passo primeiro que desejamos dar está em estabelecer uma relação de alteridade com as crianças, de modo que possam expressar livremente seus pensamentos e racionalidades. Assim entendemos que as crianças possuem maneiras de pensar e que expressam suas concepções de mundo cotidianamente. Ao estabelecer uma relação de diálogo com as infâncias procuramos vivenciar experiências de pensamento, não no sentido vertical de ensinar a pensar ou de desenvolver habilidade de ‘pensar certo’, mas de pensar junto, buscando de forma dialógica, explicações para tantas questões postas no mundo que não compreendemos e que muitas vezes são postas pelas crianças de modo singular e profundo.

Vivenciando a diversidade de pensamentos, através do imaginário e do brincar, procuramos exercer rupturas entre as dicotomias adulto/ criança; entre intuição/ razão; entre imaginário/ racionalidade. Preocupamo-nos com o fato de que as crianças, como sujeitos portadores de cultura, como seres curiosos, cheias de ideias, de vontades, de desejos por algo melhor, por saber, sejam ao longo dos seus dias em companhia dos adultos destituídas de sua condição de sujeitos e passem a condição de objetos de ação do universo cultural adulto. É triste ver o vigor das crianças se destruindo, de encontro às pedras dos adultos. Tudo que é prazeroso se perde no tudo se *deve, devemos* fazer isso ou aquilo, não importam nossas vontades. Promover as vontades de aprender, o desejo de saber e desvelar formas de conhecer são desafios da educação contemporânea cada vez mais tecnicizada.

Assim, a justificativa que nos apresenta melhor é buscar sentidos aos processos educativos, desde a educação infantil, buscando uma nova postura diante da infância, a de conviver com as crianças, aproximando adulto e criança por meio da categoria infância, que ambos contém. Filosofia com crianças que se efetive como práxis de libertação, ou seja, não como algo que trabalhamos e ensinamos verticalmente, mas como vivência, experiência de pensamento que se dá na horizontalidade do brincar e contar histórias, na ludicidade que se contrapõe à racionalidade instrumental. Assim não tratamos da filosofia como um emprego ao qual se dedica de tal a tal hora do dia e depois vamos para casa, deixando no

caminho os deveres do “ofício”, não, a filosofia que encarnamos aqui é de integridade, ela nos persegue, é filosofia que nos segue como nossa própria sombra, em casa, no mercado, nos nossos sonhos, nos nossos pensamentos, ela está lá, esperando que a notemos para significar nossa existência.

Assim, o que se preza não é constituir uma matéria ou conteúdo acadêmico e transpô-lo, no âmbito de um CEMEI (Centro de Educação Infantil) mas sim a vivência, a experiência do filosofar que Walter Benjamin apresenta de forma a transmutar alguns dos valores agregados ao longo do tempo pela cultura da razão centrada no sujeito que pensa.

A presente experiência está sendo germinada, nela arriscamos a dizer o que não serve para nós e apostamos na aprendizagem coletiva em torno das infâncias de nosso território, experiência que visa envolver os pais, as mães, os avós, os avôs, os tios, as tias, a comunidade toda, não será apenas a aplicação de um projeto para quem sabe no futuro as crianças se deem valor, como pensa o liberalismo, mas sim pensar desde a realidade deles, com eles, para que vejam que o mundo é um lugar muito maior que o centro do sistema mundo. Pensar com eles é olhar com eles para seu mundo, alargar o olhar e nos educar reciprocamente desmistificando a noção clássica de que apenas o adulto educa. Exercendo a dialocidade entre educadores e educandos explorarmos outros modos de experiências educativas para além da reprodução do *status quo* de uma sociedade que marginaliza, que cada vez mais exclui o diferente e nega o direito à infância e suas diversas formas de expressão.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 4. Ed. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOHAN, Walter Omar, KENNEDY, David (orgs). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

_____. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

MANCINI, Euclides. A. *Uma Introdução Conceitual às Filosofias de Libertação*. Revista Libertação-Liberación, IFiL: Curitiba, PR, Brasil, n. 1, 2000.

O SENTIDO DA FILOSOFIA E SEU ENSINO EM PAUL RICOEUR

Roberto Roque Lauxen

Professor de Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

E-mail: rrlauxen@gmail.com

Palavras-chave: Ensino, Filosofia, Paul Ricoeur.

A função ensinante da filosofia não pode ser compreendida sem que antes se defina a qual gênero de saber pertence a filosofia, sob pena de desenvolvermos um discurso meramente pedagógico sobre o ensino filosófico. Antes de destacarmos a função ensinante da filosofia, partiremos da própria *compreensão* de filosofia e a tarefa que ela pode e deve exercer na sociedade esboçada pelo filósofo Paul Ricoeur.

Nossa perspectiva consiste em reunir, numa visão de conjunto, as diferentes intervenções de Ricoeur sobre o sentido e tarefa da filosofia, que ele elaborou de maneira esparsa em alguns artigos muito pontuais gestados em circunstâncias diferentes de sua trajetória intelectual. Nestes artigos observamos que nosso autor não mantém uma compreensão unívoca sobre o tema. Ainda que seus diferentes esboços sejam complementares, o sentido da filosofia para Ricoeur reflete e coincide, de certo modo, com o eixo das preocupações filosóficas que ele estava a investigar e que adotou várias mudanças de estratégia. Se tomarmos um dos primeiros artigos onde ele abordou o problema do sentido da filosofia (1966), observamos uma relação direta com o método hermenêutico e a filosofia reflexiva que ele estava a praticar. Porém, se compararmos este texto de 1966 com uma conferência de 1997, nota-se, com muita clareza, a mudança de estratégia no modo como Ricoeur compreende a filosofia, que coincide com a influência que ele veio a sofrer da filosofia analítica anglo-americana, através da qual a filosofia tem como função primeira a explicitação conceitual.

Para falar sobre o sentido da filosofia para nosso autor dividiremos nossa exposição em dois blocos, que segue metodologicamente a conferência de 1997: o primeiro, que trata da motivação profunda da reflexão

filosófica desde os gregos; o segundo, onde ele apresenta as três principais tarefas atuais da filosofia.

I Quanto à *motivação fundamental da reflexão filosófica* Ricoeur considera três aspectos: a) o questionamento, b) a junção e c) a relação com a história.

a) O espírito de *questionamento*, o espanto, distingue o saber filosófico do senso-comum. Em 1966 Ricoeur explicita o ato filosófico como “uma ruptura com a linguagem ordinária” (p. 84) que se orienta pela estrutura de uma questão do tipo “o que é o ser?”, “o que são juízos sintéticos a priori?”. Este questionamento alimenta uma linguagem própria (ser, aparecer, substância, sujeito, mundo) que conduz a ordem, coerência e sistematicidade da investigação filosófica.

Numa entrevista ao jornal *La nacion* Ricoeur desdobra ainda este *questionamento* em três elementos: assombro, pergunta e crítica. O *assombro* é uma ruptura com o que é evidente; a *pergunta* e resposta introduz a visão do outro no assombro; a *crítica*, que é a tomada de distância do emocional, tanto no assombro quanto na pergunta, consiste em testar a validade, ou seja, no sentido de Kant de inspeção dos limites, saber até onde podemos ir (1993, p. 1).

b) A esta função de interrogação acrescenta-se, em segundo lugar, a função de *junção*. Ao contrário da dispersão e especialização das ciências, a filosofia tem a pretensão de ser uma ciência arquitetônica e sua argumentação pode ser caracterizada, segundo Ricoeur (1966), a partir de três conceitos: coerência, sistematicidade e sistema, sendo que apenas os dois primeiros são adequados ao discurso filosófico. A coerência se refere ao tipo de demonstração proposta pela filosofia, que não se confunde com a prova, por exemplo, as antinomias de Kant, o processo dialético de Hegel, o método da certeza em Descartes, etc. A sistematicidade acrescenta à ideia de coerência a noção de totalidade cujas partes possuem relação entre si; “a sistematicidade é a lei interna de uma obra acabada do espírito” (1966, p. 85). Embora a filosofia seja sistemática, Ricoeur considera que ela “não pode ser um sistema” (1966, p. 84). A totalidade sempre se refere a uma obra limitada do espírito humano, é uma “totalidade particular” que não pertence a um único detentor. O filósofo que faz de sua obra um sistema, na qual todas as outras filosofias encontram a unidade do espírito, decreta sua própria morte.

c) Em terceiro lugar, a filosofia se caracteriza pela *ligação com sua própria história*, de tal modo que nunca podemos dizer que uma filosofia

foi contestada, porque cada filosofia nasce das questões que as outras não responderam, num constate trabalho de reinterpretação. Cada filósofo recorta um campo determinado de questões que são suscitados a partir de um discurso iniciado por outros, no limite da história da filosofia, que segue o modo de interrogar iniciado pelos gregos. Diz-nos Ricoeur: “nós só existimos como filósofos na medida em que nós continuamos um certo tipo de questões inaugurada pelos gregos” (1976, p. 1). Neste sentido, nos diz ainda, “não existe autodidata em filosofia” (1966, p. 88), não podemos produzir o ato filosófico fora de uma história e uma cultura. A linguagem filosófica já possui um significado antes que eu dela me sirva, um léxico próprio, daí a necessidade dos dicionários de filosofia, por exemplo, a palavra “intuição” remete a Platão, Descartes, Kant, Bergson etc. Para Ricoeur, “a filosofia só pode seguir adiante se (...) ela mantém, custe o que custar, a memória disso que desapareceu. Não há filosofia sem história da filosofia” (1976, p. 2). Para a ciência, ao contrário, a história ou memória pode ser dispensada, é contingente; para ela, a história, é a história dos erros.

II Quanto à *tarefa atual da filosofia* Ricoeur apresenta três principais funções, numa das extremidades a gestão das heranças culturais, na outra extremidade o raciocínio prático e entre elas a relação da filosofia com as ciências no plano epistemológico.

Em primeiro lugar, a *gestão da herança cultural*. Ricoeur pensa que a tradição filosófica não é um depósito morto, é um recurso vivo posto a serviço do desejo de um horizonte de sentido sempre aberto. A filosofia está sempre em debate com a filosofia do passado, numa relação circular na qual o passado é apropriado como sentido para *si mesmo*. Compete à filosofia reinterpretar esta tradição e dar um sentido para o presente.

Em segundo lugar, a filosofia só sobrevive se mantém um *diálogo com as ciências*. A filosofia deve “promover o debate com a ciência e com as ciências” (1976, p. 2). Ricoeur nos diz: “sem este diálogo com as ciências, a filosofia corre o risco de se enclausurar numa reflexão narcisista, fascinada pela questão de sua morte e da sua sobrevivência” (1997, p. 11).

Em terceiro lugar, a *função social da filosofia*. Por um lado, encontramos na concepção hermenêutica da filosofia de Ricoeur a própria tarefa da filosofia, pois, como nos diz, “o trabalho filosófico é um trabalho de interpretação” (1966, p. 94). Isto significa concretamente uma tarefa de gestão das heranças, interceptar o plano de interrogação filosófico para recriar a cultura e fugir ao círculo vicioso do niilismo.

Por outro lado, para Ricoeur, o papel do filósofo não é ser o interprete privilegiado da sociedade, a quem os demais *experts* deveriam recorrer. Ricoeur sempre combateu este tipo de tarefa do filósofo que, de algum modo, Sartre procurava exercer na França. Para ele o filósofo não é mais o tribuno de seu tempo, hoje desempenha um papel mais modesto e mais eficaz em “equipes interdisciplinares” que “podem oferecer a sua preocupação de clarificação conceitual e de rigor argumentativo” (1997, p. 11). O filósofo é convidado a intervir em situações de incerteza em campos do saber regidos por uma lógica do provável como é o caso das investigações de magistrados, médicos, historiadores, políticos. Ricoeur (1996, p. 3) afirma: “(...) eu estou convencido que um serviço essencial que a filosofia pode dar é justamente de ajudar os especialistas nas suas disciplinas a conceitualizar melhor, a estruturar melhor seus argumentos”.

A função ensinante da filosofia que procuramos em Ricoeur pode ser formulada na seguinte questão: “o que a filosofia ensina?” e qual a resposta que Ricoeur pôde dar a ela. Está questão não tem caráter pedagógico, não quer saber como se deve ensinar filosofia ou como o filósofo Ricoeur ensinava. Também não se refere ao tipo de legado que a filosofia de Ricoeur deixou para a posteridade, que se traduziria na questão “o que a filosofia de Ricoeur ensina”, através da sua inserção no pensamento fenomenológico-hermenêutico e na filosofia reflexiva. Esta questão, pressupõe, por um lado, um tipo de conteúdo que se ensina e até mesmo um legado filosófico que é transmitido; por outro lado, a questão enquanto questão, não se propõe a identificar qual conteúdo a filosofia ensina, mas deixa em aberto este *algo* como conteúdo e se dirige ao ensino, que pressupõe também um sujeito ou grupo de sujeitos a *quem* este conteúdo filosófico se dirige. Assim, a função ensinante da filosofia tem uma relação com a formação de sujeitos, cumpre determina função através do ensino, sem que se possa julgar ainda a importância deste saber.

Há uma relação intrínseca entre ensino e filosofia, uma vez que só pode haver filosofia na medida em que, de algum modo, ela é ensinada. Porém sua existência social, sua instituição no ensino universitário remonta ao século XVIII, pois Descartes, Spinoza e Leibniz não são universitários. Por isso, primeiramente devemos concordar com Ricoeur que “o destino da filosofia não coincide com o ensino da filosofia” (1976, p. 1). Em relação a esta disjunção Ricoeur reitera que:

(...) a filosofia existe para os filósofos, ao menos aqueles que cada um concorda em considerar ‘grande’; ensinar filosofia é, então,

primeiramente, fazer entrar em cena o gênero de discussão criado por Platão, Aristóteles, etc, pois não é possível criar do zero, em segundo lugar, reorientar estes saberes que nos precedem para as questões da atualidade (1992, p. 59).

Talvez uma das prerrogativas das sociedades atuais com relação à filosofia, é que nelas a filosofia foi institucionalizada e profissionalizada, de tal modo que é comum ouvirmos falar da separação entre filósofo e professor de filosofia, o que seria um modo de privilegiar a função ensinante da filosofia sobre a própria filosofia. Ricoeur reconhece que “a filosofia pode existir fora da instituição” (1976, p. 9) e mesmo fora do que se pode definir como filosófico em sentido estrito: “Há uma criação de pensamento que não pode ser programada. Há muitas pessoas que estão além da filosofia, mas muito perto dos grandes filósofos” (1976, p. 9).

O próprio ensino é uma construção histórica recente que remonta ao século XVII, de tal modo que a questão “o que a filosofia ensina?” requer também um esclarecimento sobre o sentido do ensino, para além da própria função ensinante da filosofia. Por exemplo, nos primórdios do ensino filosófico, sequer a escola era uma instituição. As academias possuíam os nomes de seus fundadores como as de Platão, de Aristóteles, de Epicuro, etc., num sistema de discipulado. Por isso nem sempre a filosofia teve uma função institucional como disciplina, ou reconhecida por um Estado. Portanto, perguntar o que a filosofia ensina? é responder parte da questão sobre o sentido da filosofia e sobre o sentido do ensino. Portanto, a função ensinante da filosofia é limitada, como também sua própria institucionalização.

O sentido do ensino institucionalizado é a transmissão de um saber, a preparação das futuras gerações, por isso, o saber filosófico que se quer transmitir deve ter alguma utilidade para a cultura, para manter o status de um saber ensinável. Este status do ensino filosófico é justificado por Ricoeur:

(...) me parece que uma sociedade tanto mais vital quanto mais tecnológica como a nossa, onde descartamos os objetos, tem por característica não ter passado, e importa compensar isso com a memória cultural, e é, me parece, uma das responsabilidades da filosofia, a de manter esta aptidão para restituir e à atualidade sua espessura histórica, fora da qual ela acaba por perder toda a consistência (1992, p. 58).

Para Ricoeur a filosofia é culpada por permitir este esvaziamento da cultura que torna tudo descartável, que deixa se levar pela superficialidade e pelo imediatismo e o discurso dos *experts*. A ideia de uma profissionalização da filosofia é para Ricoeur uma forma de se render a este discurso dos especialistas, assim nos diz “a filosofia deixou de cumprir sua missão educativa” (1992, p. 58).

Portanto, é preciso entender a função ensinante da filosofia na direção desta tarefa maior de uma retomada dos valores, da espessura histórica, da busca do sentido para nossa sociedade e civilização, sobretudo ocidental, que aprendeu a conjugar convicção e crítica. Se o ideal grego da *Paideia* consistia em educar para a vida em sociedade, podemos dizer que a filosofia de Ricoeur pretende cumprir este objetivo. Neste sentido perguntar sobre a função ensinante da filosofia é de certo modo verificar, a exemplo de Sócrates, a relação da filosofia com a *polis*, com a *ágora* ou a esfera pública.

Todos aqueles que frequentaram disciplinas filosóficas ou mesmo fizeram um curso de filosofia ou que se envolve com essa experiência de pensamento podem saber a seu modo e tenham se dado conta do que a filosofia ensina, não somos mais os mesmos depois de frequentar a disciplina da filosofia. A função ensinante da filosofia tem, portanto, uma relação forte com a formação de subjetividades. É neste sentido que Severino se refere ao ensino da filosofia quando nos diz que “não pode haver educação verdadeiramente formativa (...) sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos da formação da pessoa, do ensino fundamental ao superior” (2002, 187).

Ricoeur participou dessa experiência de pensamento, com grande acuidade. Mas procuramos uma resposta não sobre a percepção do homem Ricoeur, mas do filósofo Ricoeur. É neste sentido que para falarmos do sentido do ensino filosófico, precisamos voltar ao início de nossa exposição quando procuramos pelo sentido da filosofia para Ricoeur. Assim, a filosofia ensina o espanto, a pergunta, a crítica, que nasce de seu modo de interrogar que se alimenta de sua história e deste manancial retira seus recursos para repensar o sentido de nossa civilização dando uma espessura histórica aos eventos e à espécie de niilismo que se produz hoje. Neste sentido ela se propõe a dialogar com a ciência e contribuir na tarefa de conceitualizar melhor.

A filosofia é para Ricoeur uma maneira de pensar que nasce com os gregos, então ensinar filosofia é debruçar-se sobre este tipo de questionamento que possui um modo de interrogar e um tipo de perguntas que

só a filosofia desenvolve, mas ela é um campo de linguagem restrito que não tem a pretensão de ser onabrangente. Com o gesto interpretativo do filosofar Ricoeur supõe que não há saber absoluto em filosofia e que a filosofia não pode ser um sistema, o que significa que ela não pode ter mais o posto de rainha das ciências, mas deve descer ao nível da ciência para, quem sabe, aí instruir com seu saber milenar e seu modo crítico de questionamento em busca do sentido e validade para os resultados da ciência.

Referências

RICOEUR, Paul. *A investigação filosófica pode acabar?* (1966). Trad. J.S. Martins; R.R. Lauxen. *Filosofando*, v. 1, n. 1, p. 83-99, jul-dez., 2012.

_____. *Sur ce qu'on appelle la crise de la philosophie*. Publié dans: *La philosophie d'aujourd'hui* (Bibliothèque Laffont des grandes thèmes). Lausanne-Barcelone: Éditions Grammont-Salvat Editores, 1976.

_____. *Je veux continuer à vivre jusqu'à l'extrême*. *Sens Magazine*, n. 4, p. 56-60, jan. 1992.

_____. *La Función del filósofo*. *La nación*, Buenos Aires, 26 dez. 1993. Suplemento Cultura, p. 1.

_____. *Connaissance de soi et éthique de l'action*. *Sciences Humaines*, n. 63, juillet, 1996.

_____. *Caros colegas, caros amigos*. II Conferências de epistemologia e filosofia sobre o tema “Martin Heidegger, Hannah Arendt, Fernando Pessoa e Paul Ricoeur: Do tempo à história, da história ao tempo”, Viseu, Nov., 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial*. In: KOHAN, Walter (Org.). *Ensino de filosofia em perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PLENITUD DE LA METAFÍSICA DE LA ALTERIDAD

Cristóbal Arteta Ripoll

Docente investigador

Universidad del Atlántico – Universidad Libre; Barranquilla, Colombia

Palabras Clave: Metafísica, Alteridad, Liberación, Ética, América Latina

La metafísica de la alteridad es un nuevo discurso en la historia de la filosofía mundial, desde el ámbito de la libertad del otro, contraria a la lógica de la totalidad propia de la filosofía hegemónica y totalitaria del eurocentrismo. Esta filosofía quiere deseternizar el presente con su proyecto liberador y esperanzador para lograr que el otro, como exterioridad de toda totalidad, aunque dominado u oprimido, sea centro de su propio mundo. Es decir, sea otro como otro y, por tanto, libre aunque funcional como parte de un sistema.

Más allá de la razón, dice Dussel, está la exterioridad del otro que no puede ser totalmente comprendida por ningún mundo ni sistema. Cuando el otro habla desde sí, revela su exterioridad, su alteridad que nunca la razón podrá escrutar desde sí mismo. El otro no puede ser interpretado, analizado, estudiado desde el sistema, en forma plena y acabada. El misterio del otro como otro no podrá ser abarcado por la razón hegemónica del poderoso.

La exterioridad del otro es al mismo tiempo trascendentalidad interior a la totalidad, entendiendo que ninguna persona es, en forma absoluta, sólo parte del sistema. Tanto el opresor como el oprimido tienen una trascendentalidad con respecto al sistema en su interior. El opresor es tal en la funcionalidad social, debido a la actividad regulada por las instituciones.

Modificada la estructura social como totalidad, muchos de los que ejercían el poder del sistema quedan reducidos a simples ciudadanos, sin los instrumentos de opresión. El perdón a sus actos o una justicia magnánima es posible porque nunca se identifica sin posibilidad de separación a la persona con la función social. (DUSSEL, 2008, p. 88).

Para la filosofía que nos ocupa, la metafísica es pensar el sistema como negatividad y utopía, en nombre no de una utopía de lo imposible sino la de lo posible: la de los pueblos oprimidos periféricos y expoliados por el mismo sistema negado como ser. Es pensar en la solidaridad de los pueblos, en su fuerza y pulsión que moviliza, transforma y subvierte la realidad misma. Pero la inclusión del otro no significa lo mismo, significa algo diferente, distinto y, como tal, pone en peligro su unidad como lo mismo.

Para el capital el otro como enemigo es el sujeto libre de trabajo (el pauper post festum) que puede siempre, potencialmente, no vender más su trabajo, y constituirse en la contradicción absoluta, como comunidad de trabajadores que crean otro mundo, otro sistema económico. (DUSSEL, 2008, p. 93).

Ha sido la incorporación del otro, como diferente no como distinto, siempre otro con su historia, su cultura, su exterioridad. Se ha totalizado la exterioridad y sistematizado la alteridad, negando al otro como otro, es decir considerándolo como un ser alienado. En esto consiste la alienación: hacer perder su ser al individuo, al pueblo, e incorporarlo como aspecto, momento o instrumento del ser de otro.

En nuestra sociedad, el capital aliena al otro, lo compra, lo paga por su capacidad de trabajo y lo transustancia en sí mismo. El asalariado, alienado, es ahora ontológicamente un momento del capital, lo mismo y una de las formas fenoménicas en que se manifiesta: trabajo productivo del capital. (DUSSEL, 2008, p. 97)

La práctica alienadora de la dominación reprime y coacciona al otro a participar en el sistema que lo aliena, y, cuando éste tiende a liberarse de la presión que sufre, si puede aniquilarlo lo aniquila. En este sentido, las actitudes que predominan en la acción del dominador opresor, llámese imperial o nacional dependiente, son contrarias a las que constituían su ethos cuando, por el contrario, cumplía el papel de dominado u oprimido. Hoy mistifica como virtudes lo que ayer fueron sus vicios, “Las virtudes del centro y de las clases dominadoras son alienación en la periferia y en las clases dominadas”. (DUSSEL, 2008, p. 102).

La ética del conquistador, del dominador, del esclavizador es la ética encubridora de su propio mundo y sistema. En nombre de esa ética y de las leyes que surgieron de su seno se produjo “el encubrimiento de América” desde 1492, con su conquista, dominio y explotación con el formidable resultado de la acumulación originaria del capitalismo euro-

peo. Y en nombre de esa ética y de esas leyes se han llevado a cabo toda clase de vejámenes y atropellos para imponer la dinámica del capital y su avasallador ritmo esclavizador.

Como consecuencia, la ontología da paso a la transontología, al situarse más allá del ser en la realidad del otro. Es un logos o pensar que no se queda en lo que aparece, es decir en el fenómeno, por el contrario, más allá se abre camino “la revelación o epifanía del otro”. En este sentido, “la liberación no es una acción fenoménica, intrasistémica; la liberación es la praxis que subvierte el orden fenomenológico y lo perfora hacia una trascendencia metafísica que es la crítica a lo establecido, fijado, normalizado, cristalizado, muerto. (DUSSEL, 2008, p. 104).

A diferencia de la “conciencia moral” del ser humano totalizado, “la conciencia ética” del otro liberado mentalmente, tiene la capacidad de escuchar la palabra transontológica que irrumpe desde más allá del sistema vigente. Es capaz de poner en cuestión los principios morales del sistema, a partir del criterio no de otro como diferente sino “otro como otro” en la justicia.

El punto de partida de toda actividad en la justicia es el respeto, pero no respeto por la ley ni por el sistema y su proyecto, sino por la libertad y dignidad del “otro como otro”. Pero más allá del respeto, está la responsabilidad por la exterioridad ante el sistema, es decir, por el otro agredido y perseguido, capaz de testimoniar por un orden nuevo y justo con valentía y fortaleza incorruptible. En este sentido, su actividad liberadora es agonía de lo viejo y paso fecundo a la justicia. Como tal, es un movimiento metafísico o transontológico por el que se traspasa el horizonte del mundo. “Es el acto que abre la brecha, que perfora el muro y se adentra en la exterioridad insospechada, futura, nueva en realidad”. (DUSSEL, 2008, p. 108).

La actividad liberadora exige una praxis contraria a la del sistema, cuyo proyecto es consolidar la totalidad vigente, antigua e injusta. Esta praxis es metafísica, transontológica y se efectúa por el otro y su liberación. Es la procreación misma del nuevo orden, de su estructura y funciones. En este sentido es creadora, innovadora e inventora.

Amerita un ethos contrario a los vicios mistificados en virtudes de la totalidad vigente, porque es la única manera de procrear e inventar lo inédito como aptitud o capacidad hecha carácter. El dolor por el oprimido y el amor y fraternidad en razón de su real dignidad como exterioridad, es la posición primera del ethos liberador.

La fraternidad, la amistad y la solidaridad liberadoras son fundamentos axiológicos del ethos liberador, y, de su organización y activación pende la justicia liberadora, no como justicia legal, distributiva o conmutativa, sino como justicia real, es decir subversiva que no da a cada cual lo que le corresponde dentro del derecho y el orden vigente, sino que otorga a cada quien lo que merece en su dignidad alternativa. La ética liberadora es, partiendo de esos fundamentos, prudencia, esperanza y sabiduría. Al no temer dar la vida por una causa justa, el ethos liberador es un ethos valiente, fuerte, arrojado y ejemplar.

Ese ethos privilegia la vida pero no le teme a la muerte, porque si es necesario entrega aquella por subvertir el orden y defender la causa de la otredad oprimida y excluida. La valentía y la templanza posibilitan dejar todo por quien nada tiene, sólo su fuerza de trabajo para venderla a cualquier postor.

Referencias

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Edicol, México, 1977, 213 pp.

_____. *Filosofía ética latinoamericana IV: Política latinoamericana*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, 1979, 172 pp.

_____. *Filosofía de la liberación latinoamericana*. Nueva América, Bogotá, 1979. Reedición de 1977-1, con Ensayo inicial y Bibliografía de E. Dussel, por Germán Marquínez Argote.

_____; GUILLOT, Daniel. *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Bonum, Bs. As., 1975, 126 pp.

MARQUINEZ, German. *Métodos para una filosofía de la liberación*. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Sígueme, Salamanca, 1974, 295 pp.

ÉTICA E REFLEXÃO ECOLÓGICA EM ENRIQUE DUSSEL

Deodato Ferreira da Costa

Professor Doutor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas

E-mail: deodatofc@gmail.com

Palavras-chave: Ecologia, Ética, Enrique Dussel

A crise ecológica, em nossos dias, alcançou ampla notoriedade e clara dimensão mundial. É sem dúvida um dos grandes desafios a ser enfrentado neste novo século. Neste sentido, o estatuto ecológico extrapolou não só os limites da biologia, mas também da própria ciência, avançando principalmente para as esferas das humanidades, da filosofia e da religião, passando a integrar a reflexão e a análise de campos distintos do saber humano: sociologia, antropologia, ética, economia, política, cultura, direito, estética, teologia, espiritualidade, além da literatura em geral.

A julgar assim, não é difícil entender que estamos diante de um problema cujas dimensões de gravidade manifestam apenas a ponta de um grande *iceberg*. Não é de estranhar que muitos pensadores¹ atribuam um caráter civilizacional a essa crise: ela influi e influirá mesmo no ecossistema do planeta, no próprio *modus vivendi* da humanidade.

Assim, lançando mão do princípio orientador de partir sempre da realidade situada e contextualizada, mesmo que por ora seja apenas como inspiração, ou seja, partindo da Amazônia como referência de territorialidade cravada na parte norte da América do Sul, a qual é um claro corredor de ideias e de vida *in natura*, na América Latina, acreditamos ser fundamental e relevante a discussão sobre a questão ecológica, neste caso, a partir da reflexão filosófica, ética e crítica que encontramos na arquetônica do pensamento de Enrique Dussel. No momento atual de seu

¹ Estamos nos referindo a Edgar Morin, Felix Guattari, Jean-Pierre Dupuy, Eduardo Galeano, Enrique Dussel, Enrique Leff, André Gorz entre tantos outros que se deram conta de que a crise ambiental, o problema ecológico se dá no bojo da crise da modernidade, da civilização ocidental.

pensamento, sua reflexão filosófica propõe e justifica um princípio material da ética: a ética da libertação é uma ética da vida e para a vida².

E é desde a perspectiva de uma ética para vida que pretende ter na determinação material um ponto claro de apoio e orientação, de um princípio ético, que dignifique e respeite a vida tanto em sua perspectiva antropológica quanto biocêntrica, que julgamos que, no contexto latino-americano, mais especificamente desde a Amazônia, defender o equilíbrio ecológico significa na realidade defender a vida de todos e para todos. Em outros termos e dito de uma forma mais concreta, defender o equilíbrio ecológico a partir da Amazônia e da América Latina tem como “pano de fundo” a defesa da vida, da criação e recriação da vida na natureza e na sociedade³, mas tem também como “pano de frente” a defesa da vida para as futuras gerações.

Assim, partindo do que têm demonstrado as ciências naturais, podemos dizer que o que entendemos hoje por meio ambiente, em sentido lato, é produto da evolução de um longo processo, no qual a vida, também em sentido lato, tende a um equilíbrio ecológico entre as comunidades viventes e seu *habitat*. O ser humano é parte integrante desse processo evolutivo. Portanto, faz parte desse grande equilíbrio ecológico. Paradoxalmente, “contribui” para a dissolução desse equilíbrio quando deteriora, mediante sua ação prático-poiética (econômico-política), o meio ambiente que o cerca, a natureza que provê as condições sem as quais a vida, em sentido amplo, não seria possível. O ser humano põe em risco sua própria existência.

Mas como entender e aceitar tal insensatez? Como explicar, na ordem do mundo, assentado na ordem do equilíbrio natural, a desordem e o desequilíbrio econômico, político, cultural, social, que atentam contra a própria existência do ser humano no mundo? Como explicar a pobreza, a fome e todos os problemas sociais, culturais, econômicos, políticos, na América Latina e no mundo, quando se tem a clareza de que, a princípio e conforme o desenvolvimento e o progresso feitos pela humanidade, os recursos naturais e culturais disponíveis são suficientes para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana no mundo? Como expli-

² Ver *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão; Materiales para una política de la liberación*.

³ Cf. Hedström, presentación, 1988, p. XI.

car o grande fosso entre ricos e pobres e as consequências explícitas e práticas dessa situação para o futuro das gerações vindouras?

A resposta a esses questionamentos passa, necessariamente, por uma reflexão decisiva e crítica sobre o modo de produção e reprodução dos bens materiais, sobre a forma de como os recursos naturais são utilizados e aproveitados (manipulados) para a satisfação das necessidades de alguns em detrimento das necessidades da grande maioria. Em outros termos, queremos aludir ao modo de produção capitalista, enquanto sistema de produção hegemônico, que determina de que maneira e em qual proporção são e devem ser distribuídos os bens materiais e culturais (espirituais) tanto entre as nações quanto entre as classes sociais no interior de cada país.

Há com certeza, a despeito dos avanços da razão e da ciência, uma irracionalidade na forma do procedimento em questão. Os interesses do capital, em franca contradição com o progresso que atinge e almeja atingir, explora os recursos naturais, desencadeia na natureza processos de desequilíbrios, de desestabilização que põem em perigo o equilíbrio ecológico – já temos sofrido e experimentado tais desequilíbrios com a devastação de imensas áreas de florestas nativas, com a extinção de diversas espécies da fauna e da flora, com a contaminação de lagos e rios, com o mau uso do solo, com o mau uso dos recursos naturais não renováveis, com a exploração do trabalhador no campo e na cidade, com a cultura do consumismo e do desperdício, com a devastação da natureza e da cultura, do homem e da vida pelo capital, principalmente nos países subdesenvolvidos e não desenvolvidos do Terceiro Mundo ou do chamado Sul pobre.

A situação atual nos leva a considerar que a natureza, enquanto constituinte e parte integrante do próprio homem, sobre a qual ele exerce suas atividades econômicas, faz parte do drama sócio-humano que se encaminha a passos largos para uma situação limite: ou muda radicalmente o *modus vivendi* embasado e predicado no atual modo de produção do sistema capitalista e na racionalidade ocidental que dilapida e destrói a natureza ou aceita que a autodestruição da espécie humana é um fato certo e indiscutível.

É bem verdade que os efeitos dessa encruzilhada são e serão sentidos primeiramente pelos pobres, pelos excluídos e pelas vítimas intencionais ou não intencionais que em nada contribuem para essa situação catastrófica, além de serem impedidas deliberada e violentamente de efetivarem as mudanças necessárias que o tempo requer em nome da vida.

Os grandes e verdadeiros destruidores da natureza, ligados diretamente ao progresso econômico e ao avanço tecnológico, agentes diretos do sistema capitalista e da racionalidade irracional da economia de mercado do mundo ocidental, podem ser personificados nas companhias multinacionais que representam, senão diretamente, mas, ao menos de forma clara, os interesses dos países ricos do Norte.

Podemos dizer que as companhias multinacionais, os grandes grupos corporativistas da indústria, do agronegócio e do sistema financeiro, constituem uma verdadeira ameaça à soberania e à saúde econômica e política dos países – distantes de suas sedes – onde operam seus negócios. Pouquíssimas vezes se ajustam à legislação local quando se trata de investimentos estrangeiros e, na maioria das vezes recebem – como condição para suas instalações – incentivos fiscais (isenção de impostos) dos governos. Sem nenhum compromisso com a economia e a política locais onde atuam e de onde extraem os recursos naturais (insumos para a produção), chegam mesmo a obstaculizar o desenvolvimento humano além de selá-lo destrutivamente quando exaurem as fontes dos recursos naturais de seus interesses.

Assim, podemos indicar e propor que a questão da crise ecológica tem sua raiz no caráter econômico e político assumido pelo sistema mundo vigente expresso no modo de produção capitalista e na racionalidade ocidental cujo horizonte de compreensão se pauta sempre pelo controle e pela dominação seja da natureza seja do próprio ser humano. É exatamente na análise econômico-política que a questão ecológica encontra lugar e é tratada na arquitetura do pensamento de Enrique Dussel.

Na relação entre países ricos e pobres as necessidades vitais das pessoas não contam, ao contrário, o que deve ser imprescindível nessa relação são as exigências do capital. Portanto, o motor da existência não é a lógica da vida, como acreditamos que deve ser, já que entendemos por vida o trabalho, a saúde, a casa, o pão, o direito à terra, etc., mas o que realmente importa e é imperioso é a lógica do capital: do lucro e da riqueza a qualquer custo – tanto o da natureza quanto o do humano.

As consequências desastrosas da lógica do capital, sem sombra de dúvida, não incidem somente sobre a economia, mas e principalmente sobre o equilíbrio ecológico do planeta e, conseqüentemente, interferem nas condições para a existência da vida. Estas condições de todos e para todos os seres vivos não podem ser contadas como propriedade privada, como recurso para a ambição do lucro.

A compreensão da história efetiva da humanidade nos faz entrever a história como natureza e sociedade, nos libertando da compreensão de que a história é história apenas de uns poucos viventes, os humanos. A história é a relação destes entre si, mas também, e sem dúvida, destes com a natureza a qual transformam para seu benefício desde tempos imemoriais. Esta relação indica uma estrutura dinâmica da realidade: natureza e vida humana se co-implicam num equilíbrio dinâmico natural que possibilita a existência da segunda na medida em que se afirma e sustenta a existência da primeira.

Sabe-se, no entanto, que essa mesma natureza, desde a época moderna, com o advento da ciência e do que se convencionou chamar de razão instrumental, tem sido submetida ao subjulgamento econômico e político do homem que, desde então, a altera vertiginosa e profundamente em seu equilíbrio e pôs em perigo a sobrevivência de toda espécie vivente sobre a terra. O homem é parte da natureza apesar de dela se distinguir. É um ser natural apesar de sua consciência, de sua historicidade, de sua temporalidade. Como parte da natureza, mas também constituído inextricavelmente por ela, tem responsabilidades inalienáveis por seu destino que, em última instância, é também o seu.

Neste sentido, a reflexão que Dussel faz sobre a questão ecológica parte concretamente da degradação infligida pelo sistema capitalista tanto ao homem quanto à natureza; de um sistema de produção injusto, que explora o trabalhador e o aliena do produto de suas mãos; de um sistema social, econômico e político de dominação que se alimenta de vida natural e humana. Procurar as causas e estabelecer as relações que a elas conduzem e as esclarecem, tem sido o propósito de Enrique Dussel. Propor e aprofundar o debate na esfera material e concreta da vida, situar o debate no nível da reflexão filosófica crítica e no campo da ecologia política, parece ter sido uma estratégia profícua de nosso pensador.

Mas Dussel apenas abre a discussão nos termos do princípio material de sua ética. Não tem nenhuma pretensão de fechar a discussão, antes enseja o debate, a confrontação das práticas a fim de que se ponha a descoberto o que de fato se está fazendo com a natureza e, o que de fato se deveria fazer para manter e sustentar a vida da própria natureza e da sociedade historicamente implicadas. As palavras de Ingemar Hedström, além de corroborar com o pensamento de Dussel, são bem apropriadas para encerrarmos esse momento:

O equilíbrio natural tem sido alterado pelas mesmas estruturas injustas que têm alterado o equilíbrio entre os homens. A raiz é a mesma. O homem ao destruir a natureza está se destruindo a si mesmo; é a destruição do homem pelo homem. O homem que vive na e com a natureza em busca do “Deus poder” e do “Deus dinheiro”, tem extrapolado os limites da racionalidade que possibilitam a existência. Buscar a reconciliação do grande equilíbrio, tanto entre os homens quanto diante da natureza, significa buscar a oportunidade da Vida para todos, não a satisfação de alguns poucos (Hedström, 1988, p. 04).

O perigo antiecológico da tecnologia é um efeito e não a causa do problema. A tecnologia destrutiva da vida (da terra e da humanidade) é a escolhida e usada com base no critério instrumental do “aumento da taxa de lucro”, e não com base no critério material da “permanência e desenvolvimento da vida” da terra (ecologia) e da sobre-vivência da humanidade (Dussel, 2007b, p. 153-154).

Referências

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 3ª ed. Trad.: Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. *Materiales para una política de liberación*. Madrid/ México: Plaza y Valdes Editores, 2007b.

HEDSTRÖM, Ingemar. *Somos parte de un gran equilibrio: la crisis ecológica en Centroamerica*. 3ª ed. San Jose: DEI, 1988.

A CONSTRUÇÃO DA *ÁGORA* – A VIOLÊNCIA NA SALA DE AULA

Gustavo Marcial Prado Romero

Centro Universitário São Camilo

E-mail: pradoromerog@hotmail.com

Palavras-chave: Filosofia da Libertação, Augusto Salazar Bondy, Pedagogia.

Um momento fundacional dentro da Filosofia da Libertação acontece em 1968¹, com o lançamento do livro: *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Neste trabalho, Augusto Salazar Bondy (1925-1974) lança uma provocação e inicia, assim, uma discussão que, por suas consequências, mostra a pertinência do termo filosofia na descrição deste acontecimento.

A provocação efetuada apresenta um questionamento que tem como pano de fundo uma crise dentro da história da Filosofia ocidental². Por outro lado, no século XX, em plena crise de identidade como disciplina profissional, a filosofia reencontra em América latina um de seus maiores pressupostos, a função emancipadora. Um dos pontos que aponta Salazar Bondy é a dificuldade de um pensamento com algum grau de autonomia numa conjuntura de alienação generalizada. Em outras palavras, o que se estava chamando assim não seria propriamente Filosofia³; porque a Filosofia surgida em uma circunstância de dominação deveria ser de libertação.

É importante não esquecer assim que a afirmação da não existência de uma Filosofia de América latina é uma provocação. Como já aconteceu⁴ anteriormente, não podemos ficar nesta simples afirmação. Foi dito que não existe, nem nunca existiu filosofia de América latina; mas, tam-

¹ Tanto Enrique Dussel, Horacio Cerutti, Vanderlei Luiz Trindade, entre outros, apresentam esta data como importante para a Filosofia da Libertação.

² Poderia se citar inicialmente Heidegger, Wittgenstein e Marx, cada um deles apresenta um fim para a filosofia em seu tempo.

³ Ou, então, Filosofia como ideologia, enquanto filosofia da alienação.

⁴ Por Leopoldo Zea.

bém, que é de fundamental importância que comece a existir. Porque, se bem “Una filosofía puede ser esta imagen ilusoria, la representación mixtificada de una comunidad por la cual ésta ‘se hace ideas’ – meras ideas “sobre su realidad y se pierde como conciencia veraz.” (SALAZAR BONDY, 1981, p. 114), a consequência disso será a esterilidade do que, ao contrário, poderia ter sido uma força transformadora. Por este motivo, em América latina, a Filosofia encontra uma razão mais para existir, ser libertadora.

Nas palavras de Salazar Bondy: A Filosofia “debe ser una conciencia canceladora de prejuicios, mitos, ídolos, una conciencia apta para develar nuestra sujeción como pueblos y nuestra depresión como seres humanos” (SALAZAR BONDY, 1981, p. 126). “Uma conciencia lúcida de nuestra condición deprimida como pueblos y (...) el pensamiento capaz de desencadenar y promover el proceso superador de esta condición.” (SALAZAR BONDY, 1981, p. 126). Ele tomava a Filosofia, não apenas em sua função intelectual, de compreensão do mundo, senão também como força transformadora⁵. Ou seja, a Filosofia em sentido geral teria como missão empurrar o homem e a sociedade até níveis superiores de civilização e de humanidade.

Ainda mais pela existencia de um “abismo entre las *élites* que viven según un modelo exterior y las masas pauperizadas y analfabetas, encuadradas dentro del marco espiritual de tradiciones y creencias remotas y esclerosadas.” (SALAZAR BONDY, 1981, p. 123). A Filosofia através da escola poderia se aproximar de alguns extremos da sociedade, àqueles que não tiveram acesso aos livros, por exemplo, e que configurariam uma pobreza cultural. Se bem trata-se de vários tipos de pobreza, segundo Salazar Bondy, “nuestros pueblos sólo saldrán de su condición rompiendo los lazos que los tienen sujetos a los centros de poder y manteniéndose libres con respecto a toda otra sujeción que paralizaría su progreso” (SALAZAR BONDY, 1981, p. 127). Por isso, a Filosofia em América latina deveria, além de todas suas outras características, ter a função liberadora. Neste ponto, haveria que formular como primeira questão: se libertar do que? Mas, para isto, o profissional de filosofia deverá iniciar um processo de autoconhecimento similar ao socrático.

Poderá se invocar, deste modo, à tradição filosófica para esta emancipação; mas somente poderá ser feito “(...) con fertilidad y de modo

⁵ Em sentido marxista, segundo Horacio Cerutti.

perdurable (...) cuando el movimiento que su gesto esboza sea capaz de articularse con el resto de la realidad y provocar en ésta una mutación de conjunto.” (SALAZAR BONDY, 1981, p. 124). Por isso, a transformação da sociedade que a Filosofia deveria desenvolver, e que até agora pretendia fazer através de livros, encontra na escola um dos mais auspiciosos-caminhos. Outro ponto que devemos destacar é que a Filosofia de América latina, e do restante do Planeta que busque sua emancipação, não poderá esquecer, enquanto Filosofia, a “conciencia de su carácter provisional e instrumental, de su condición de medios y elementos filtrantes de um proceso mental coordinado com el desarrollo nacional, para no tomarlos como modelos definitivos ni como contenidos absolutos” (SALAZAR BONDY, 1981, p. 130). Assim, a Filosofia em América Latina deverá assumir a consciência de sua negatividade, para poder superá-la; em busca de uma positividade, segundo o autor, inclusive deverá se destruir a si mesma.

Objetivo: Se pretende uma aproximação ao tema da violência, principalmente na sala de aula. Para isso percorreremos um caminho de três momentos. No início devemos delimitar, no nível micro, a que tipo de violência nos estamos referindo. Logo a seguir, no processo de auto-conhecimento filosófico, deveremos perguntar-nos o que é um professor de filosofia, ou deveria ser, num contexto de violência. Num terceiro momento, nos referiremos ao resultado de tudo isso projetado no nível macro da sociedade.

Deste modo, nosso *télos* se refere ao futuro da sociedade (que se influencia dentro das chamadas escolas). Se tratará assim do chamado sistema educativo. Vamos nos perguntar, por conseguinte, (i) o que é educação? Não para responder o que seja isso, senão para apontar o problema de sua definição. Abordaremos esta pergunta de diversas perspectivas, sem perder de vista sua natureza problemática: quando a *dor* se produz em quem participa da Escola Pública no Brasil atual. Este extraordinário fenômeno é a manifestação do deslocamento de estruturas sociais que naturalmente gera atrito – e que aqui é percebido como violência. Levando isto ao extremo, ou como metáfora, podemos dizer que se trataria de um tipo de guerra; e a prova disso é a dor que produz. Assim, se a escola é o lugar privilegiado de convergência das diferentes tensões, é também um dos espaços onde se nutre o sentido que seguirá a juventude rumo ao futuro.

Neste contexto teórico, dentro das antigas estruturas que desabam, é que pretendemos fazer a pergunta: (ii) o que é filosofia? Por quê? A

pergunta filosófica se caracteriza justamente por ser, realmente, um problema; por consequência disto não deveremos nos demorar na análise de outra questão que se apresente como falso problema. Fica explícita, então, a necessidade do esclarecimento do que é realmente um *problema filosófico*. Por isso, esta pergunta deverá ser retomada agora deste modo: o que é um professor de filosofia? Ou, melhor, qual é a relação – com a própria filosofia – de quem se faz esta pergunta? Como pretender fazer filosofia, então, sem nem sequer se perguntar por ela?

A experiência de dor na sala de aula e a pergunta sobre o que é filosofia, nos levam por consequência à questão: (iii) o que é democracia? Não queremos nos referir aqui ao que se denomina assim no nível social ou nacional; queremos nos referir apenas e diretamente à disputa de interesses que mobilizam sujeitos individuais e coletivos. Sabe-se que, para que acabem as guerras, não bastará a justiça. Por isso, na antiguidade se procurou canalizar estas tensões através da deliberação na *Ágora*; e, em busca pela justiça, se chegou ao que se denominou: democracia. Neste sentido, a sala de aula não está separada do conjunto social, que é seu todo; por isso, a direção que segue estará intimamente relacionada ao rumo da sociedade em geral. Seus conflitos, de certo modo, serão os mesmos.

Justificação: É inegável a importância da escola e de sua missão com referência às novas gerações. Por isso, devemos considerar que se a escola é o território da guerra, no campo de batalha a função do professor será de alienação ou de emancipação. O professor deverá se equilibrar então no fio da navalha, entre a humanização e a desumanização de sua labor. Por isto, será importante o professor se questionar sobre seu posicionamento. Consciente, antes de tudo, da sua própria dor, de sua experiência de guerra e de sua fragilidade. A ideia de guerra, assim apresentada, mostra que não terminamos de avaliar ainda o que seria a democracia (por isso a necessidade de voltar à *Ágora*). Deste modo, se faz necessário trabalhá-la desde as suas fundações; em nossa perspectiva, desde a sala de aula.

Relevância do problema: A experiência de dor na sala de aula afeta diretamente todos os professores que atuam principalmente no Ensino Público, e os professores de Filosofia não estão alheios a isso. Muitos professores, sem entender muito bem como, se estraçalham frente às forças que desconhecem, e parece impossível poder fazer alguma coisa. Só que é fundamental tentar alguma resposta (que alivie em algo esse sofrimento). Na conjuntura atual, de colapso da Escola, os professores do Ensino Público são a linha de frente e por isso sofrem; no entanto, poderão vislum-

brar o novo, o que está por vir. Se no passado, no início da Filosofia em ocidente, deveria se deliberar na *Ágora*; agora, o lugar mais apropriado para iniciar um debate, em ampla escala, deveria ser a sala de aula.

Conclusões: Enquanto a maior parte das diferentes disciplinas de caráter técnico passam quase sem perceber pelas transformações radicais da Escola; a Filosofia deve viver do modo mais consciente essa mutação radical. Enquanto se procura diversificar as óticas de disciplinas que antes se pretendiam puras, a Filosofia desde sempre foi interdisciplinar, ou, melhor, transdisciplinar. Portanto, a conclusão principal é que a função da Filosofia não seria apenas de transmissão de conteúdo, como já foi muitas vezes dito; senão justamente a de reencontrar sua verdadeira função (frente a problemas reais que acontecem como sofrimento). Por isso, se pergunta por sua natureza. Frente a problemas que se apresentam como bastante complexos, a Filosofia deveria buscar o que foi na *Ágora*, e resgatar assim sua função demolidora de mitos.

Referências:

BLEICHMAR, Silvia. “*Dolor país*”. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2002.

DUSSEL, Enrique. *Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Sígueme, 1974.

_____. “*Ética de la liberación em la edad de la globalización y la exclusión*”. Madrid: Trotta, 1998.

LEVINAS, Emmanuel. “*Totalidade e Infinito: Ensaio sobre a exterioridade*”. Lisboa: Edições 70, 2008.

MARIÁTEGUI, José Carlos. “*7 Ensayos de Interpretación de La Realidad Peruana*”. Lima: Amauta, 1989.

SALAZAR BONDY, Augusto. “*¿Existe una filosofía de nuestra América?*” México: SigloVeintiuno, 1981.

SANTOS, Milton. “*Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*”. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TRINDADE. Vanderlei Luiz. “O debate entre Salazar Bondy e Leopoldo Zea”. Obtida em 01 Agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.ifil.org>>.

ZEA, Leopoldo. “*La filosofía latinoamericana como filosofía sin más*”. México: SigloVeintiuno, 1969.

EDUCAÇÃO EM EDITH STEIN E PAULO FREIRE

Rudimar Barea

Mestrando Filosofia na UFSM

Bolsista CAPES/ FAPERGS

E-mail: rudi.brs@gmail.com

Palavras-chave: Educação, Alteridade, Ética, Dignidade-humana.

O objetivo deste trabalho é o de provocar uma discussão filosófica a partir da posição pedagógica de Edith Stein, em constante diálogo com a proposta de uma educação libertadora de Paulo Freire, para a afirmação da dignidade humana. Na leitura da proposta de Stein notamos a existência de várias conexões entre a proposta dela, com o que Freire afirmará contemporaneamente, partindo da necessidade de uma proposta de educação libertadora, pela necessária tomada de consciência crítica, que segundo Freire, “abre caminho para a expressão das insatisfações sociais”, o reconhecimento do outro em sua alteridade que nos chama para um trabalho libertador. Nosso desafio é mostrar a coerência pedagógica de Stein e Freire, para uma práxis pedagógica libertadora. Esperamos contribuir na discussão filosófica sobre a fundamentação, e, a possível efetivação ética libertadora da educação, do qual os sujeitos da educação, individualmente e intersubjetivamente, devem estar comprometidos com postura ética e política no combate das injustiças sociais, por uma sociedade que leve em consideração a dignidade humana em sua integridade. Nosso ponto de partida se dá pela constatação de um sistema educacional em crise. Com efeito, nossa meta é valorizar a educação em sua plenitude, no incentivo de um ensino criativo e libertador. Por esse motivo trouxemos para discussão dois filósofos que em nossa opinião estão devidamente preocupados com o desenvolvimento de uma educação libertadora e com a integridade da pessoa humana. A saber, Edith Stein e Paulo Freire.

Edith Stein Nasceu em Breslávia na Alemanha, no dia 12 de outubro de 1891, seus escritos tem despertado a atenção recentemente no âmbito filosófico, provocando uma série de estudos em diversas áreas na filosofia. A luta pela educação de Stein se dá pela garantia de que é possí-

vel compreender a situação humana por ela mesma e buscar suas melhorias, das quais entende que a formação é importante para tal, e a escola, os educadores/ as têm como tarefa ajudar no desenvolvimento da sociedade. Stein causava certo desconforto no meio acadêmico, principalmente daqueles que segundo ela; estavam bitolados ao sistema educacional. A formação de Stein está muito imbricada com o momento político e social, marcado pela revolução cultural e da primeira guerra mundial, com essa influência Stein se posiciona contra a exclusão e a violação dos direitos humanos colocando-se sempre no lugar do outro, condição de vida que levava adiante integralmente até o dia de sua morte na câmara de gás em Auschwitz, em 09 de agosto de 1942.

Paulo Freire nasceu em Recife – Brasil em 1921, proveniente de família humilde sempre se preocupou com a realidade do povo sofrido. No seu projeto de vida queria ajudar as pessoas a sair do estado de opressão com que vivem, para tanto se engajou em muitas lutas em defesa dos direitos humanos e da liberdade das pessoas. Com efeito, trabalhou e produziu muitas obras que tem em vista a prática de uma pedagogia libertadora. Para tanto o caminho mais próximo segundo ele é diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Dar passos além da crítica, fazer da crítica uma ação, da teoria uma prática e assim a práxis da libertação vai se concretizando como um projeto de vida. Pela consciência os integrantes da comunidade negarão a condição de oprimidos, mas esse processo não é instantâneo.

Buscamos com este trabalho demonstrar o papel da educação, na afirmação da pessoa humana como sujeito de transformação da realidade. Desta maneira, evidencia-se a importância das vítimas reconhecer-se como sujeitos de sua própria realidade. No viés educacional, os educadores são indicados a levar em conta a alteridade radical do outro para uma educação libertadora. Esse será sempre nosso ponto de partida pelo qual a posição tanto de Stein e Freire, comungam, para o seu pleno desenvolvimento. Para Edith Stein “*A geração jovem de hoje passa por muitas crises. Ela não consegue nos entender, mas nós podemos tentar entendê-la; então talvez possamos ajudar*” (STEIN, Apud. FELDMANN 2001, p. 53). Da mesma forma para Freire, “educador e educandos (...), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (1981, p. 61).

Edith Stein e Paulo Freire lutarão por mudanças no processo de formação, na moldura do sistema educacional. Stein refletia sobre a ne-

cessidade de uma reforma escolar; para ela era importante que os pedagogos conhecessem de perto à realidade de seus alunos. Paulo Freire se insere nesse mesmo conceito ao passo que contesta a realidade: “De fato, o discurso fatalista que diz: ‘A realidade é assim mesmo, o que fazer?’ decretando a impotência humana, sugere-nos a paciência e a astúcia para melhor nos acomodar à vida como realidade intocável” (2000, p. 130). Com efeito, diante da realidade, a tarefa dos educadores, é a de se inserir no mundo dos educandos e, juntamente com eles, construir e sentir-se parte de um legado de esperança e de vida. Stein julgava importante ser portador de um conhecimento intelectual vasto, mas acima de tudo precisaria viver convictamente essa sabedoria e poder passar esse conhecimento de uma forma que o professor seja um exemplo a ser seguido: “Os intelectuais são guias dos povos”, ser guia para Stein é andar junto não simplesmente se colocar um degrau acima e proferir sua sabedoria adquirida. Paulo Freire em concordância também falará da importância de escutar: “*é escutando que aprendemos a falar com eles*” (2005, p. 113)¹.

Com base nos filósofos, afirmamos que é preciso entender a formação em um processo que leve em conta as capacidades individuais de cada educando e também o ambiente em que ele está inserido, do qual ele pode se dispor a enfrentar a sua realidade e melhor compreendê-la. Assim nos diz Stein: “A *formação* não é uma posse externa de conhecimentos e, sim, a *forma que a personalidade humana assume sob a influência de múltiplas forças unidas de fora*, ou então o processo dessa moldagem” (1999, p. 137). De forma semelhante Freire, irá postular em suas obras que, ensinar não é transferir conhecimento, deste modo: “A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes a maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (1981, p. 78). No entanto, será imprescindível a valorização dos educandos em seus espaços, com sua criatividade, considerando o educando como pessoa humana, o que vai muito além de um receptor de informações, para isso será necessário escapar do individualismo e da serialização da educação, valorizando o que cada educando é, e o que pode ser (não o que deve ser).

¹ Paulo Freire fala da importância de escutar na práxis pedagógica (1996, p. 113-125). Rubem Alves no Livro *O amor que Acende a Lua*, também escreve uma bonita passagem, que se chama “Escutatória” (2004, p. 65-73).

O desenvolvimento da integridade da pessoa humana passa, por um processo de aprendizagem, diferenciado daquele da técnica, daquele enciclopédico, do bancário, passa sempre pelo começo, por conhecer a humanidade e as suas potencialidades, sabendo o que são e ao que podem chegar. Com efeito, para Stein, “cada indivíduo tem seu lugar e sua tarefa dentro do grande desenvolvimento humano. A humanidade deve ser entendida como um único grande indivíduo” (1999, p. 208). Nesse sentido, podemos perceber que Stein, entende que cada um ser humano tem seu papel de contribuição para o desenvolvimento da espécie humana, mas todos os indivíduos em conjunto devem ser sujeitos dessa realização.

Identificamos, com efeito, a necessidade de pensar uma práxis pedagógica, que afirme a dignidade humana. Uma educação que liberte o oprimido de sua situação, pela afirmação de sua própria dignidade, na possibilidade de tornar-se sujeito. Tarefa essa que poderíamos denominar no caminhar da Filosofia da Libertação de; *‘práxis pedagógica de libertação’*, como afirma Dussel: “O ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos. É a água em que nada o peixe da pedagogia crítica. O ato pedagógico só se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário” (2007, p. 443).

Evidencia-se, com efeito, algumas considerações para uma práxis pedagógica libertadora, como afirmação da dignidade humana. O processo da práxis pedagógica libertadora deve estar relacionado com a ruptura da opressão, um combate à contradição que aprisiona o existencial humano à realidade subjetivada do opressor. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora” (FREIRE, 1981, p. 60). A luta pela efetivação da dignidade humana se faz urgente e necessária, uma ação política, ética e justamente legítima. Frente a isso, os educadores e educadoras jamais poderão omitir-se a tal situação, muito menos se fazer de mal entendidos sobre o assunto.

Neste aspecto queremos provocar para que os sujeitos da educação possam dar a sua contribuição pedagógica para a afirmação da dignidade humana pelo viés educacional. Tomamos o exemplo de Edith Stein: “Quem possui um amor ao próximo autêntico não conseguirá passar ao largo da presença pela qual passa seu próximo, sem participar e sem fa-

zer alguma coisa” (STEIN, 2012, p. 127)². A proposta de Stein é desafiadora, pois entendemos que não podemos estar “acomodados” diante do Outro caído. Isso significa que o discurso, a reflexão, o debate é importante e jamais deixara de ser, mas também é preciso estar comovido para a ação direta, entusiasmado e convicto da sua real necessidade. E, assim somos convocados a exercer o papel de educador como uma prática de libertação como queria Freire: “Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério (...) se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (1967, p. 06). Mas, a luta não está apenas na fala, no comando, está na ação e esta depende também do educador. Assim como para Stein devemos ser exemplos vivos de uma boa educação: “O melhor recurso educacional não é a palavra docente e, sim, o exemplo vivo, sem o qual todas as palavras permanecem inócuas” (1999, p. 13).

É o chamado para a co-responsabilidade pelo outro, bem como indica Enrique Dussel na contemporaneidade a partir de uma leitura levinasiana³, a necessidade de uma postura ética de reconhecimento do rosto do outro que emerge como um problema social privado de direitos. Esse olhar social, que percebemos em Edith Stein e Paulo Freire, chama a atenção para a coerência entre a vida e o ensino pedagógico, da ação sobre a reflexão. Nesse sentido o discurso mais humano, se não estiver acompanhado da ação, não terá valor algum.

A educação exige uma troca fecunda como nos ensina Paulo Freire; “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981, p. 79). Reafirmado por Enrique Dussel; “O educador deve começar por se educar com o ‘conteúdo’ que o próprio educando lhe ministra” (2007, p. 439). O educador deve “aprender” o mundo do educando, com esta relação é que o ensinar e o aprender podem estar mais próximos. No processo de formação, o ser humano pode ser comparado ao desenvolvimento de uma planta, trata-se uma raiz vital, que tem em si energias para desenvolver-se em determinada direção, justamente aquela direção na qual crescerá e maturará a figura perfeita, o quadro completo que brota da semente. Por isso a

² Em sua tese “Sobre o Problema da Empatia” [Zum problem der Einfühlung], Stein faz um estudo muito importante, do qual evidência a empatia como um instrumento imprescindível para o conhecimento do Outro.

³ Ver: Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão – parágrafo 263.

pessoa no processo de formação não pode ser tratada como coisa (como o barro que se modela).

Em suma, percebemos que Edith Stein e Paulo Freire estão preocupados, e, alinhavados no pensar de uma práxis pedagógica libertadora, que segue na direção de afirmação da dignidade humana. “Esta busca do *Ser Mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (1981, p. 86). Nessa concepção, Paulo Freire, mostra toda a sua preocupação com o pleno desenvolvimento da humanidade. Voltar à educação com olhar sempre inovador e renovador, com um olhar de mãe que se preocupa com o pleno desenvolvimento do seu filho, dado que sabe, que “no coração da criança, mesmo que esteja contaminado pelo sopro do pecado, existe um desejo fortíssimo de pureza, bondade e amor, uma grande vontade de poder amar e confiar” (STEIN, 1999, p. 268). Se o educador na sua práxis pedagógica libertadora age de tal forma, que ajude os educandos assumir a co-responsabilidade pela humanidade, seguirá os caminhos da afirmação da dignidade humana, do qual pairará a ética e a justiça.

Referências

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*; Trad. De Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: VOZES, 2007.

FELDMANN Christian. *Edith Stein: judia, atéia e monja*. Tradução de Eudes Avance de Souza; revisão técnica Sivar Hoepfner Ferreira. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005 (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 10 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

STEIN, Edith. *A mulher: Sua missão segundo a natureza e a graça*; carmelita descalça. Trad. Alfred J. Keller: Bauru – São Paulo, EDUSC, 1999.

CAPÍTULO II – PRÁXIS FILOSÓFICA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Coordenadoras:

Dorilda Grolli

E-mail: dorilda@grolli.com.br

Rosetta Mammarella

E-mail: rosettacbfl@gmail.com

Este eixo está endereçado à participação de todos aqueles que têm interesse em discutir, esclarecer e apresentar a relação entre a categoria filosófica de praxis e seu desdobramento na complexidade das relações que se estabelecem no mundo contemporâneo.

A categoria práxis filosófica remete à ideia de ação transformadora da realidade no conjunto das relações que os seres humanos estabelecem entre si e a sociedade. Ou seja, se institui como relação criativa, no horizonte da história, sendo indicativa de ação transformadora. Com base nessa categoria, objetiva-se pensar e discutir a prática dos movimentos sociais enquanto processo de conscientização sobre sua condição histórica nas múltiplas dimensões articuladas entre si: econômica, política e sociocultural, detectando suas formas de organização, de estratégias e obje-

tivos em vistas de sua eficácia para a transformação humanizadora do mundo.

A questão central que norteia o Eixo Temático refere-se à capacidade prática dos movimentos sociais enquanto propulsores da transformação social capaz de estabelecer relações humanizantes e humanizadoras, enquanto portadores da justiça e da paz social.

Os trabalhos discutidos neste Eixo se dividem em três blocos.

No primeiro, encontramos o desdobramento de duas questões centrais concernentes aos fundamentos filosóficos: da práxis enquanto categoria basilar para a compreensão da realidade e fundamento da transformação social e da esperança enquanto consciência antecipatória para a transformação da realidade, de que fala Bloch.

O segundo bloco reúne quatro trabalhos, sendo o primeiro uma reflexão sobre a economia para a vida a partir do ponto de vista de Hinkelammert; a abordagem do enraizamento da ideologia do capitalismo nas profundezas do ser humano do mundo contemporâneo e os efeitos sobre a vida das pessoas se constitui na preocupação do segundo trabalho; o terceiro remete aos elementos centrais da política da libertação enquanto consciência de ser povo; e, o quarto aborda os postulados críticos da obra marxiana frente à filosofia moral como suporte dos princípios socialistas.

O terceiro e último bloco é composto por experiência de movimentos sociais cuja práxis pode ser cotejada e analisada à luz dos princípios filosóficos, políticos e econômicos dos blocos anteriores. O primeiro traz uma experiência contra a apropriação e contaminação da água e a expansão do agronegócio nas províncias de Catamarca e Santiago del Estero, no Norte da Argentina. O segundo relato, focando o direito à alimentação, diz respeito à organização dos camponeses gaúchos na produção, distribuição e comercialização dos produtos da agricultura familiar. Os depoimentos de líderes dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, das Mulheres Camponesas e a Associação Puxirão dos Caboclos, de Chapicó, Santa Catarina, são tematizados no terceiro trabalho deste bloco, registrando como são vivenciados os processos de politização e construção de projetos de sociedade. Por último, tendo como referência o Movimento dos Sem Terra, encontramos uma reflexão sobre as práticas que envolveram a dinâmica do acampamento ao assentamento como princípio educativo da práxis política.

O PRINCÍPIO ESPERANÇA DE ERNST BLOCH INTERPRETADO POR ENRIQUE DUSSEL: DIÁLOGOS COM A ÉTICA DA LIBERTAÇÃO

Anna Maria Lorenzoni

Formada em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Mestranda na mesma instituição na linha de pesquisa Ética e Filosofia Política. Toledo, PR.
E-mail: annamlorenzoni@gmail.com

Palavras-chave: Ernst Bloch, Ética, Enrique Dussel

É sabido que o filósofo Ernst Bloch foi criticado por afirmar a exigência da análise crítico-situacional para a legitimação de transformações utópico-concretas, sem ter-se engajado com a mesma. Para Enrique Dussel, entretanto, isto seria um problema apenas se o autor alemão estivesse interessado em realizar a crítica *negativa* e proposto, de fato, a formulação, nos moldes científicos, de um projeto de transformação; contudo, Bloch dedicou-se, durante sua extensa obra, ao momento crítico *positivo* deste processo, qual seja, sua estrutura impulsiva, afetiva e tendencial. Interessa, portanto, a Dussel a filosofia blochiana, pois este propõe uma posição utópica que parte do *conteúdo*, de uma ética crítica, pós-ontológica – embora não tenha percebido por completo este último conteúdo (DUSSEL, 2000, p. 457).

Mesmo que não tenha explícita consciência de fundamentar uma ética universal ou estabelecer um critério universal para tanto, a filosofia blochiana trata de uma ética material e, como toda ética material, o tema inicial é a vida. A análise que o autor faz sobre o conteúdo das pulsões humanas indica o fundamento do que culminará na descoberta do *pathos* da esperança. Nesse sentido, a fome aparece como o impulso básico da autopreservação, abrangendo muito mais do que a necessidade por alimento, e tornando-se também sinônimo de uma carência que interage com as necessidades sociais historicamente variáveis. Além de ser compreendida pelo seu viés negativo, isto é, do constante estado de privação a que estamos submetidos, a fome – reflexo de nossa humanidade – avança em direção ao que Bloch denomina principal afeto expectante: a esperança – e que Dussel chama de pulsão trans-ontológica.

A fome é a imediata percepção do não-ter que projeta o homem para fora de sua indiferença, provocando o despertar da sua consciência (GNISS, 2000, p. 121). Ela se renova constantemente, e, quando o “pão não a satisfaz”, ela revoluciona. O “corpo-eu” torna-se rebelde, não satisfeito com o pão, busca modificar situação que é causa do estômago vazio e da cabeça baixa. O instinto da autopreservação pode ir além da mera preservação, tornando-se autoexpansão, e aqui revoluciona:

O não ao ruim existente e o sim ao melhor em suspenso são acolhidos pelos carentes no *interesse revolucionário*. Em todo o caso, é com a fome que esse interesse tem início, a fome se transforma, como fome instruída, numa força explosiva contra o cárcere da *privação* (BLOCH, PE, I, p. 78).

O movimento que busca suprir alguma carência consegue explorar o possível, por isso é que se pode afirmar que, quando há consciência do não-ter ela, de modo geral, não se esgota em si mesma, mas lança-se em busca de um ser-outro e para ser-mais (GNISS, 2000, p. 121). Diante da indignação frente à miséria – não da miséria como é vista pelos compadecidos abstratos ou dos utopistas abstratos, mas pelo seu aspecto revoltante, que se torna força ativa da revolta contra aquilo que a causa – Bloch apropria-se de Marx para indicar um imperativo categórico material que implica “reverter todas as condições em que o ser humano é um ser humilhado, escravizado, abandonado e desprezível”. A miséria, portanto, assim que obtém clareza sobre as suas causas, transforma-se na própria alavanca revolucionária (BLOCH, PE, I, p. 443).

Nesse sentido, a fome, como pulsão primeira e fundamental da natureza humana, faz o homem negar aquilo que causa a morte – levando-o, portanto, como primeiro impulso, a afirmar a vida. O imperativo ético surge construído sobre juízos de fato: aquilo que causa dor deve ser suprimido; surge a partir do intolerável, daquilo que não deixa viver. Por ser um fato dado, a fome impede que alguém se acostume com a miséria, e exige: “Deves viver!”. Dessa forma, de acordo com Dussel (2000, p. 263), ao fundamentar os seres humanos a partir de suas pulsões, Bloch indica que o ser ético-humano delimita o seu âmbito de verdade a partir do seu “ser-vivo” (ser-vivente), que é o critério universal de verdade (e realidade); assim, pelo fato de a vida ter-nos sido dada – com nossa autoconsciência, autonomia, liberdade e co-responsabilidade – o “dever viver” aparece como exigência irrenunciável, como imperativo ético-material universal, e pode ser antecipado nos sonhos diurnos dos oprimidos.

Para o autor alemão, não é necessário nenhum Sócrates ou Kant para encontrar um critério de validade geral, pois não se trata de realizar juízos de valor do tipo moral – dependentes de sua base social cambiante, cujos critérios se encontram na consciência ou numa razão normativa genérica – mas de direcionar a valoração exatamente para os objetos que conferem à ela um conteúdo material. Por isso DUSSEL (2000, p. 464), apropriando-se dos escritos blochianos, afirma a vida como critério material dizendo que “mesmo o gosto, acerca do qual não se pode discutir subjetivamente, torna-se unívoco quando se oferecem pedras em vez de pão... caso se trate de avaliar os bacilos da peste ou da negação do bem que é a morte”.

A vida, portanto, se elucida como o bem supremo, o valor ao qual todos os outros valores ou interesses estão submetidos, e, portanto, é ele que serve, eticamente, como guia – eticamente não só como fundamento que está por trás de todas as ações, um *ethos*, mas como imperativo categórico transformador. Bloch (PE, III, p. 412) afirma que “todos os bens, incluindo o mais elevado, o bem supremo, no qual coincidem inteiramente o bem e o valor mais universalmente válido, estão relacionados com a vontade que os quer e a cuja condução, enfim, saciação (felicidade), eles servem”.

O bem supremo é a forma mais qualificada da existência do “sendo-conforme-a-possibilidade”, portanto, da nossa matéria. Assim, [o bem supremo] alvorece no potencial reunido da matéria – rumo a uma matéria última, adequadamente qualificada, figurada. Essa sua figura do reino, que ainda não existe, governa, em meio a grandes perigos, inibições circunscrições, formidade com sua intenção, a forma da alegria (BLOCH, PE, III, p. 439).

Considerando o alerta blochiano de que a valoração oriunda da matéria deve estar conjurada à participação humana decisiva, o autor alemão chama atenção para o fator *humanum* no caminho da transformação. O que garantiria o melhor trajeto em direção ao *summum bonum* é a existência de um espírito humanitário, uma vez que este é o inimigo nato da desumanização, diz Bloch (PE, III, p. 444):

O elemento genuinamente humanista da revolução social acabará tirando de cima da humanidade inteira a coberta da auto-alienação. Porém, exatamente isso só é possível por meio da “guerra aos palácios, paz aos barracos”, como formulou o grande democrata Georg Büchner, e por meio da filantropiaafiada da seguinte sentença de Marx: “A crítica à religião resulta na doutrina de que o ser supremo

para o ser humano é o ser humano, ou seja, no imperativo categórico de reverter todas as condições em que o ser humano é um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível” (*Einleitung zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie [Introdução à crítica à Filosofia do Direito de Hegel]*).

Segundo Bloch, as pessoas têm sonhos e desejos que as impulsionam a transformar a realidade, e, mesmo que esses sonhos diurnos possam entrar em conflito com os sonhos uns dos outros, é possível afirmar que, fundamentalmente, há um sonho comum que perpassa todos os seres humanos, o reino da liberdade. Pode não estar claro como conquistá-lo, por isso enfatiza-se a dinamicidade entre teoria e prática: o ato analítico-situacional entrelaçado ao ato prospectivo-entusiástico no método dialético. Sendo algo típico do ser humano, a esperança, enquanto afeto que incita os sonhos acordados, permite que se transcenda o real quando o supera; mais do que tentar saciar a “fome”, os sonhos esperam e aspiram por uma sociedade mais justa, onde o ser humano não seja privado de uma existência autêntica. O alvo só pode ser alcançado na medida em que a esperança – agora ato consciente e ciente, ou seja, *docta spes* – atua sobre possível objetivamente real.

A análise da esperança como função utópica indica, por exemplo, que, mesmo nos interesses da revolução burguesa – que culminou no capitalismo tal qual o conhecemos – é possível notar ideais verdadeiramente humanos, isto é, que prezam pela dignidade e pela liberdade. Embora tenham-se perdido com a ascensão da exploração capitalista – na medida em que foram guiadas por uma utopia abstrata, qual seja, que não soube interpretar as possibilidades realmente objetivas do processo, sofrendo também com a influência da falsa consciência de sua época – os desejos daquela sociedade (e tantos outros percebidos durante a história da humanidade) permanecem como excedente utópico, que corroboram o almejar para o curso da libertação. Por isso que a filosofia de Bloch, embora se identifique como uma filosofia do futuro – pois é em vistas dele que ela se cria – é uma filosofia que valoriza o passado, sem perder-se nele, mas aproveitando e utilizando-o na busca por vestígios daquilo que ainda-não-é, tornando possível a transformação do mundo no presente.

Mesmo que as ações transformadoras verdadeiras – isto é, aquelas que seguem o critério ético supracitado – tenham como horizonte comum o reino da liberdade – que aparece como um “conceito-limite, não demarcado em sua totalidade (é uma meta, mais antecipada do que esperada)” (SANTOS, 2011, p. 32) – as possíveis divergências que possam surgir no

que se refere aos meios para alcançá-la ganham um referencial humanista, como vimos acima, que devem ser respeitados. Identificado por Marx e referenciado por Bloch, o *humanum* é a medida-padrão, o critério do julgamento para o conjunto das relações sociais. Dussel (2000, p. 464) explica esta ética:

Uma ética material que, por seu conteúdo (como critério e princípio ético), exige como dever o respeito à vida de cada sujeito responsável; que, *negativamente*, descobre a não-eticidade do mundo dominante quando a vítima, com fome (a dimensão material primeira, mas certamente não única), não pode reproduzir a própria vida (descoberta da razão ético-crítica, sincrônica ao apetite por aquilo “que falta”); 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.

Nesse sentido, o *humanum* e o mundo humanizado terão existência plena, de acordo com a perspectiva blochiana, na experiência do futuro. O Reino da liberdade, portanto, figura-se na realização plena do *humanum*, sem ser uma aspiração abstrata, mas na transformação do mundo a partir dele mesmo, para além da opressão.

De um lado, há o imperativo categórico: importa transformar sempre que o homem estiver escravizado. De outro lado, está dada a base material como contínuo movimento não totalmente determinado, que mostra viabilidade objetivo-real da transformação para suspender a escravização do homem. Por fim, o conhecimento rigoroso dessa possibilidade inscrita no presente comandará a ação humana enquanto para ela for orientado, tendo o futuro como horizonte: a utopia (ALBORNOZ, 2006, p. 120).

Referências

ALBORNOZ, Suzana. *Ética e Utopia: ensaio sobre Ernst Bloch*. Porto Alegre: Movimento, 2006.

BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*, Volume I. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.

_____. *O Princípio Esperança*, Volume II. Tradução de Werner Fuchs. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.

_____. *O Princípio Esperança*, Volume III. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação* – na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim, F. Jaime. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

GNISS, Ralph. *A esperança como categoria filosófica*. *Philósophos* – Revista de Filosofia, v.5(2), p. 111-125, jul./dez.2000. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 28-08-12.

SANTOS, Thiago Reis dos. *Reconsiderando a utopia: um estudo sobre o pensamento de Ernst Bloch*. 2011. 80p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br>>. Acesso em 10 de junho de 2014.

FRANZ HINKELAMMERT E A ECONOMIA PARA A VIDA: UMA ECONOMIA DA LIBERTAÇÃO

Luís Carlos Dalla Rosa
Pós-doutorando na Faculdades EST
E-mail: lcdr75@hotmail.com

Palavras-chave: Sujeito humano, Vida real, *Oikonomia*, Ética, Libertação.

Este estudo propõe uma análise do conceito de economia para a vida que se apresenta na obra de Franz Hinkelammert, um economista versado também em filosofia e teologia. Nascido na Alemanha em 1931, o percurso intelectual de Hinkelammert começa na centralidade europeia. Porém, sua originalidade irrompe a partir de sua inserção na realidade latino-americana, conformando um pensamento de superação do eurocentrismo. Radicado há mais de quarenta anos na América Latina, primeiramente no Chile e depois na Costa Rica, o autor em tela assume e motiva a tarefa de “perguntar por um ordenamento econômico tal que permita a vida de todos os seres humanos e da natureza” (HINKELAMMERT, 1990, p. 60).

A questão que se apresenta é pelo significado e alcance crítico e propositivo do conceito de economia hinkelammertiano, tendo em conta a atual realidade econômica globalizante e, ao mesmo tempo, excludente. Dito isto de outro modo, em que medida o conceito de economia para a vida pode explicitar e atualizar o sentido da ética da libertação, desde e para além da realidade latino-americana, como um conteúdo reflexivo e prático – práxis ética – para “a emergência de uma Nova Consciência Planetária”, nos termos de Boff (2003, p. 50)?

O principal objetivo da pesquisa consiste em esclarecer o conceito de economia presente em Hinkelammert e explicitar as possíveis contribuições para o atual contexto de mundo. De forma específica, trata-se confrontar o pensamento hinkelammertiano com dinâmica neoliberal vigente hoje, em que se sobressai a globalização mercadológica, uma prática econômica que, em nome do lucro, exclui e deteriora a vida humana e o meio ambiente.

Como diz Dussel, “a morte das maiorias exige uma ética da vida, e seus sofrimentos nos levam a pensar e a justificar a sua necessária libertação das cadeias que as prendem” (2002, p. 17). Nesse sentido, a noção de economia hinkelammertiana indica um caminho teórico e prático pertinente e que tem muito a dizer para a construção de uma ética da libertação, tendo em conta a dimensão econômica. De fato, trata-se de um paradigma alternativo à ditadura do mercado-livre, da economia firmada na ânsia pelo lucro, na exploração da natureza e do próprio ser humano. Partindo do contexto latino-americano, Hinkelammert abriu “o caminho para uma ética material e universal” (DUSSEL, 2002, p. 264). Daí a importância desta pesquisa que, a partir da qual, embora siga sua tessitura, é possível apontar alguns aspectos que são centrais no pensamento e na obra do autor em foco.

Sujeito humano e vida real (condições materiais do viver) são duas categorias fundamentais em Hinkelammert e que devem aguçar a compreensão do sentido de uma economia para a vida. *O sujeito humano* é o sujeito vivo e, para poder viver – *vida real* – necessita satisfazer as condições básicas e insubstituíveis inerentes à própria natureza humana, como alimento, roupa, casa... Por isso, “monopolizar e concentrar os meios materiais de vida é destruir as possibilidades da vida do outro, dado que aquilo que se concentra e se tira não são simples riquezas, mas meios de vida – viveres o sentido mais literal da palavra” (HINKELAMMERT, 2013, p. 337).

Como diz Dussel, a “vida humana que não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação” (DUSSEL, 2002, p. 11), apresenta-se como critério de uma ética da libertação. A partir de um horizonte planetário, que inclui a relação com o meio ambiente, a vida da natureza, trata-se de “uma ética de afirmação total da vida humana ante o assassinato e o suicídio coletivo para os quais a humanidade se encaminha se não mudar o rumo de seu agir irracional” (DUSSEL, 2002, p. 11).

O ser humano como sujeito vivente é, corporal e naturalmente, um sujeito necessitado. “Sendo o humano um ser natural, isto é, parte integrante da Natureza, ele não pode colocar-se acima das leis naturais” (HINKELAMMERT; Jiménez, 2005, p. 25). A satisfação das necessidades básicas torna possível a vida. A existência de necessidades humanas não se apresenta como mero capricho ou simples preferência.

Certo, o sujeito humano “é um ser natural que ao se encaminhar na direção de fins transforma a natureza, e transforma a si mesmo ao integrar os fins e os meios para atingi-los em seu projeto de vida” (HINKELAMMERT, 2013, p. 334). Apresenta-se, então, o sujeito da práxis, um sujeito que se constitui em constante libertação, que é o sentido do humano em interação. Vale frisar, com Hinkelammert, “o sujeito prático só pode atuar à medida que seja um sujeito vivo. É preciso viver para poder conceber fins e a eles se encaminhar, mas não se vive automaticamente nem por simples inércia”. Ou seja, “viver é também um projeto que tem condições materiais de possibilidade e que fracassa no caso de não atingi-las” (HINKELAMMERT, 2013, p. 333). Este circuito natural da vida humana é o ponto de partida do econômico. Por isso, “o ser humano é um ser natural que somente pode realizar um projeto de vida a partir das satisfações das necessidades” (HINKELAMMERT, 2013, p. 334).

De acordo com Dussel, para a efetivação de uma ética da libertação, que implica tanto o momento material como o momento formal discursivo da ética, Hinkelammert introduz um elemento decisivo, o “da ‘factibilidade’ realizadora”, que é inferida a partir do sujeito humano atuante que “põe fins para reproduzir sua vida” (DUSSEL, 2002, p. 263). Isso quer dizer que o sujeito vivo é a condição material e primordial para que se desenvolva o sujeito atuante – o sujeito que torna factíveis projetos de vida.

Na medida em que para viver é preciso poder viver, torna-se imprescindível uma economia para a vida. E isso significa, efetivamente, satisfazer ‘necessidades’ (comer, vestir-se, habitar, ter cultura, assim por diante). Esta condição não se confunde com a satisfação de ‘preferências’ dentro de uma pluralidade mercadológica, tal como pretende o ideal capitalista. A *vida real* fornece uma concepção de economia intimamente implicada ao sentido ético. A economia deve estar a serviço da vida, do ser humano. Entende-se que “a demanda da recuperação do sujeito, da vida humana concreta, da vida para todos, nas instituições sociais e nas construções culturais – ciência, filosofia, teologia, etc. – é a demanda mais urgente no mundo de hoje” (HINKELAMMERT; Jiménez, 2005, p. 25).

A partir da realidade humana, no sentido hinkelammertiano, “o querer viver é uma tarefa e não o resultado de uma reação instintiva. Esta última é só o ponto de partida” (Hinkelammert, 2013, p. 322). Essa tarefa pode ser frustrada, como de fato o é, na medida em que há realidades humanas que não estão voltadas para a vida, mas para a morte, as quais fazem jus às palavras do personagem Zacaria de *Antes de nascer o mundo*,

romance do moçambicano Mia Couto, em que o “homem é bicho morredouro, que adora a Vida, mas gosta mais ainda de não deixar viver” (COUTO, 2009, p. 85).

A sociedade contemporânea vive o peso de uma economia firmada sob a lógica da crematística, conceito aristotélico que indica uma concepção econômica voltada para a produção e acumulação de riquezas. Uma vida consagrada ao lucro, segundo Aristóteles, “é uma vida forçada, e a riqueza não é evidentemente o bem que procuramos: é algo útil, nada mais, e ambicionado no interesse de outra coisa” (ARISTÓTELES, 1979, p. 49). Para além do significado etimológico, o conceito aristotélico de crematística indica a direção de uma prática econômica que se tornou hegemônica no Ocidente e que, na contemporaneidade, foi globalizada.

Nas palavras de McChesney, “o neoliberalismo é o paradigma econômico e político que define o nosso tempo” (2002, p. 07). Trata-se de uma economia voltada para a maximização dos lucros, não importando, para isso, quais os meios empregados. Daí as diversas estratégias nocivas que exploram e degradam o meio ambiente e o próprio ser humano. Para a visão neoliberal, o mercado é a sua religião. Desse modo,

Os neoliberais (...) totalizam o mercado e o vêem como *societas perfecta* sem restrições. Eles reduzem toda a política a uma aplicação das técnicas do mercado e renunciam à busca de compromisso. Deixam de negociar para impor. A sua consigna pode ser resumida assim: se há falhas no mercado, é preciso introduzir mais mercado. (...) se há falhas na tecnologia, é preciso introduzir mais tecnologia; se há falhas na guerra, é necessário introduzir mais armamentos (HINKELAMMERT, 2013, p. 289).

Diante desse contexto de desprezo da vida e do próprio ser humano, torna-se premente o resgate da função originária da economia, que, segundo Boff, “consiste em gerenciar a carência, em assegurar a satisfação de necessidades vitais, em propiciar o acesso aos bens qualitativos em realizar os desejos de cada um em solidariedade com os desejos dos outros” (2003, p. 25). Com efeito, essa tarefa econômica pode ser indicada pelo conceito de *oikonomia*. Remontando, no mínimo, o pensamento aristotélico, a *oikonomia* designa a arte de administrar uma casa (*oikos*) e, por extensão, a cidade (*polis*) como expressão de uma comunidade organizada. É nessa perspectiva da *oikonomia* que Hinkelammert, ao lado de Jiménez, “pensamos que deveria reformular-se a economia, como uma ciência da reprodução ou sustentabilidade das condições materiais que fazem possível a vida, isto é, uma *economia para a vida*” (2005, p. 14). O cuidar

para que as necessidades condicionais à vida possam ser supridas, permitindo que todos os seres humanos tenham vida em abundância e em harmonia com o meio ambiente, dever ser o sentido e a tarefa primordial do universo econômico.

Na linha do que propõe o Fórum Social Mundial, desde os grandes encontros de Porto Alegre, Hinkelammert assume “que seja possível um outro mundo possível, [como] resposta necessária ao mundo dominante de hoje com sua afirmação de que não existe alternativa” (2003, p. 20). Diante de um sistema capitalista excludente e globalizante, que se apresenta ideologicamente como única alternativa de sociedade e que não haveria, por conseguinte, alternativas, “a resposta não pode ser senão: outro mundo é possível”. Porém, não basta dizer que outro mundo é possível. Alerta o autor: “esta resposta pode ser esvaziada, se não dissermos que mundo é este que dizemos ser possível. Pode haver a possibilidade de mundo até piores do que o mundo atual com que nos defrontamos”. De que outro mundo possível, então, está se referindo Hinkelammert? Ora, trata-se de “um mundo no qual caibam todos” (2003, p. 20).

A centralidade da reflexão hinkelammertiana é o “sujeito [que] irrompe nos cálculos de utilidade que subjazem a todas as forças compulsivas dos fatos: eu sou se você é; eu vivo se você vive” (HINKELAMMERT, 2012, p. 320). Nessa perspectiva, apresenta-se uma via que é, ao mesmo tempo, crítica e transformadora do fetichismo contemporâneo, isto é, do automatismo do mercado que pesa sobre a vida, uma racionalidade econômica que produz injustiças e crimes como se fossem sacrifícios necessários ao progresso. Essa é a lei e a racionalidade de uma economia essencialmente voltada para o lucro, uma perspectiva que se alimenta da exploração e da exclusão do outro – “sou se derroto você”.

O cuidar para que as necessidades condicionais à vida possam ser supridas, permitindo que todos os seres humanos tenham vida em abundância e em harmonia com o meio ambiente, devem ser o sentido e a tarefa primordial do universo econômico. Essa é uma concepção fundamental de economia que, a partir de Hinkelammert, apresenta-se como significado de uma economia da alteridade e com rosto humano, uma economia a serviço da vida, sobretudo tendo em conta a realidade dos empobrecidos.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BOFF, Leonardo. *Civilização planetária: desafios à sociedade e ao cristianismo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- COUTO, Mia. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HINKELAMMERT, Franz. *A maldição que pesa sobre a lei: as raízes do pensamento crítico em Paulo de Tarso*. São Paulo: Paulus, 2012.
- _____. *Crítica da razão utópica*. Chapecó: Argos, 2013.
- _____. *Economia e teologia: as leis do mercado e a fé*. Boletim Teológico, São Leopoldo, v. 11, n. 4, abr. 1990.
- _____. *Pensar alternativas: capitalismo, socialismo e a possibilidade de outro mundo*. In: PIXLEY, Jorge (coord.) *Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____; MORA, Henry. *Hacia una economía para la vida: preludio a una reconstrucción de la economía*. San José (Costa Rica): DEI, 2005.
- MCCHESENEY, Robert. Introdução. In: CHOMSKY, Noam. *O lucro ou as pessoas?: neoliberalismo e ordem global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PRÁXIS E LIBERTAÇÃO, FUNDAMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: LIMITES DA COMPREENSÃO

Cecilia Pires
Faculdade Meridional/ IMED
Passo Fundo/ RS

Palavras-chave: Práxis, Libertação, Democracia, Cidadania, Direitos Humanos.

Práxis pode ser entendida como ação transformadora, como procedimento participativo, cuja regulação na vida pública prende-se à dimensão da participação do sujeito na *pólis*, na vida da cidade. Isso expressa o fazer humano, na esfera da política, como efetivação da cidadania. O sujeito se apresenta como *ethos* e *logos*, manifestações da racionalidade, que se realiza no exercício da vontade e da liberdade. Sua ação e suas escolhas são decorrência do fato da razão ética, na plenitude da subjetividade.

A ação é a característica matricial da vida humana em sociedade. Os homens agem e interagem uns com os outros no seio de uma vida política; sua ação está exclusivamente no plano da esfera pública. A *pólis* é a esfera do comum (*koinon*) na vida pública. Baseia-se no uso da palavra e da persuasão através da arte da política e da retórica. Para Aristóteles, a esfera pública é o domínio da vida política, que se exerce através da ação (*práxis*) e do discurso (*lexis*). Os cidadãos exercem a sua vida política participando nos assuntos da *pólis*. A palavra *práxis*, para os gregos, significa o caráter não-utilitário da ação. Tem um significado diferente de um agir pragmático, utilitarista. Em Aristóteles, especialmente, o termo se refere a toda atividade que diz respeito à vida, a toda atividade do ser vivo, o que se constitui como o existir de determinado ser, em toda a sua multiplicidade. E como todo ser vive e age conforme a natureza, o ser humano vive e age a partir de sua natureza racional, nas condições do seu conhecimento.

O privado é o reino da necessidade. O público é o reino da liberdade. A ação (política) nunca é equivalente a um trabalho necessário à sobrevivência biológica ou à produção técnica. A ação é uma atividade

relacional mediada pela linguagem da pluralidade de opiniões no confronto político e efetivada, através da retórica, a qual se traduz numa inserção no mundo. A ação supera, pois, a necessidade do labor e a utilidade do trabalho. Ela é criadora e produz um novo nascimento e isso envolve a imprevisibilidade, ou seja, nosso novo começo é distinto do começo do mundo e do começo das coisas. É o modo como nos inserimos no mundo, explicitando nossa singularidade, a partir da qual lidamos com o improvável.

Entre os gregos, comenta H. Arendt (1983), vencer as necessidades da vida privada constituía a condição para ascender à vida pública. Só o homem que tivesse resolvido todos os assuntos da casa e da família teria disponibilidade para participar num reino de liberdade e igualdade sem qualquer coação. Em princípio todos são iguais e todos são livres para expressar o que pensam. O poder da palavra por meio da persuasão (retórica) substitui a força e a violência da esfera privada. Segundo Arendt, ao evoluir, a sociedade produziu o uniformismo, quando a ação foi assimilada pelo social privado, fazendo com que as atividades humanas resultassem num conseqüente conformismo, evidenciando a perda da distinção entre a *pólis* (esfera pública) e o *oikos* (esfera privada). A igualdade moderna e contemporânea rejeita a *práxis* (ação) e a *lexis* (discurso) constituintes da comunidade política, valorizando o conformismo e a uniformização do comportamento. Em Hannah Arendt, a ação é o que identifica o processo de humanização, no que se refere à auto-criação e *práxis*.

Na concepção marxiana, o termo *práxis* passa a ser usado de modo concreto, ou seja, a *práxis* assume um significado de transformação da natureza pelo trabalho humano. Essa concepção de Marx aparece publicada pela primeira vez por Engels, num livro intitulado *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* (1888). No texto, há uma crítica à postura filosófica de Feuerbach, pertencente ao grupo dos jovens hegelianos. As *Teses sobre Feuerbach* foram divulgadas, num opúsculo. É um conjunto de 11 teses e, na décima-primeira, Marx afirma que os filósofos até agora interpretaram o mundo; resta transformá-lo. Com isso fica demarcado o conceito de *práxis* como ação transformadora, criadora, que apropria a teoria para uma compreensão dialética da história, diferente de uma compreensão metafísica da história. *Práxis* é, pois, a fusão entre teoria e prática, sem dissonâncias, na visão do filósofo alemão.

A partir dessa compreensão, passa a ser usada a concepção *filosofia da práxis*, para indicar um fazer filosófico, não apenas idealista, teorético, desligado de um interesse prático, mas uma filosofia que expressa uma

consciência de mudança, que, na linguagem marxiana, pode ser vista como consciência revolucionária.

Esse alinhamento de questões nos permite situar, então, os procedimentos éticos, tendo em vista a concepção de práxis. Para pensarmos uma concepção de ética vinculada às questões sociais, é necessário situar na esfera da política a solução dos problemas humanos. Aqui entra a ideia da *práxis* como condição de libertação.

Um dos problemas graves ainda não solucionados é o da escassez que aparece associado à violência. A fome é uma ausência ética no mundo, que requer uma conversão ao humano. O conceito de escassez precisa ser analisado com a noção de democracia. Uma vida democrática plena deve buscar a superação do conceito de escassez (PIRES, 2004).

Sartre (1960) na *Crítica da Razão Dialética*, ao tratar o conceito de escassez tem a perspectiva da solidariedade ideia já assumida na conferência *O Existencialismo é um Humanismo*. Há um fato, a escassez não humaniza, ela frustra a expectativa dos humanos. A escassez persegue o humano e este luta obstinadamente para superá-la. A história humana é a história da luta contra a escassez. Sartre comenta que em Engels e Marx a escassez é a do tempo livre. A troca contratual pode proletarianizar uma das partes em benefício da sua própria acumulação. O trabalho, em si positivo e produtivo, pode ser fonte de exclusão e de divisão.

Assim, o trabalho como práxis, que deveria ser emancipatório, no processo de produção capitalista torna-se mais uma fonte de escassez. Compreender o problema da escassez exige inteligibilidade dialética. Sartre mostra que a objetivação e a subjetivação, que ocorre pelo trabalho, não são libertadoras, pois ainda estão no jugo da necessidade. E aí estão os projetos humanos, que surgem no mundo pelas mediações entre o objetivo e o subjetivo, nem sempre com claro discernimento, ocorrendo uma espécie de unificação arbitrária, eticamente insustentável no que diz respeito aos desejos dos sujeitos.

Minha percepção da leitura sartreana, a respeito de uma prática que pode estar engessada pela tirania de uma ideologia, é que há possibilidades efetivas do sujeito realizar seu projeto de liberdade e fazer suas escolhas, sem estar subjugado a determinações fechadas, se ele puder estabelecer relações de igualdade com o outro, sem passividade e sem exclusão. Sua crítica se endereça às estruturas burocráticas que produziram um fechamento dialético e inviabilizaram a realização da práxis pensada por Marx.

A práxis torna-se, portanto, uma experiência da necessidade e da liberdade do sujeito com outros sujeitos. Este é um aprendizado dialético, pois é necessário entender as diferenças, as singularidades. A libertação terá seu início pela efetivação da práxis, é uma conquista dos que se convertem ao humano na luta contra a escassez.

Há desafios para os procedimentos éticos, especialmente no que se refere aos Direitos Humanos. As relações criadas no contexto social, referentes aos direitos dos trabalhadores, empregados e desempregados, estabelecem desafios aos ativistas dos direitos humanos. Os Movimentos Sociais precisam ter uma ação protagonista, o que requer uma visão de futuro. Para isso há que ser feita uma avaliação das circunstâncias do presente. É necessário lutar para a radicalização na realização do pacto social, de modo a evidenciar seus limites e propiciar a emergência de propostas de superação, estabelecendo as novas alianças que construam um viver de novo tipo. Os movimentos sociais precisam se imbuir do significado imprescindível da luta por Direitos para que sua *práxis* alcance êxito face aos problemas de exclusão social.

A humanidade evoluiu, caminhou, gradativamente, para o reconhecimento dos Direitos Humanos. No entanto, as regiões de conflito, acerca de tais direitos, ainda permanecem com suas tensões peculiares, como a questão da morte pela fome, a irresponsabilidade do Estado, a violação das fronteiras, as invasões e dominações culturais, as atitudes racistas e discriminatórias das etnias, a dominação dos imaginários religioso e político, a expropriação das riquezas coletivas pelas individualidades da arrogância e da prepotência capitalista, para citarmos o que é o mais cruel, nesse período contemporâneo.

As organizações de direitos humanos vão descobrindo na pluralidade de suas práticas o norteador da sua mística e do seu projeto. Evoluem novos significados sob o influxo de uma sociedade civil revigorada. A partir de reflexões que abrangem desde os desafios da bioengenharia e a atualização dos conceitos de bioética até a discussão da fome e da Agenda 21, reafirmam à sociedade o seu perfil de um movimento diverso e unitário, emergencial e estratégico, referenciado a princípios éticos e atuante nas circunstâncias sociais solicitadoras de uma práxis comprometida com o sonho da autodeterminação do ser humano.

Como estabelecer uma ação humana efetiva contra a fome, a pobreza, a indignidade moral e intelectual dos pobres submetidos à miséria material da fome?

Nesses tempo todo, o capitalismo se recicla e se torna sedutor e “bonzinho”, procurando criar grupos que protejam, face às investidas dos excluídos. Ainda, internacionalmente, temos a riqueza para poucos e a pobreza para muitos. No século XX, o mundo contemplou outros tantos genocídios, guerras civis, extermínio de etnias e junto a isso vivemos o crescimento da fome e do desemprego entre as nações que subscreveram os artigos da Declaração dos Direitos Humanos (1948). Entendemos que a questão dos Direitos Humanos tornou-se uma questão ética, que busca superar todas as formas de violência pública e privada. Estamos pensando na violência institucionalizada e nas formas de violência cotidiana.

Algo precisa ser realizado no plano econômico, haja vista que salta à luz e se põe diante dos nossos olhos o *homus aekonomicus*, em que a sociedade capitalista transformou o projeto de humanização. Cada indivíduo só é na, pela e para a esfera econômica da sociedade. Já está no senso comum que a pobreza não será vencida sem uma vontade política, o que se constitui numa prática da libertação.

A necessidade, talvez a mais urgente, é a de repensar o modelo de Estado e a forma de sua governabilidade, tentando, aí, apontar caminhos para o processo emancipatório dos sujeitos sociais.

É necessário insistir no significado ético da práxis social. Só assim podemos pensar uma razão ética no movimento da história. Os sujeitos históricos encontram-se em situações que não pediram ou desejaram e, aí, têm de agir para viver. Dessa forma, constroem a história, nem sempre a história que desejam, mas a história possível, aquela que as circunstâncias lhes permitem. E, entre as circunstâncias, estão a existência do dominador e o maior ou menor preparo do dominado para exercer a resistência.

Falar em razão ética e construção de um novo tempo exige pensar as condições práticas desse construir. Os Direitos Humanos buscam uma razão, que entendemos se qualifica como razão ética, como experiência ampliada de compromisso e de responsabilidade. É a práxis da dialética histórica a ser redimensionada nesse milênio, propondo um novo fôlego na luta por esses direitos, que precisará ser demarcada pelos direitos dos oprimidos.

Na esfera da violência cotidiana, a luta pela vida tem que negar a ideia de desamparo e a atitude de resignação, elementos presentes no imaginário popular. Assim, se começa a construir uma ideia ética, vivida a partir das diferenças de situações econômicas e sociais, que é uma ética de compromisso e de responsabilidade. Resgata-se, aqui, a noção de um

ethos social, de uma prática cidadã, além dos consensos abstratos de discursos universalistas, alheios às realidades contextualizadas. A ação protagonista se torna imprescindível. Postula-se, então, ações políticas respaldadas nas compreensões da ética, marcada pela ideia de valor do sujeito, como referencial da sociedade. Pode-se entender, nessa perspectiva, o ensejo de um processo de libertação.

No contexto do Brasil e da América Latina, precisamos com urgência ocupar espaços, na interlocução civilizada com os diferentes atores sociais. Essa situação pode levar-nos à construção da democracia, além do ato de uma mera igualdade formal, pois a cidadania exige em plenitude as condições de exercício da participação na vida pública.

Referências

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

ARISTOTELES. *A Política*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da Razão Dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIDEKUM, Antônio; HAHN, Paulo (orgs.) *Pontes Interculturais*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

PIRES, Cecilia. *Ética da Necessidade e outros desafios*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

TRABALHO E CAPITALISMO HOJE: PARA QUE HAJA EMANCIPAÇÃO HUMANA É PRECISO MUDAR!

Marco Audieres

Acadêmico do Curso de Ciências Contábeis – URI, São Luiz Gonzaga

E-mail: byelvisp@hotmail.com

Lizandra Andrade Nascimento

Aluna do Doutorado em Educação da UFPel

E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

Palavras-chave: Capitalismo, Trabalho, Reflexão, Emancipação.

Discutimos, no presente texto, as marcas do capitalismo aparecem arraigadas na postura do ser humano no contexto contemporâneo, tendo como objetivo primordial refletir criticamente a respeito da condição humana nas circunstâncias do capitalismo, em que a maioria da população vê-se presa no ciclo vicioso de laborar e consumir. Quanto mais gasta, mais precisa trabalhar! Assim, acaba alimentando o sistema. Onde há uma pessoa capitalizada, que aplique o seu capital em uma atividade empreendedora e explore o trabalho de outrem em troca de um salário, visando ao lucro e acumular ainda mais capital existe o capitalismo. Como não há em nosso país legislação que regulamente e nem interesse em fazê-la, tal exploração anda a passos largos, explorando o trabalhador, que labuta muitas horas diárias e fica com uma mísera parte do que produz.

A abordagem da temática justifica-se pela necessidade de aprofundarmos os debates, partindo da constatação de que os governos e capitalistas amparam-se mutuamente para continuar explorando o trabalhador e ampliando seus lucros, que não se revertem em investimentos em educação e cultura. Ao contrário, a mídia estimula o consumo e o entretenimento irreflexivo, contribuindo para asseverar a alienação e a acomodação do povo. Além disso, durante as campanhas eleitorais, os capitalistas apóiam os políticos para que, após a eleição, esses possam engordar o patrimônio daqueles que lhes apoiaram.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de transformarmos a realidade contemporânea, na qual verificamos que o Brasil é um Estado capitalista, que explora fortemente o proletariado. Mesmo diante de críticas sobre as altas taxas de impostos e a cobrança por uma reforma tributária, as taxas de impostos são constantemente aumentadas. Nas mãos do governo, nosso labor se torna um verdadeiro tripalium, pois não é novidade para ninguém que trabalhamos mais de quatro meses em um ano só para contribuir com o orçamento governista.

O discurso político é dúbio, mascarando ideologias e convicções políticas de cada um. Trata-se de um esvaziamento de sentido, pois as palavras pronunciadas nos palanques eleitorais não correspondem aos reais projetos dos candidatos. A distribuição de renda é injusta, concentrando-se nas mãos de poucos privilegiados e condenando a maioria a sobreviver com muito pouco.

Os recursos são alardeados como favores, enquanto, na verdade, são compromissos republicanos com a coletividade. Muitos dos nobres deputados e senadores se valem desse artifício, através das suas emendas parlamentares, que chegam até nós com fim exclusivamente eleitoreiro. Estima-se que, do total que produzimos, em média, 40% vai para o bolso do patrão, outros 40% vão para os cofres públicos e ficamos nós com 20%, e se chegar a isso, pois a grande e esmagadora maioria não chega a esse patamar, percebendo um mísero salário mínimo ou um pouco a mais que isso, para muitas vezes arriscar a vida para que o patrão consiga ostentar sua riqueza.

As conclusões possíveis a partir destas reflexões indicam que é preciso buscar, pelo diálogo e pela ampla participação popular, a transformação desse sistema que impede a emancipação humana, como há muito já anunciava Marx. É preciso que os investimentos cheguem aos municípios, atendendo às demandas locais e regionais. O Governo, em todas as instâncias, precisa estar a serviço da população, lembrando que nada mais são do que representantes do povo. Os impostos devem ser revertidos em obras voltadas à educação, saúde, segurança, infraestrutura, etc., assegurando a qualidade de vida do coletivo.

Para tanto, num primeiro momento, torna-se imprescindível recuperar o sentido autêntico da política, garantindo a vivência plena da cidadania. Isso requer a inversão da lógica predominante na sociedade atual, que se caracteriza pelo trabalho, pela eficácia, pelo progresso das técnicas e das ciências. Em decorrência disso: “(...) não somos essencialmente, a nossos próprios olhos, cidadãos, mas sim trabalhadores e indi-

víduos, membros anônimos e intercambiáveis de uma sociedade que ultrapassa o âmbito da nação” (CANIVEZ, 1991, p. 17-18).

Para reverter tal situação, torna-se imprescindível ressignificar as concepções de trabalho, percebendo que, embora o trabalho tenha importância central na vida dos indivíduos, a sua condição de existência não se resume ao labor.

Assim, nos respaldamos na obra de Paulo Freire para (re)pensar a questão do trabalho. De acordo com Fischer (2010, p. 410), na concepção freireana, o trabalho é concebido tanto na sua dimensão ontológica – como condição do processo de humanização do ser – quanto histórica, no reconhecimento que o autor faz das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo.

Desse modo, podemos compreender o trabalho enquanto práxis humana, não se reduzindo à produção de mercadorias, mas tornando-se produção cultural, constitutiva do ser humano. Esta concepção sofre os impactos do modo de produção capitalista, que torna o trabalho explorado e alienado, produtor de mais-valia, conduzindo, portanto, à opressão dos indivíduos.

Em *a Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) defende que os indivíduos utilizem, de forma crítica e consciente a palavra individual e coletiva, como possibilidade de libertação das classes populares, a partir da assunção de sua condição de sujeitos que possuem lugar no mundo com os demais.

Como explica Fischer (2010, p. 411), o trabalho, assim entendido, relaciona-se com o conceito de práxis, expressando a condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da *práxis*, de ação e reflexão.

Como pode gerar simultaneamente humanização e desumanização, é preciso reivindicar condições em que o trabalho contribua para condições econômicas, sociais, políticas e culturais que favoreçam a vocação humana de *ser mais*. O fato de não estar pronto, de estar em processo permanente de produção de si mesmo, confere aos indivíduos a possibilidade de transgredir, de produzir rupturas, de transformar a si e ao mundo, a partir da vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 2000, p. 40).

Em sua obra *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (1965, p. 36-40) salienta a vocação de ser sujeito, de modificar a história, de

transcender a realidade, “porque existe e não só vive”. Considerando que existir é mais do que viver, Freire destaca a importância dos outros, uma vez que, para existir é necessário transcender, discernir, dialogar, exercer a criticidade, ações que somente são possíveis em conjunto. No isolamento não é possível comunicar e participar. Portanto, “o homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica... Temporaliza-se” (FREIRE, 1965, p. 41).

Avançar em direção ao ser mais é processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo, posto que implica superar as condições de opressão e empenhar-se na construção de uma sociedade progressista que possibilite a todos o acesso às possibilidades de vida digna. Este processo supõe a emancipação, enquanto luta ininterrupta pela libertação das pessoas das situações de desumanização, opressão e dominação social.

Como explica Moreira (2010, p. 145), as diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado pelas políticas neoliberais e excludentes não retiram o *direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo*, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver (FREIRE, 2000).

Cabe compreender que o processo emancipatório, em conformidade com Paulo Freire (2000), decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos (MOREIRA, 2010, p. 146).

Para Paulo Freire (1987), a luta pela emancipação precisa promover a libertação, por meio da qual os oprimidos possam reconstruir sua humanidade e realizarem “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (p. 30). Trata-se do parto de novos homens, em que tanto os oprimidos quanto os opressores possam recuperar sua humanidade e estabelecerem relações de solidariedade e diálogo.

A concretização do processo de emancipação e da vocação para ser mais implicam num processo educativo voltado ao desenvolvimento amplo e integral do ser humano. Embora reconhecendo, como Freire (1987), que a educação, sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada.

Zitkoski (2007) alerta que o capitalismo “amplia a sua capacidade de produção de mercadorias, acúmulo de capital e geração de riquezas”,

repercutindo na geração de exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes consolidam, em nível nacional e mundial.

A educação necessita, diante desse cenário, articular-se com as demais instâncias sociais, na promoção dos processos de emancipação individual e coletiva, desafiando os homens a intervirem no mundo, investindo em projetos pautados na ética e na assunção de compromissos com a construção de uma sociedade justa e democrática.

Freire (1987) defende que as nossas lutas e marchas devem voltar-se à superação dos impactos nefastos do capitalismo, apostando na construção coletiva de outro mundo possível, no qual a educação pode contribuir a partir de um projeto de formação omnilateral, proposto por Marx.

De acordo com Oliveira & Oliveira (2014 – texto 4), a formação omnilateral toma em conta o humano como rica totalidade de múltiplas e complexas determinações; deste modo, todas as dimensões do humano são igualmente relevantes: o intelectual, o corporal, o estético, o sensível, o social, enfim, todos os constitutivos do humano articulam-se e ganham sentido em torno de sua determinação mais fundamental: o trabalho produtivo.

Marx propõe, dessa maneira, a manutenção do ideal de desenvolvimento humano em toda a sua complexidade, presentes na *Paideia* e na *Bildung*, e, ao mesmo tempo, a sua superação pela emancipação humana, enquanto transcendência da alienação, transformação as estruturas do sistema do capital, cujas determinações são exclusivamente quantitativo-econômicas, e, portanto, impeditivas do desenvolvimento do homem em sua totalidade. A formação omnilateral vai além dos modelos da *Paideia* e da *Bildung*, indicando a impossibilidade de efetivação de uma formação que dê conta da complexidade dos seres humanos sem a superação da lógica do capital e da consequente alienação.

Ou seja, é preciso lutar por uma formação de perspectiva omnilateral, paralelamente à luta pela transformação das estruturas sociais, em que governos e instituições se articulem na justa distribuição dos recursos e na garantia dos direitos humanos, ligados à vida digna. O que requer, em última instância a recuperação do sentido da política, como ação entre os homens, pautada na liberdade e na vinculação dos cidadãos a um projeto comum, em que prevalecem os interesses da coletividade.

Referências

- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papyrus, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1965.
- FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- OLIVEIRA, Neiva Afonso; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *O Ideal Educativo Grego: da Areté à Paideia*. Texto 1 – Seminário Avançado – Modelos de Formação Humana: Paideia, Bildung e Formação Omnilateral. UFPel, 2014.
- _____. *O Modelo de Formação Omnilateral a partir da Teoria de K. Marx*. Texto 4 – Seminário Avançado – Modelos de Formação Humana: Paideia, Bildung e Formação Omnilateral. UFPel, 2014.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Educação popular e pós-modernidade: um olhar em tempos de incerteza*. Cadernos IHU, São Leopoldo: UNISINOS, ano 5, n.21, 2007.

A EXPERIÊNCIA COLETIVA COMO FUNDAMENTO PARA A POLITIZAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DAS “CRISES” NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Claudecir dos Santos

Doutor em Filosofia

Professor de Sociologia da Educação na UFFS

E-mail: claudecirs@unochapeco.edu.br

Palavras-chave: Movimentos sociais, Politização, Experiência coletiva.

A sociedade brasileira é uma sociedade feita de desigualdades e dicotomias, frente a elas, no decorrer da história, diversos movimentos sociais surgiram como forma de contestação. As tensões sociais que esse fenômeno expõe, provoca influências na organização e ações dos movimentos.

Em decorrência dessa situação os movimentos sociais se articulam em torno de uma experiência que se sustenta em um ideal. É essa experiência e ideal que o presente trabalho pretende observar, ou seja, o objetivo principal desse trabalho é analisar como ocorrem os processos de politização e como se constroem os projetos de sociedade que os movimentos expressam. Paralelo a isso, o trabalho procura mostrar como as *experiências coletivas* representam os movimentos sociais, ao mesmo tempo em que se representam neles.

Em relação aos movimentos sociais, o trabalho toma como referência alguns depoimentos de líderes de movimentos que, desde a origem, estão presentes no oeste de Santa Catarina, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e a Associação Puxirão dos Caboclos. A razão em escolher esses movimentos para análise deve-se ao fato da presença e das diversas ações por eles protagonizadas na região oeste de Santa Catarina.

A pesquisa de campo, realizada junto a lideranças dos movimentos, manteve o interesse em mostrar como as experiências coletivas representam os movimentos sociais, ao mesmo tempo em que se representam neles. Selecionados os três movimentos, o MST, o MMC e Puxirão Cabo-

clo, foram elaboradas as questões norteadoras para o instrumento de campo.

- 1 – Como aconteceu sua inserção no movimento?
- 2 – Como você avalia a trajetória do movimento? Como a sociedade brasileira tem se portado frente a esse movimento?
- 3 – De que forma acontece o processo de politização dos participantes desse movimento?
- 4 – O movimento prevê um projeto de sociedade? Quais são os exemplos de luta em que ele se espelha para um projeto de sociedade? Que lideranças do passado o movimento toma como exemplo?
- 5 – Que valores o movimento cultiva para o desenvolvimento do projeto de luta que segue?

Realizadas as entrevistas, transcritas, por opção de método, privilegiamos em manter na íntegra os fragmentos das falas que consideramos significativas. A partir dessas falas, com base no suporte teórico, realizamos a análise.

As orientações para a elaboração de resumo de trabalho para comunicações que o presente evento aponta, não permitem que os depoimentos possam ser aqui expressos, mas vale ressaltar que os depoimentos trazem à baila situações e acontecimentos que registram como os movimentos sociais em análise vivenciam os processos de politização e as construções de projetos de sociedade. Além disso, os depoimentos registram que são diversas as causas que provocam “crises” nos movimentos sociais. Estas crises podem e tendem a provocar certa descaracterização dos movimentos.

Frente a isso, nossa convicção é de que o enfrentamento mais adequado às crises e à descaracterização é a vivência de uma *Experiência Coletiva*. Para tanto, em nosso entendimento, caberá aos movimentos sociais perceber como elas, as experiências coletivas, estão imbricadas nos processos de politização e projetos de sociedade que os movimentos cultivam.

O conceito de experiência coletiva já foi aprofundado por diversos autores, mas, tratando-se da possibilidade em relacioná-lo com as experiências dos movimentos sociais, em nosso entendimento, as conceituações do filósofo alemão Walter Benjamin, se apresentam como as que mais se adequam a esse propósito.

Para Benjamin, em especial a partir da modernidade, houve um aumento de indivíduos que cada vez mais se manifestam nas suas indi-

vidualidades. Dessa forma, o coletivo perde espaço para o privado. É assim, no entendimento de Benjamin, que a história comum vai sendo substituída pela individual.

Para enfrentar essa realidade ele destaca o conceito de experiência coletiva. Em síntese, o trabalho pretende mostrar que as experiências coletivas representam os movimentos sociais e se representam neles. Assim sendo, para que os processos de politização e os projetos de sociedade vivenciados pelos movimentos sociais se transformem em referenciais que ganham vida *na e pela* coletividade, é fundamental que sejam vivenciados e transmitidos através de experiências que ensinam, ou seja, experiências possíveis de serem narradas. No mesmo sentido, experiências coletivas.

Referências

BENJAMIN, Andrew; OSBORNE, Peter. A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e Experiência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

BENJAMIN, Walter. Capitalismo como religião. Tradução de Jander de Melo Marques de Araújo. Revista Garrafa, n. 23, jan./ abr. 2011.

_____. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

DAGNINO, Evelina; ALVAREZ, Sonia E.; ESCOBAR, Arturo (Org.). Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin: Os Cacos da História. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1993.

_____. História e Narração e Walter Benjamin. Campinas, SP: Fapesp, 1994.

GOHN, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOHN, Maria da Glória. O Protagonismo da Sociedade Civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Teorias dos Movimentos Sociais. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1997.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. 3. ed. rev. Florianópolis: UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.

_____. *Movimentos sociais na América Latina: revisitando as teorias*. Palestra proferida na Mesa Redonda “Ações coletivas, movimentos e redes sociais na contemporaneidade”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, 28 a 31 de junho de 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.npms.ufsc.br>>.

_____. *Redes de movimentos sociais*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Redes Emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2012.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./ dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ORGANIZAÇÃO E PRÁXIS LIBERTADORA: APROPRIAÇÕES DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DAS LUTAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

Guilherme Dornelas Camara

Doutor em Administração. Professor da Escola de Administração da UFRGS
E-mail: guilherme.dornelas@ufrgs.br

Rafael Kruter Flores

Doutor em Administração. Professor da Escola de Administração da UFRGS
RE-mail: rafael.flores@ufrgs.br

Maria Ceci Misoczky

Doutora em Administração. Professora da Escola de Administração da UFRGS
E-mail: maria.ceci@ufrgs.br

Palavras-chave: Organização, Práxis, Comunidade dos subalternos, Filosofia da Libertação, Movimentos Sociais.

Esse trabalho apresenta uma reflexão sobre a apropriação que nós, no Grupo de Pesquisa Organização e Práxis Libertadora¹, temos feito da Filosofia da Libertação para compreender as práticas organizacionais de lutas e movimentos sociais. No âmbito do Grupo temos como os principais objetivos de nossa atuação: “Contribuir para o entendimento das realidades brasileira e latino americana através do estudo das diversas organizações que atuam na formação e transformação econômica, política e social. Apoiar e estimular a pesquisa de graduandos, mestrandos, doutorandos, recém doutores e pós-doutorandos. Contribuir para a organização de lutas e movimentos sociais. Valorizar e disseminar o conhecimento produzido na práxis nas lutas sociais” (ORGANIZAÇÃO E PRÁXIS, 2013).

¹ O Grupo de Pesquisa Organização e Práxis Libertadora está localizado na Escola de Administração da UFRGS. Maiores informações em: <<http://plsql.cnpq.br>>.

A nossa localização latino-americana tem orientado nossa atuação tanto no sentido dos temas de interesse quanto dos autores que adotamos como referência em nossos trabalhos. Nos últimos anos temos nos voltado para a organização do povo em distintas lutas de libertação na região Norte da Argentina: contra a megamineração sob a consigna de *El Famatina No Se Toca* na província de La Rioja; na luta contra a apropriação e contaminação da água na afirmação de que *El agua vale más que el oro* na província de Catamarca e em outras localidades; e na defesa dos modos tradicionais de vida em oposição à expansão do agronegócio nas províncias de Catamarca e Santiago del Estero. Não por coincidência, essa região é a mesma onde nasceu Enrique Dussel, principal formulador da Filosofia da Libertação, de onde apropriamos o princípio material ético-crítico da “produção e reprodução da vida humana em comunidade” (DUSSEL, 2002, p. 303); o método ana-dialético; e categorias de estatuto filosófico como vítima, povo e consenso dos oprimidos (DUSSEL, 2004) que orientam nossa atuação.

A reflexão sobre a contribuição da Filosofia da Libertação para os nossos trabalhos começa a tomar forma com o reconhecimento de que o princípio ético-crítico material da produção e reprodução da vida humana em comunidade (DUSSEL, 2002) orienta a nossa atuação como pesquisadores. A partir dessa fundamentação ética, nossos trabalhos voltam-se para a libertação desde o ponto de vista da organização das lutas e da vida social. Não temos a ilusão prepotente de que libertaremos alguém com a nossa produção acadêmica, pois sabemos que é sempre a vítima que tem a consciência ética, original, histórica e concreta de sua opressão e dominação. Nossos trabalhos refletem a experiência de “nós” que fazemos parte do povo, que se organiza em diferentes frentes de luta por sua libertação. Em comum, nossas últimas pesquisas de campo aconteceram no Norte da Argentina, mas só nos demos conta da relevância deste fato *a posteriori*. Nessa região, tradicionalmente rural, em que boa parte da população sempre viveu em povoados pequenos distantes das capitais, o avanço do agronegócio e da megamineração indicam a reprodução ampliada de um modelo neoliberal auto-intitulado neodesenvolvimentista (PUELLO-SOCARRÁS, 2013). As estratégias de reprodução do capital nesse contexto têm transformado não só a paisagem da região e os vínculos das pessoas com a terra, mas levado a limites extremos a possibilidade da realização do princípio ético-crítico material da Filosofia da Libertação, com a saída dos camponeses do campo e a contaminação da água, do solo e do ar que afetam diretamente as comunidades próximas às grandes minas a céu aberto que se expandem na região.

Face à necessidade de compreender melhor o avanço e reforço de iniciativas que favorecem a agroexportação e o extrativismo que tem prevalecido não só na Argentina ou no Brasil, mas, de modo geral, na América Latina nas últimas décadas, nos debruçamos sobre os Estudos Críticos do Desenvolvimento. O tema ganhou destaque em nosso Grupo e levou à criação da linha de pesquisa de mesmo nome. Foram importantes para nossa reflexão a contribuição de obras de autores contemporâneos da tradição marxistas como David Harvey; e, principalmente, as formulações da vertente marxista da teoria da dependência de André Gunder Frank e Ruy Mauro Marini. Ali se encontra a afirmação de que, na América Latina vivemos o desenvolvimento do subdesenvolvimento devido a nossa condição de países de capital nacional dependente dos capitais nacionais centrais.

No contexto da ampliação de iniciativas que aprofundam as determinações da dependência dos países da América Latina, encontramos lutadores e movimentos sociais que se organizam em oposição a esse modelo. Especialmente no norte da Argentina, uma das regiões mais pobres do país, as lutas em defesa da vida acontecem em diversas frentes que despertam nossa atenção.

No departamento de Famatina, na província de La Rioja, os *Vecinos de Famatina Autoconvocados en Defensa de la Vida*, a *Coordinadora de Asambleas Ciudadanas por la Vida de Chilecito*, *Vecinos Autoconvocados de Chañarmuyo*, os *Vecinos Autoconvocados de Pituil* e os *Vecinos Autoconvocados de Los Sauces* se reúnem sob a consigna de que “*El Famatina no se toca!*”. Essas assembleias populares de lugares vizinhos às montanhas de Famatina se reúnem para resistir aos ataques violentos que grandes transnacionais mineradores têm investido contra as montanhas, o glacial, que é a principal fonte de água para a região, e o seu modo tradicional de vida. A ameaça à vida trazida pela exploração de ouro e urânio em minas nas montanhas de Famatina transformou pessoas comuns em uma força política capaz de barrar grandes corporações transnacionais que exploravam minerais preciosos nas encostas da montanha, com o apoio dos governos nacional e provincial, da mídia e dos bancos internacionais de desenvolvimento (MISOCZKY e BÖHM, 2013). Na instância de articulação das assembleias de vizinhos, isto é, nas reuniões da *Unión de Asambleas Ciudadanas*, o povo constrói um novo consenso radical (DUSSEL, 2012) em um espaço de organização horizontal autônoma que nega a negação de sua vida. Os vizinhos da montanha, transformados em ativistas, sabem que a defesa da vida em seus povoados é uma luta que perdurará, pois a montanha estará lá para sempre, cheia de metais preciosos. Sabem

que essa luta vai durar toda a vida dos atuais ativistas e ultrapassar a sua geração, pois a defesa da montanha não é diferente da defesa daqueles cuja vida depende dela e da água de seu glacial.

Também no norte da Argentina, Catamarca é outra província onde a megamineração foi implantada como estratégia para o desenvolvimento. No departamento de Belén, a mina *Bajo de la Alumbreira*, incrustada na pré-cordilheira dos Andes, fornece metais preciosos em uma concessão do governo federal e da *Universidad de Tucumán*. A mina a céu aberto possui uma cratera de dois quilômetros de extensão e quinhentos metros de profundidade e fornece ouro, cobre e outros metais preciosos utilizando técnicas poluentes e danosas ao ambiente e à vida humana. Todo o material que sobra (água contaminada com cianuro e resquícios de metais pesados) é depositado em um lago artificial supostamente impermeável. Em 1997, ano de início das operações da *Alumbreira*, a população das cidades vizinhas não sabia do que se tratava; a promessa era gerar 16 mil postos de trabalho, o que nunca se concretizou (FLORES, 2013). Na cidade de Andalgalá (17 milhões de habitantes), vizinha à mina, os moradores criaram a *Asamblea El Algarrobo*, que se reúne sob a consigna de que *El agua vale más que el oro*. O início das operações da mina e as primeiras percepções de suas consequências destrutivas, somados ao alerta de estudantes de áreas da saúde informados por seus professores na *Universidad de Cordoba*, deram origem ao movimento. Mesmo sendo tarde demais para impedir a instalação da mina *Bajo la Alumbreira*, a *Asamblea El Algarrobo* atua na tentativa de controlar seus abusos e lutar para impedir a execução do projeto *Agua Rica*, que pretende instalar uma segunda mina a apenas 15 quilômetros da cidade.

A província de Catamarca é uma das mais pobres do país, registra alto índice de desemprego e tem os órgãos públicos e o setor de serviços como a principal fonte de postos de trabalho. Esses fatores, aliados à distância, podem influenciar no fato de que na capital San Fernando del Valle de Catamarca, a megamineração em Andalgalá e em outras cidades não seja questionada pela população de modo geral. Grande parte da renda das famílias pobres na Província advém de programas sociais de transferência condicionada de renda, especificamente do *Asignación Universal por Hijo para Protección Social* e do programa de formação de cooperativas de trabalho *Argentina Trabaja*, que atua na construção civil. No entanto, associações civis, com a BePe (*Bienaventurados los Pobres*), têm atuado junto àqueles que vão do campo para a cidade e apoiado movimentos camponeses em iniciativas de trocas de sementes crioulas, auxílio técnico na plantação e articulação com microcrédito. As pautas de luta do movi-

mento camponês de Catamarca não se diferenciam muito da província vizinha de Santiago del Estero, que historicamente sempre teve a maior população rural da Argentina e elevados índices de pobreza. Em ambas as províncias, os camponeses têm lutado para resistir ao avanço do agrogócio, especificamente da soja, e à expulsão do campo (DORNELAS CAMARA, 2014). Os movimentos camponeses em Catamarca e em Santiago del Estero têm girado em torno da oposição ao extrativismo, seja de minérios, de soja ou de petróleo, afirmando que vivem *el mismo dolor con distinto color* (a mesma dor com diferente cor), seja o verde da soja, o amarelo do ouro ou o negro do petróleo. Ainda que pontual e parcialmente, é possível reconhecer instâncias de formação de consenso dos oprimidos na constituição do povo enquanto o que Dussel (2012, p. 384-5) chama de “bloco social da sociedade civil, anti-hegemônico enquanto oprimido e explorado nas épocas finais de um sistema, de um modo de apropriação e produção, quando a estrutura não resiste ao impulso criador das forças produtivas e deve reprimir o surgimento de um novo sistema”.

O avanço dessas estratégias de espoliação no norte da Argentina ameaça a produção e reprodução da vida humana em comunidade no cotidiano e, também, enquanto possibilidade para as gerações futuras. A facticidade da impossibilidade de realização da vida no contexto das iniciativas de acumulação capitalista na região leva o povo a reconhecer-se como dominado e oprimido e, a partir daí a organizar frentes de lutas contra as diferentes formas de opressão e dominação que enfrentam. Lutam por viver suas vidas autonomamente, para que as próximas gerações possam ter a montanha de que dependem, com a água limpa do glacial que nutriu seus antepassados, em respeito ao modo de vida tradicional de sua região.

Cabe, então, refletir sobre a nossa atuação enquanto pesquisadores desses movimentos sociais e da luta organizada pelo povo. Assumimos a postura que Dussel (2008, p. 342) declara necessária ao filósofo da libertação: “O filósofo da libertação não representa ninguém, ele não fala pelos outros”. Nossa atuação nasce com a indignação frente a negação da vida das vítimas e é embasada pelo princípio da responsabilidade, isto é, “(...) de lutar pelo outro, pela vítima, pela mulher oprimida pelo patriarcado, pela geração futura que vai herdar uma Terra devastada etc. – isto é, assume a responsabilidade por todos os tipos de alteridade” (DUSSEL, 2008, p. 342). A responsabilidade para com a comunidade de vítimas inaugura uma práxis orientada pela razão estratégico-crítica (2002), dedicada a compreender essas lutas, sua organização, conteúdo ético e, assim, colaborar com elas. É neste ponto que entrecruzamos o pensamento de

Dussel com nosso tema de estudo: a razão estratégico-crítica exige organizar-se no sentido de transcender uma realidade opressora.

Referências

DORNELAS CAMARA, Guilherme. *Programas Sociais de Combate à Pobreza na Argentina e no Brasil: uma abordagem da Filosofia da Libertação*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, 2014.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *La razón del Otro: la “interpelación” como acto de habla*. In: APEL, K.-O; DUSSEL, E. *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta, 2004. p. 141-170.

_____. *Philosophy of Liberation, the Postmodern Debate, and Latin American Studies*. In: MORAÑA, M.; DUSSEL, E; JÁUREGUI, A. (Eds.). *Coloniality at large: Latin American and the Postcolonial Debate*. Durham: Duke University Press, 2008. p. 335-349.

ORGANIZAÇÃO E PRÁXIS... Grupo de Pesquisa Organização e Práxis Libertadora. Diretório de Grupos do CNPq. CNPq. 2013. Disponível em: <<http://p1sq11.cnpq.br>>. Acesso em 21 jan. 2014.

FLORES, Rafael Kruter. *Dos antagonismos na apropriação capitalista da água à sua concepção como bem comum*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, 2013.

MISOCZKY, Maria Ceci; BÖHM, Steffen. In: *Defense of Life: the oppressed organize against mega-mining in Argentina*, 2003.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. *8 Tesis sobre el Neoliberalismo (1973-2013)*. VI Jornada de Economía Crítica. Ponencias de la VI Jornada de Economía Crítica, Mendoza, agosto, 2013.

**O FAISCAR A CENTELHA: A CONSCIÊNCIA DE SER POVO
(*BEWUSSTSEIN DAS VOLK*), COMO ELEMENTO FUNDANTE DA
ARQUITETÔNICA POLÍTICA DA LIBERTAÇÃO**

Hudson Mandotti de Oliveira

Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontífice Universidade
Católica de São Paulo (PUC-SP)
E-mail: hudson.mandotti72@gmail.com

Antonio José Romera Valverde

(Orientador)
Professor Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontífice
Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Palavras- chave: Dussel, Consciência, Povo, Política, Libertação.

Em torno do *Lebenswillen* – a vontade de viver

A consciência da carência no homem não se esgota em si mesma; impulsiona para o movimento de busca de satisfação da carência e, nesse movimento, já é feita a exploração do possível. Neste caso, a fome seria um conjunto de necessidades denominada de desejo, sendo a vontade de ir além (desenvolvimento dimensional humano) ou até mesmo a vontade de viver (*Lebenswillen*). Assim, o desejo prefigura o ser do humano como inacabado, tendência para o outro, sempre como sujeito expectante, como aquele que na diáspora (*διασπορά*) ainda não é completamente (FURTER, 1967: 82).

A carência do que lhe falta dá ao homem a consciência da falta e a consciência do que lhe falta.

O homem tem fome (*Der Mann fühlt sich Hunger*) e tem consciência de que tem fome (*Bewusstsein dass Hunger*). Esta necessidade imediata constrangedora é a mola do despertar da consciência humana: o constranger (*das Beschränken*), causado pela fome é que projeta o homem fora de sua indiferença, provocando o despertar

de sua consciência. O homem tem consciência, isto porque tem fome (FURTER, 1967: 58).

Assim, homem só é livre, não só por sua vontade, mas quando entra de posse da sua potência de agir. Portanto, a vontade de vida é primigênia tomando-a o ponto de partida a positividade do desejo, a potencialidade que pode movimentar impulsionar. Assim, o que importa é que a vontade evita a morte, adia o que faz necessariamente permanecer na vida humana. Ou ainda, a “vontade é força que age na natureza e desejo que move o homem”. Sendo que o atributo da vontade de agir ou não agir, assenta-se o fundamento ontológico da liberdade política. Significando que o processo racional que preside a esse princípio vital é a razão prático-material, ou seja, aquela que transforma o dever ser em um dever-viver, sujeitando-o a uma implicação que exige uma responsabilidade que se possa enunciar da seguinte maneira: a exigência de produzir, re-produzir e desenvolver a vida humana.

Devemos entender que de acordo com o pensamento de Dussel, a ontologia política da libertação tem como seu elemento determinante à vontade (*Wille*) que é sempre a Vida (*Leben*), ou seja, vontade de viver (*Wille zum Leben*), e, defectivamente como mera vontade de poder (DUSSEL, 2007: 48). Todavia como superar o poder negativo fetichizador (*potestas*) de uma relação coisa para coisa? O cerne da interpretação dusseliana reside na análise do problema da política como vontade, o estado-de-resolvido (*Entschlossenheit*), aquela que decorre de uma consciência determinante e concreta formada por um conjunto de implicadores sistêmicos e lógico-jurídico, que decidem a unidade política. Essa constituição é a decisão política fundamental do titular do poder constituinte desencadeia em uma incansável realização dos apetites, uma realidade faminta que se inscreve na corporalidade concreta, (DUSSEL, 2009: 49), cujo modo corpóreo real vital conduz os entes como mediações objetivas no mundo. Sendo assim, a política será a longa aventura do uso devido ou corrompido da *potestas*. Esta fragrância do poder (*potestas*) inebria o homem, tragado pela autoridade despótica, que uma vez fetichizada, a ação política corrompe-se à subjetividade. (DUSSEL, 2007: 47-49). Esse indicador dusseliano afirma que as representações como *potestas* não sabem lidar com o poder que lhes é dado, assim na melhor expressão do povo hebreu na literatura poética do Salmo 14.4 o povo exclama: “Mas não aprenderão os malfeitores que devoram o povo como pão” (Ibidem).

הָלֹא יָדְעוּ כָּל-פְּעֻלֵי אֱוֹן אֲכָלֵי עֲמֵי אֲכָלוּ לָהֶם יְהוָה לֹא קָרָא:

(O estado de ignorância demonstra que estes criminosos não aprenderam nada, pois sua postura mantém-se a devorar o povo como pão)¹.

Por fim, deve-se entender que a política como vontade de viver configura-se como uma espécie de andarilho que recolhe fragmentos formando uma peculiar racionalidade – a arquetônica de uma política libertadora, aquela que se apoia nas potencialidades ainda-não-manifestas do ser, juntamente com suas atividades criadoras (a realização–*volkommenheit*) da consciência antecipadora. Essa estreita conexão significa a necessidade de um imperativo (uma utopia) que conduza adiante. Nesse caso, o adveniente seria o espaço aberto ao estabelecimento da práxis; significando a própria *dynamis* existencial por intermédio na qual cada ser humano edifica-se, ou como poderíamos dizer a essência do sujeito que desenvolve um processo dinâmico e utópico histórico-temporal do por vir. Desse modo, a vontade de viver, passa ser determinação da *potentia* que impulsiona os sujeitos singulares nos movimentos, no povo, adquirindo um *ethos* de valentia, direito ao *tumultus*, ou seja, aqueles que não têm nada a perder são os únicos absolutamente livres diante de um cenário adveniente (DUSSEL, 2006: 67).

O consenso crítico

Estamos diante de um problema – a constituição consensual crítica. Isto se deve a questão da vontade, esse movimento que impulsiona o homem e determina seus juízos, permitindo problematizar a questão da autoridade, a respeito do pensar, querer e julgar, o termo que em sua forma ambígua corresponde ao ato abusivo do poder como legitimidade da violência, buscando a principesca fragilidade no político que é a corrupção, ou seja, o sistema que ínsita o ser humano a ser corrupto.

No esvaziamento humano na sociedade tecnocrata, nem consenso e nem tampouco crítica. Esse diagnóstico em relação ao humano é de uma metanoia tardia, uma espécie de arrependimento estéril. Seu resultado é de um cenário produtor da catástrofe das significações, que inebria os homens como se estivessem cirandando a beira de um abismo em meio a risos sardônicos, cujo espaço e suas significações definham-se pelo avilto coração do suposto sapiens do “aqui e agora”, cujo tempo volátil

¹ Tradução proposta pelo estudo da passagem de Sl. 14.4 retirada da Biblioteca Libronix da Sociedade Bíblica do Brasil.

não se espanta. Num mundo que cimentificou as ideias e que configurou uma máscara sem rosto “ala trevisanismo”. Situar-se a partir das periferias do sistema – mundo seria um possível caminho de construir um messianismo a partir da humanidade oprimida, uma forma como a alteridade é posta face-a-face como relação de proxemia.

Para Dussel é preciso que o poder proceda e mantenha-se como ação comum (*koiná-κοι νὰ*), esta consciência comum, existe pela manutenção, o que significa que a práxis cumplicia todos os agentes envolvidos, (*koinonos – κοι νωνός*), cuja existência depende desse agir juntos, sendo uma vez dispersado, desaparecem (DUSSEL, 2001: 41). Isto significa, que o processor, esse ser de alma dupla (*ἀνὴρ δι ψυχος*) que decorrente ao esquecimento, deprecia toda sua obra, não podendo assim, escapar de sua essência inconstante (*ἀκατάστατος*), nem tampouco cumprir tais juramentos (*ῥρκος-horkos*), o que coloca num labirinto sua legitimidade e realização da práxis política.

Por outro lado, é certo que devemos refletir sobre a mediação que possibilita a aproximação mais imediata entre os seres humanos e representantes tornando-se um elo e fator constituinte de uma postura ativa e libertadora. Sendo assim, deve-se analisar a transparência do ato político, que dentro das considerações o pensamento dusseliano diz que:

Diante de tal necessidade da representação e sua impossível transparência absoluta, deve-se aceitar a finitude da condição humana que se manifesta em todas as instituições políticas (...). A tarefa sempre a reinventar, a melhorar, a transformar de representação o mais próximo aos representados. (DUSSEL, 2007, p. 152).

Tamanha urgência de entendermos que vida do sujeito corpóreo vivo é o critério material em última instância da ética, o que configura que o sujeito constitui-se como uma comunidade de sujeitos; logo, o critério universal só pode ser realizado na vida comunitária. Trata-se de um escutar o apelo vital da nossa espécie presente em cada sujeito vivente, cuja razão não é outra coisa senão resultado do próprio processo genético evolutivo, na direção da preservação e reprodução da vida. (DUSSEL, 2002: 133). Assim, a realização da vida só é possível pela integração, formação de grupos, divisão de funções sociais. A vida é consensual, cooperacional, participativa, aquela que surge da experiência e consciência das realidades comunitárias. Essa preocupação pela convivência consensual, responsável é constantemente abordada pela história da humanidade e

da filosofia. Considerando-se assim, a citação Eagleton, sobre os Sermões de Joseph Butler:

Por natureza, a humanidade é tão estreitamente unida, tamanha é a correspondência entre as sensações íntimas de um homem e as de outro, que a desonra é tão evitada quanto a dor física e ser objeto de estima e amor é tão desejado quanto qualquer bem extremo (...). Há no ser humano, tal princípio natural de atração pelo ser humano que ter percorrido o mesmo pedaço de chão, ter respirado o mesmo clima ou ter meramente nascido num mesmo distrito ou divisão artificial dão ensejo a que se travem conhecimentos e amizades, depois de decorridos muitos anos (...). Os homens são a tal ponto um só corpo que, de uma forma peculiar, sentem uns pelos outros vergonha, o perigo repentino, o ressentimento, a honradez, a propriedade, a aflição (...) (EAGLETON, 2010: 30-33).

Mesmo que as leituras apontem que tais suportes extras e suprapolíticos apontam-se em vão. É preciso que as aspirações dusselianas nos arrastem em seus sonhos, entendamos que a comunidade de vida, é acima de tudo, uma nova forma de organizar-se, disciplinar-se e sobre tudo de trabalho árduo, traduzindo-se na possível autoridade derivativa de uma *potestas populo*.

A ação factível libertadora

A vida humana é essa relação intercorpórea que aparece sempre no horizonte da história, uma cadeia que precede toda consciência, a domina e ultrapassa, sempre sobre o fundo já iniciado, emergindo-se em meios a identidades e diferenças, numa rede que interliga uns aos outros, que em meio a tantas fissuras, acompanhadas de linhas tão frágeis, é preciso encontrar uma espécie de fratura, aquilo que abra um espaço de liberdade, entendido como espaço de ações concretas, isto é, a possibilidade que cada ser, em sentir o advento de sua libertação (DUSSEL, 1998: 92).

É por isso, que para Gomés o pensamento dusseliano entende que viver é desenvolver a capacidade imagética, materializar projetos, criar mediações e possibilidade para se atingir seus objetivos. O que conforma as condições materiais de vida são condições reais dos projetos. Os fins pretendidos fundamentam-se de forma motriz na vida do sujeito aquilo que se denomina como progresso da vida, para que esta tenha mais vida, o poder viver é satisfazer as necessidades humanas, ou seja, consciência de suas necessidades naturais (GOMÉS, 2006: 202). Esse sujeito atuante da práxis que busca sua liberdade, em outras palavras é um *sujeito vivo*

(GOMÉS, 2006: 200), capaz de aumentar sua produtividade no âmbito de seus projetos. Como sujeito vivo experimenta a necessidade de viver. Aquilo que segundo Hinklammert, viver é a possibilidade de ter um fim e orientar-se para esse fim (HINKLAMMERT, 1986: 266).

O que subjaz no pensamento político de Dussel, implica em libertação do vitimado e na vivencia comunitária, ou seja, as satisfações das necessidades reais se articulam de forma intersubjetiva e consensual. Por isso, o consenso intersubjetivo se realiza “como astúcia da vida”, o que seria para Dussel, o factível aquilo que responde eticamente e politicamente aos interesses da humanidade: “o bem” (*das Gute*)², a “vida boa” de cada sujeito ético.

Isso nos leva a entender como a razão libertadora deve possuir uma prática de organizar e formular estratégias capazes de transformar a injustiça, produzindo novos modelos de vida e participação. Sendo assim, é preciso pensar nos modelos que respeitem as diferenças das identidades permitindo o desenvolvimento da vida humana. Em lugar de imposições de modelos é preciso pensar no sujeito de sua vida e protagonista de sua libertação. Contrapondo-se a toda resignação e omissão, e buscando um referencial de comunidade que seja capaz de criar novas utopias capazes de extrair novas formas de produção, reprodução e desenvolvimento da vida. Dussel revisita o pensamento da inquieta alma prussiana, destacando a afirmação da Tese número 11 sobre Feuerbach em que os filósofos tiveram o intento de explicar o mundo, quando o importante era transformá-lo (DUSSEL, 2006:11).

Segundo Gomés a ética é este momento prático, como afirma o pensamento dusseliano,

ações estrategicamente possíveis e reais de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, no qual a racionalidade alimenta toda ação política tendo como finalidade o desenvolvimento da vida humana e o reconhecimento de todos os direitos humanos. Pensando na ética neoliberal, em que propõe valores burgueses do mercado como valores supostamente capazes de dar sentido à vida, esta é a justificação da morte e não da vida para o futuro. A totalização do mercado e a visão de progresso deslocam a compreensão

² O *das Gute* possui um componente material e formal. O aspecto formal consiste na questão clássica da aplicação, da mediação ou da ‘subsunção’ do momento material, (DUSSEL, 2002, p. 169).

da vida humana, descartando completamente a necessidade de compromisso para com a vida humana concreta atual. Em última instância, é uma ética com interiorização da estrutura econômica que esvazia o sentido da vida. Diante da dominação imperialista, com a intenção de escapar e até mesmo de resistir a tais supressões, existem posturas que optam firmemente pela morte, entendendo-se como não rejeição da vida, mas um estilo de vida em si, um estilo enriquecido e transfigurado por ser audaciosamente arrancado da morte. Uma forma de eternizar a vida, analisada frequentemente como uma ameaça a sociedade suposta civilizada (GOMÉS, 2006:248).

Sendo que nesse conceito comunitário haja o resgate libertador da vítima, na qual assistida se instaure a felicidade. Portanto, somente na história que é o lugar da libertação humana, existe uma revisitação constante dos espectros vanguardistas. Entendendo-se que a plenificação das realizações humanas em caráter construtivo estão em seguimento. E que o preservar e reproduzir a vida, “vida boa”, delimitada pelo critério material da ética, ou seja, pelo critério da verdade prática (universalidade intensiva), aspecto formal da moral, em relação ao critério de validade, funda o princípio procedimental de universalidade aquilo que Dussel denomina de consenso moral (intersubjetivo ou extensivo) (DUSSEL, 2002:169).

Finalizando, a fim de lidar com a questão da liberdade mais uma vez, penso em Paul Ricoeur que nos dirige a uma reflexão sobre a infinita improbabilidade de Hanna Arendt: “sãos os homens que fazem milagres, por terem recebido o duplo dom da liberdade e da ação, capazes de instaurar uma realidade que lhes seja própria” (RICOEUR, 1995: 19). Tama-nhas são determinações externas que sujeitam o homem, conduzindo-o a uma realização ou não realização no que refere à liberdade, ou seja, existe à condição natural e humana de sua potência (que é ser livre), porém pode acontecer o contrário, o que enclausura, submetendo-o a servidão como mera instrumentalidade da dominação do outro (DUSSEL, 2001: 42).

Porém, a tarefa hoje é alimentar a imagem revoltante da miséria, um *noahide* cujo desejo é possibilitar a crença que a atuação seja possível (algo tomado ela consciência do povo). E para que esta possibilidade seja real, novamente parte da necessidade do sujeito converter-se em sujeito histórico, protagonista ativo e livre de suas ações. A dignidade humana é o ponto de orientação para realizar a utopia da libertação. Independente do lugar ideológico que se ocupe, o ser humano tem que ser considerado como humano.

Nesse aspecto, Dussel admira a compreensão do jovem Marx, que, aos dezessete anos, escreveu (em *Tréveris*) sobre esta co-responsabilidade: “A experiência demonstra que o homem mais feliz (*Glücklichsten*) é aquele que soube fazer felizes os demais (*die meisten glücklichsten*)”. Assim diz Dussel na sua interpretação de Marx:

O caráter social é, pois, o caráter geral de todo movimento... A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência (*Existenzweise*), como em seu conteúdo (*Inhalt*): atividade e gozo social... Só assim existe para o ser humano como vínculo com o outro (DUSSEL, 2002: 108).

Sob o espírito astuto e quixotesco que subleva, o pensamento de Dussel é aquele que carrega em suas ideias a imagem de um por vir libertador arquitetado politicamente pela consciência de ser povo, cujo advento alimentado pela agudez crítica, está para além do engodo de ser cidadão ou da ilusão mercantil, elaborando assim uma memória capaz de manter vivas dentro das possibilidades as reivindicações das gerações passadas.

Referências

EAGLETON, Terry. *O problema dos desconhecidos* – Um estudo da ética. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta. Madrid. 1998.

_____. *Hacia una política crítica*. Bilbao: Desclée de Boruwer, 2001.

_____. *Ética da Libertação* – Na idade da globalização e da exclusão. Trad. Ephraim Ferreira Alves; Jaime A. Clasen; Lucia M. E. Orth. 2ª Ed. Petrópolis / RJ: Vozes, 2002.

_____. *20 tesis de política*. México: Siglo XXI, 2006.

GÓMES, Salustiano Alvarez. *La Liberación como proyecto ético* – Una análisis de la obra de Enrique D. Dussel. 2006. 409f. Tese de Doutorado em Filosofia – Departamento de Filosofía del derecho, moral y política II (ética y sociología), Universidad Complutense de Madrid Facultad de Filosofía. Espanha. Madrid.

HINKELAMMERT, F. *Crítica à Razão Utópica*, Paulinas, São Paulo, 1986.

RICOEUR, Paul. Leituras 1 em torno ao político. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1995.

DO ACAMPAMENTO AO ASSENTAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO MST

Ana Elisa Cruz Corrêa

Doutoranda do Programa de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: aecorrea@gmail.com

Palavras-Chave: Formação, Movimentos Sociais, MST.

É inegável a enorme contribuição prática e reflexiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) no que tange à experiência da formação humana e política a partir da práxis de um movimento social. O MST possui hoje dois setores que se consolidaram ao longo de sua história dedicados ao aspecto formativo, o setor de educação e o setor de formação. Ambos estão intimamente relacionados e, apesar de possuírem demandas específicas, temos dificuldade em separar suas atividades em nossa análise considerando que muitos foram os pesquisadores que se dedicaram ao estudo dessa questão no MST. Partimos das concepções já consagradas de Roseli Caldart (1999), que compreendem o movimento social como sujeito pedagógico e mesmo como “princípio educativo”. Assim, a educação não estaria restrita ao espaço escolar mas à totalidade da prática social como experiência pedagógica.

Ao longo dos anos 1980 e 1990, o MST desenvolveu diversas práticas formativas, desde a garantia da educação escolar (escolas rurais, escolas itinerantes, etc.) até o desenvolvimento de diversos cursos de formação política e técnica para sua militância e sua base social acampada e asentada. Essas experiências se constituíram ao longo da década de 1990 em um contexto de grande radicalidade política, o que fez com que o MST fosse conhecido internacionalmente como um dos maiores movimentos Sociais da América Latina.

Essa experiência formativa em um movimento social de tal magnitude nos leva a pensar “a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (CALDART, 1999). Para compreendermos a prática formativa no interior do MST não podemos deixar de analisar o contexto radicalizado presente em seu surgimento e

consolidação como principal movimento social na luta pela Reforma Agrária no Brasil. Portanto, após a longa trajetória da rica experiência formativa desenvolvida pelo MST, nos arriscamos a levantar um questionamento sobre como Mudanças mais gerais, isto é, mudanças de orientação política em relação à questão agrária, poderiam estar em alguma medida alterando a estrutura formativa no interior do MST.

Nos anos 2000, com a chegada do PT ao governo federal, observamos mudanças significativas nas práticas políticas do movimento e no caráter da luta pela sua principal bandeira, a reforma agrária. Observamos uma notável distância temporal e qualitativa entre os objetivos e características fundantes desse movimento, que marcaram as décadas de 1980 e 1990, e o que veio a se tornar nos anos posteriores à chegada de Lula ao planalto em 2003. O elemento dessa transformação em que pretendemos nos focar nesse trabalho é o progressivo abandono da que até então era a principal tática do MST na luta por reforma agrária, *a ocupação de terras*. Esta prática parece estar sendo progressivamente substituída pelo enfoque no desenvolvimento econômico e social dos assentamentos já existentes via convênios e parcerias com o governo e mesmo com parcela do empresariado rural¹.

Logo após o resultado das eleições de 2002, identificamos uma leitura no interior do MST de que este seria um governo em disputa e não um governo inimigo (SILVA, 2012, p. 27). Essa situação levaria inicialmente a uma pressão do MST no governo com aumento das ocupações em 42% em 2003, mas que seria seguida de uma caída drástica em 2005, devido ao temor de que a pressão social desgastasse o governo Lula, e Alckmin vencesse as eleições em 2006 (GONÇALVES, 2006, p. 188). Esse momento foi crucial pois levou à paralisação das ocupações de terra, bem como ao progressivo abandono de outras ações radicalizadas como a ocupação de prédios públicos. Foi o início de um longo processo de negociação que desembocou na paralisação da reforma agrária e da constituição de novos assentamentos, e na instituição de políticas públicas e parcerias focadas na produção agrícola dos assentamentos já existentes. Constatamos que os governos Lula teriam criado apenas a metade dos assentamentos realizados nos dois mandatos de FHC. E os números do governo Dilma são pífios quando comparados aos dos governos Lula.

¹ O MST estabeleceu nos últimos anos algumas parcerias com grandes empresas multinacionais, inclusive do setor do agronegócio. Sobre essas parcerias, ver principalmente o artigo: MST S/ A do Coletivo Passa Palavra.

Ainda no primeiro mandato de Lula, se elabora para na sequência abandonar o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA). Ariovaldo Umbelino, professor de geografia da USP e um dos formuladores do plano afirma em artigo, com o título “Lula dá adeus à Reforma Agrária”, publicado no site do MST:

Mas, a primeira e principal conclusão que se pode tirar do balanço do II PNRA, é apenas e tão somente uma: o governo Lula do Partido dos Trabalhadores também não fez a reforma agrária. Afinal esperava-se que Lula cumprisse sua histórica promessa de fazer a reforma agrária, a pergunta então deve ser: porque também seu governo não faz a reforma agrária? E, a resposta também é uma só: seu governo decidiu apoiar totalmente o agronegócio (UMBELINO, 2008).

Devido ao alto grau de radicalidade do MST durante a década de 1990, o governo FHC se viu obrigado a realizar vários assentamentos ainda que na tentativa de atenuar os conflitos no campo sem nunca implementar uma política de reforma agrária. Com a chegada de Lula ao poder a tática de ocupação de terras é abandonada e o governo petista se torna impassível quanto à realização de novos assentamentos. Em 2012 foram registradas 253 ocupações, enquanto em 1999, houve 856 ocupações². Em 2010 esse número é de apenas 184 ocupações. Segundo os dados da Ouvidoria Agrária Nacional o número de ocupação de terras em 2013 seria o mais baixo dos últimos dez anos³. Em entrevista à Rede Brasil Atual de Eduardo Girardi, professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente-SP e um dos pesquisadores que produziram o Relatório Data Luta 2012, temos que:

O baixo número de ocupações reflete no baixo número de novos assentamentos construídos no país em 2012: apenas 117. De acordo com o Relatório Dataluta, o auge da destinação de terras para a reforma agrária ocorreu em 2005, com 879 novos assentamentos. “Podemos afirmar que a partir de então tem havido um decréscimo constante no número”, explica Girardi. “O Estado faz assentamento mediante pressão dos movimentos sociais”.

² Dados do Relatório DataLuta, disponíveis em: <<http://www.redebrasilatual.com.br>>.

³ Dados publicados no Jornal Estado de São Paulo “Esvaziado por ações do governo, MST chega aos 30 anos” (20/ 01/ 2014).

Em entrevista concedida ao jornal Estado de São Paulo, João Pedro Stedile afirma que nos oito anos de governo Lula havia 200 mil famílias acampadas no país, sendo que esse número, em 2011, teria sido reduzido a 80 mil, sendo apenas 60 mil do MST. Já o número de assentados pertencentes ao MST, em distintas entrevistas com dirigentes do movimento, varia entre 300 mil e 400 mil famílias.

Há, portanto, uma redução drástica das ocupações de terra, sendo esta simultânea ao estabelecimento de parcerias com órgãos públicos e privados focadas na produção e distribuição de alimentos nos assentamentos. Há portanto uma inversão de prioridades entre o acampamento (ocupação) e o assentamento (produção). Essas mudanças foram expressas no Programa Agrário do VI Congresso Nacional do MST de fevereiro de 2014 em afirmações de que seria necessário abandonar a bandeira da Reforma Agrária Clássica e se instituir um novo tipo de reivindicação, que foi denominada Reforma Agrária Popular. Ainda que se afirme a necessidade de se continuar a realizar ocupações de terra, o foco principal desta bandeira passou a ser a produção agroecológica e cooperativada como forma de viabilização dos assentamentos.

Dessa forma, importantes mudanças foram vivenciadas nas últimas décadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nossa reflexão se volta sobre sua influência nas práticas de formação desse movimento social. No âmbito da educação, os anos 2000 foram marcados pela construção da Escola Nacional Florestan Fernandes⁴, importante espaço de formação política, e pela consolidação de cursos técnicos e superiores para a base social do movimento através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)⁵ em parceria com universidades públicas de todo o país. Nesse sentido, o local da formação é deslocado do acampamento/ assentamento para um espaço externo, como a ENFF e as universidades públicas. Assim, desenvolve-se um processo formativo/ educativo de alternância de conhecimentos pois a formação se divide entre o tempo-escola o tempo-comunidade, isto é, um período em que o sujeito permanece integralmente no espaço educativo e um período em que retorna com seus novos conhecimentos para as práticas organizativas, formativas e/ ou produtivas do acampamento/ assentamento onde vive.

⁴ Sobre a construção da ENFF e sua proposta pedagógica ver Lobo (2005).

⁵ Sobre os cursos do PRONERA ver: Andrade, Pierro e Molina (s/ d).

Como vemos nas análises que Débora Lerrer (2012) sobre o relatório de 2011 do Ministério do Desenvolvimento Agrário em relação aos cursos superiores em parceria com os movimentos sociais via PRONERA, ainda que a maior parte dos cursos oferecidos estejam na área de educação (Pedagogia da Terra), uma grande quantidade está voltada para áreas técnicas que poderiam ser potencialmente aproveitadas para a gestão e administração da produção nos assentamentos. Nesse eixo temos cursos como Tecnólogo em gestão de Cooperativas, Tecnólogo em Agroecologia, Agronomia, Ciências Agrárias, Curso superior em Administração, Especialização em Agroecologia e Especialização em Economia e Desenvolvimento Agrário.

Identificamos portanto algumas mudanças em relação ao tipo de formação que o MST desenvolveu ao longo das décadas e 1980 e 1990 e a que se conforma nos anos 2000. O primeiro período indicado, antes da chegada do PT ao poder, era marcado pela radicalidade das ocupações de terra e, portanto, a formação se dava de forma indissociada da prática política. A nosso ver, a formação conectada estreitamente à luta pela terra, se aproximava muito da concepção de práxis de Marx, marcada pela relação imbricada e mutuamente determinante entre teoria e prática. Ao ser questionado sobre como se dava a formação no momento da ocupação, um militante que foi um importante dirigente do MST no estado de São Paulo responde:

Tem uma formação que eu acho importantíssima, que a origem da palavra “formação” diz. Você inverte a palavra e você tem a “ação forma”. A formação a partir da ação. A gente brincava dizendo que o acampado descobre pra que serve a polícia, pra que serve o juiz. No dia seguinte [à ocupação] ele descobria tudo isso. Pra que serve de fato a polícia e o juiz. Porque aí vem a polícia, vem a liminar de despejo. Essa formação desnuda, desvenda os olhos do cara que isso serve pra reprimir⁶.

Temos, dessa maneira, um deslocamento espacial do processo formativo que altera significativamente o caráter dessa formação política e humana. Ainda que se tenha elaborado esse sistema de *estudos por alternância*, acreditamos que há uma perda qualitativa nessa formação que

⁶ Trecho de entrevista com ex-dirigente do MST-SP que atuou alguns anos no setor de formação estadual e militou 19 anos no MST. A entrevista foi concedida a mim e ao professor Marildo Menegat (UFRJ) em 08/08/2013 no Assentamento Milton Santos em Americana-SP.

abandona grativamente a marca da *práxis social e política*. Acreditamos que essa seria uma consequência do citado abandono progressivo da tática da ocupação. Com a diminuição dos acampamentos a formação passa a ter tendencialmente dois focos: os militantes já com algum engajamento e consciência política que frequentam os cursos da ENFF e os assentados que frequentam principalmente os cursos da educação formal via PRONERA.

Por outro lado, os acampados/ assentados do MST passam a ter a oportunidade de completar seus estudos formais e mesmo a chegar ao ensino técnico/ superior. Esse convênio só é viabilizado e generalizado nos anos 2000, após a chegada do PT ao planalto e mediante as tentativas de estreitamento dos laços do MST com o governo. Notemos, porém, que estes cursos buscam formar profissionais que atuariam potencialmente na área de produção dos assentamentos.

Observamos, portanto, que há um ganho pessoal dos acampados/ assentados que vivenciam um avanço substantivo no seu acesso à educação formal profissionalizante. Este é um elemento de grande relevância que permite de fato uma melhoria de condições de vida substantiva para os acampamentos/ assentamentos. Contudo, o caráter técnico e profissionalizante desses cursos tem como objetivo promover a integração desse sujeito político a um projeto de desenvolvimento econômico e social que o MST tem buscado, a duras penas, implementar no campo em parceria com os governos petistas.

Esses cursos, parecem promover uma relação amigável de conciliação de classes, reforçando justamente o que os espaços de formação política das ocupações tinham como objetivo contestar: o Estado e o sistema do capital. Na palavras de Pinassi, sintetiza-se um alerta geral que consideramos mais do que válido também para o aspecto da formação no MST:

Nessa medida, ou o movimento continua ocorrendo para as políticas públicas e abandona o confronto mais radical contra o capital deixando à deriva a maioria de sua militância acampada e precariamente assentada. Ou rompe com essa perspectiva da política que reproduz as condições materiais que tornam o MST tão necessário (PINASSI, 2009).

Referências

ANDRADE, M.; DI PIERRO, M.; MOLINA, M (orgs.). et al. *A educação da Reforma Agrária em Perspectiva – Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Açã, s/ d.

CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Vozes, 1999.

ESVAZIADO por ações do governo, MST chega aos 30 anos. *Jornal Estado de São Paulo*. 20/ 01/ 2014. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br>>.

GONÇALVES, R. Assentamentos como pactos de (des)interesses nos governos democráticos. *Revista espaço acadêmico*, n. 65, 2006.

LERRER, D. “Preparar gente: a educação superior no MST”. *Estudos Sociologia e Agricultura*, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, 2012: 451-484.

LOBO, Roberta. *A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes*. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói, março de 2005.

MST S/ A. *Coletivo Passa Palavra*. disponível em: <<http://www.passapalavra.info>>.

PINASSI, M. O. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. *Revista Herramienta*, Buenos Aires, 2009.

SILVA, L. H., *A Trajetória do MST nos anos 2000: avanços e recuos na luta pela reforma agrária no Brasil*, 2012.

UMBELINO, A. *Lula dá adeus à Reforma Agrária*, *Jornal Brasil de Fato*, 22-12-2008.

AGRICULTURA NO BRASIL: DA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS À PRODUÇÃO DE MODOS DE RESISTÊNCIA

Nino Rafael Medeiros Kruger
Universidade Católica de Pelotas
E-mail: contatorafaelkruger@hotmail.com

Palavras-chave: Direitos humanos, Plano camponês, Movimentos sociais, Subjetividade, Resistência.

Objetivo

O presente trabalho vinculado ao mestrado em Políticas Sociais e a graduação do curso de Serviço Social da Universidade Católica de Pelotas, trás discussões geradas durante o acompanhamento a movimentos sociais que buscam a efetivação de políticas públicas e garantia de direitos assegurados por lei. Que tem feito enfrentamento ao sistema de controle social que se estabelece através das relações de produção e consumo.

Este projeto, intitulado “Alimentação enquanto direito humano e sua relação com o plano camponês no Estado do Rio Grande do Sul”, trouxe como fundamento principal a análise da questão alimentar no país, tendo como base a Lei de Segurança Alimentar e Nutricional, Lei nº 11.346, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e a Constituição Federal de 1988.

Avaliamos, projetos e programas do governo federal que vem sendo implementados desde o fim da década de 1990 buscando a garantia e cumprimento de tais leis, e, a solução para o problema da fome no país: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Projeto Fome Zero, e, o Programa/ Plano Camponês. Este último que foi desenvolvido pela Via Campesina Internacional em parceria com o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), tem sido alvo de nosso acompanhamento contínuo, por se tratar de um projeto apresentado em todo o país que fora adotado somente pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Este fato se deu em abril

de 2013, e o projeto tem sido trabalhado enquanto política pública para fortalecimento da produção agro-ecológica e ampliação do alcance dos programas acima citados, no RS.

Analisamos e avaliamos o contexto histórico no qual foi construído o Plano Camponês relacionando-o com os atores sócio-políticos envolvidos, por meio de observação dos grupos sociais.

Justificação ou relevância do problema

O Plano Camponês, tem como grande diferencial para os outros projetos, programas ou políticas públicas, o fato de ter sido totalmente desenvolvido por e para os movimentos sociais organizados. Enquanto o Fome Zero, PAA e PENAE... são ferramentas desenvolvidas pelo governo federal para atacar o problema da fome e redistribuir a renda, o projeto oficialmente chamado de Programa de Apoio à Agricultura Familiar Campesina, apelidado de Plano Camponês vai além; atuando como ferramenta de mobilização social, um instrumento de defesa e ao mesmo tempo uma arma contra-hegemônica, um mecanismo de luta dos movimentos campesinos contra a dominação dos latifúndios, da monocultura, e dos grandes grupos econômicos que controlam a produção nos campos, aprisionam os produtores na dependência de suas sementes geneticamente modificadas e dependentes de agentes químicos (agrotóxicos) altamente nocivos à saúde humana, que destruíram nos últimos 40 anos para além da subjetividade das relações interpessoais, e, com a terra dos produtores rurais, as sementes naturais/ crioulas, contaminaram os rios, lagos, alteraram a biodiversidade.

O Plano Camponês busca o resgate cultural da agricultura familiar, e isto vai muito além de interesses econômicos, trabalha para o abastecimento interno e para o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos, envolvendo toda a família em uma relação subjetiva com a terra, em uma educação de cuidado e preservação dos recursos naturais, uma forma de vida comunitária que produz sujeitos integrados às questões políticas e aproxima os movimentos sociais. Cria condições para a permanência do homem no campo, elevando sua consciência social, principalmente do jovem, melhorando sua qualidade de vida. Trata-se de um programa de promoção, valorização e sustentabilidade da agricultura familiar e de articulação e fortalecimento dos movimentos sociais do campo e da cidade. Esta aproximação campo/ cidade tem se dado através de movimentos sociais urbanos como é o caso do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Desempregados (MTD) e movimentos sindicais, de movimentos

sociais campesinos como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), e do MPA, em um despertar de consciência mutuo, quanto aos direitos sociais mais fundamentais que lhes são negados cotidianamente; O acesso e a qualidade do alimento, o tipo de semente que deve ser usada, a moradia, educação, trabalho, acesso as condições necessárias para uma vida digna, como defende a Declaração Universal dos Direitos Humanos nos Artigos XXII, XXIII e XXV e a Constituição Federal em seu artigo 6º.

Conclusão

Atualmente o Plano Camponês está sob a responsabilidade de gestão da Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR/ RS), órgão responsável pelo financiamento do programa. Neste ano a SDR/ RS já dispôs de 100 milhões de reais para sua efetivação, que serviram para apoiar milhares de agricultores organizados em cooperativas familiares a produzir. Estes investimentos serão realizados para a construção de agroindústrias (panificadoras, sucos, compotas, etc.), compra de equipamentos de irrigação, equipamentos para bovinocultura de leite, instalação de pastagens perenes, pomares, recuperação de solos, olericultura, entre outros. Os investimentos serão realizados sob a perspectiva da transição agroecológica, estimulando uma agricultura que não faz uso de agrotóxicos, reduzindo assim a dependência destes insumos, oriundos de longas cadeias industriais. Os financiamentos terão bônus de adimplência de no mínimo 80% do recurso financiado, e atualmente o programa está começando a ser operacionalizado encontrando-se em fase de elaboração dos projetos pelas cooperativas de produção e pelos movimentos sociais que iram acessar os alimentos. A Estimativa é de que até o mês de agosto as primeiras cooperativas já estarão com os projetos analisados e documentação completa, permitindo assim a assinatura dos primeiros contratos.

Boaventura de Sousa Santos no texto “As tensões da modernidade” questiona a produção da globalização tratando-a enquanto regionalismos/ localismos que são globalizados/ impostos pela “classe capitalista transnacional” sobre “as classes e grupos subordinados” aos quais classifica enquanto “trabalhadores migrantes e os refugiados” (SANTOS, 2002), esta relação de imposição e domínio pode ser observada em toda trajetória histórica da agricultura no Brasil, desde a invasão portuguesa, passando por todas as crises e transformações do sistema de exploração capitalista até os dias de hoje, sendo manifestos na “revolução verde” no

fim da década de 1960 que alterou substantivamente a estrutura agrária do país.

A ruptura com este sistema exploratório, de imposição e domínio através de articulações financeiras praticado pelo sistema capitalista, que é o objetivo dos movimentos sociais unidos em torno deste programa não é uma causa isolada de um pequeno grupo ou movimento, mas sim a busca pela garantia de direitos de toda a sociedade. Partindo do direito de produção, acesso, e consumo de alimentos saudáveis, esta união vem gerando na subjetividade das relações e na troca de saberes, o despertar para a superação de mazelas sociais e o alcançar da emancipação humana e social.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O Campesinato no Século XXI: Possibilidades e Condicionantes para o seu desenvolvimento no Brasil*. Editora Vozes, 2005.

CERQUEIRA, Wagner de. *Revolução Verde*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com>>. Acessado em: 06 de jun. às 10:22.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

LEI Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN. Disponível em: <<http://www.abrandh.org.br>> Acessado em: 06 de jun. às 20:13.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MPA, Movimento dos Pequenos Agricultores. Plano Camponês: da agricultura camponesa para toda sociedade. Espírito Santo: Edição Tatiany Volker Boldrini, 2012.

ODERICH, Edmundo Hoppe. Re: Projeto de pesquisa do plano camponês. [mensagem pessoal. Mensagem recebida por contatorafaelkruger@hotmail.com.br em 09 de maio 2014.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ONU, 1948.

SANTOS, B. de S. “Os processos de Globalização”. In: *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Valter Israel. *Dez anos do Plano Camponês*. Disponível em: <<http://www.mpabrazil.org.br>>. Acessado em: 20 de jun. às 18:05.

THUSWOHL, Maurício. *Transgênicos e agrotóxicos: uma combinação letal*. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br>> Acessado em: 06 de jun. às 11:28.

RAZÕES PARA O SOCIALISMO: UMA DEFESA A PARTIR DA FILOSOFIA POLÍTICA

Ricardo Rojas Fabres

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de
Pelotas

E-mail: ricardofabres_@hotmail.com

Jovino Pizzi

Professor da Universidade Federal de Pelotas

E-mail: jovino.piz@gmail.com

Palavras-chave: Marxismo, Justiça, Teoria Crítica.

Introdução

Aos que seriamente vislumbravam na teoria marxista um caminho para a transformação social, o fim do chamado “socialismo real” foi um golpe considerável. Talvez nem tanto o seu fim, mas a sua própria existência. Como bem observou Adolfo Sánchez Vázquez (1993), no país onde foram depositados os sonhos revolucionários aos poucos se delineava a negação de todo o projeto emancipatório concebido por Marx. Assim, a segunda metade do século XX foi dramática para o marxismo. Khrushchov colocava terra sobre as últimas esperanças em relação à URSS e mais tarde a China se via afundada em um obscurantismo ideológico liderado por Mao Tsé-Tung (Anderson, 1985). Além disso, a morte de Che Guevara na Bolívia e o limitado protagonismo dos Partidos Comunistas no histórico maio de 1968 conduziam o marxismo a inúmeras reconsiderações teóricas e práticas. Frente a este cenário, o estruturalismo de Louis Althusser, para quem o humanismo socialista antes de expressar-se como liberdade pessoal expressava-se como ditadura de classe (1967, p. 182-183) via-se vigorosamente desafiado pelo caminhar da história.

Neste contexto, os textos do jovem Marx, especialmente os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* publicados apenas na década de 30, passaram a seduzir os pensadores interessados no humanismo da obra marxiana. Ganhavam espaço as reflexões ontológicas de György Lukács e seus dis-

cíbulos da Escola de Budapeste. Da mesma forma, especialmente com Erich Fromm e Herbert Marcuse, retomou-se com força a crítica da alienação e da desvalorização da vida humana – preocupação característica dos primeiros textos de Marx. Anos mais tarde, já com o previsível declínio da política socialista na URSS, a agenda marxista voltou-se, finalmente, para a questão do justo e do injusto, com considerável interesse na fundação de uma ordem social e política legítima (Bidet, 2008).

Motivado por esta temática, Gerald Cohen, que na década de setenta havia defendido uma teoria ortodoxa da história em *Karl Marx's Theory of History: A Defence*, foi um dos pioneiros, já na década de 90, da inserção dos postulados marxistas na filosofia política. Interessavam para o autor as questões “filosófico-morais sobre o fundamento normativo da igualdade” (Cohen, 1994, p. 126). Em que pese os impasses teóricos criados com esta empreitada, Cohen estabeleceu as bases para uma disputa intelectual sobre a realização de diferentes princípios normativos. O socialismo, ainda que factível ou até mesmo inevitável, deveria ser *desejado*. Em linhas gerais, nosso trabalho se debruça sobre esta questão: a superioridade moral dos princípios socialistas em relação ao fundamento estrutural do capitalismo. Ou, em outras palavras, sobre a questão colocada explicitamente no título de uma das últimas obra de Gerald Cohen: *Por que não o socialismo?*

Objetivos

Como já foi mencionado anteriormente, o objetivo central deste trabalho é aproximar os postulados críticos da obra marxiana, especialmente dos primeiros textos de Marx, com a filosofia política. Com isso pretende-se advogar em defesa da superioridade moral dos princípios socialistas em relação ao fundamento das economias de mercado. A primeira constatação neste sentido é de que o jovem Marx não se oporia radicalmente à nossa tentativa. Particularmente porque sua obra não deixa de ser um apelo ético. Quer dizer, como interpreta Ivo Tonet (2010), toda a obra posterior à juventude de Marx “nada mais é do que uma explicitação dos mecanismos básicos que produzem a separação dos trabalhadores da autêntica comunidade humana” (p. 28).

De fato, para o nosso autor a emancipação humana, no sentido mais revolucionário do termo, era traduzida no “imperativo categórico de subverter todas as relações em que o homem é um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível” (Marx, 2008, p. 152). O comunismo, desta forma, seria uma espécie de reencontro do *ser humano* com sua *ri-*

queza genérica e o capitalismo, por sua vez, o último estágio da pré-história onde o homem é um ser cuja *humanidade não é respeitada*. Embora alguns, como Stálin e o marxismo oficial do stalinismo, tenham promovido uma divisão apocalíptica do mundo em dois grupos (os bons e os maus, os proletários e os burgueses), Marx talvez não estivesse plenamente de acordo com esta interpretação vulgar da luta de classes. Temos boas razões para supor isso.

Afinal, se para o jovem Marx a emancipação humana deveria ser encarada como um imperativo categórico isto não deriva do fato desta emancipação representar uma vitória política para a classe trabalhadora. A emancipação da *humanidade*, por outro lado, como sugeriu Gyorgy Márkus (1974), deriva do fato de que assim a *humanidade* emancipa-se enquanto *gênero* dos obstáculos impostos pelo capitalismo. E deste modo se vê capaz de desenvolver livremente suas potencialidades humanas. Potencialidades estas que Lukács (1979) explorou de forma brilhante e esclarecedora no desenvolvimento de sua *ontologia do ser social*. A questão, portanto, é que o imperativo categórico mencionado por Marx refere-se a realização plena de um *funcionamento autenticamente humano*, conforme a expressão de Martha Nussbaum (2004).

Estas considerações são importantes para que possamos esclarecer em que ponto se torna razoável justificar a superioridade dos princípios socialistas. Primeiro porque eles existem. Sobre isso, o trabalho de Norman Geras (1984) é esclarecedor: segundo o autor seria uma interpretação espúria supor que Marx defendesse os princípios de liberdade, autorrealização e comunidade mas repudiasse a justiça (p. 78-79). Segundo porque estes princípios estão de acordo com a *humanidade*, com o *gênero humano* – isto é, com o *ser natural que se tornou humano pelo trabalho consciente* (Marx, 2008).

Justificação

Em seu livro *Fronteiras da Justiça*, a filósofa Martha Nussbaum apresenta um dos fundamentos do seu *enfoque das capacidades*:

A ideia intuitiva básica de minha versão do enfoque das capacidades é que devemos partir de uma concepção da dignidade do ser humano e de uma vida de acordo com esta dignidade, uma vida que inclui um “funcionamento autenticamente humano”, no sentido descrito por Marx (Nussbaum, 2004, p. 86)

Nussbaum se refere especificamente aos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, onde Marx descreve o ser humano como um *ser natural* que, por meio do trabalho consciente, objetiva a natureza e efetiva sua humanidade – tornando-se um *ser humano* (Marx, 2004). O mais importante neste caso é que a constatação da autora é justamente a justificativa de Marx para o comunismo. A propósito, conforme a didática reconstrução proposta por Gyorgy Márkus (1974), o comunismo é uma época ‘moralmente afirmada’, “entre outras coisas porque essa época se apresenta como aquela na qual os homens realizam seu metabolismo com a natureza ‘nas condições mais dignas de sua natureza humana e mais adequadas à ela’” (p. 7).

Esta seria, portanto, uma razão considerável para o socialismo: uma organização social onde a *dignidade humana* seja realizada. Esta dignidade humana, por outro lado, não pode derivar de outra coisa que não a reflexão sobre o *ser humano* e suas respectivas *capacidades humanas*. E para Marx a dignidade humana, isto é, sua particularidade genérica, é definida pelo conjunto de traços característico que tornam o *ser* um *ser humano*. São estas *capacidades humanas*, segundo Marx, que deveriam estar na base de qualquer exigência de respeito entre os indivíduos. Por isso, é importante destacar que a ideia de *natureza humana* aqui não pressupõe, por exemplo, o pessimismo de Hobbes ou o otimismo de Rousseau. Tampouco que entre os seres humanos existe uma sociabilidade insociável, nos termos de Kant (Hoffe, 2005). Assim, na reflexão antropológica proposta por Marx e, mais tarde por Lukács, a única consideração verificável em relação aos atributos humanos é o fato de o homem ser, essencialmente, um ser social.

Claro está que esta constatação não aparece, por exemplo, no procedimentalismo puro de Rawls e sua *Teoria da Justiça*. No caso de Rawls, o “objeto do consenso original” são os princípios de justiça escolhidos por “pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses” (Rawls, 2000, p. 12). Mas, afinal de contas, compartilhando a pergunta de Van Parijs (1997), é justa “uma sociedade regida por princípios que indivíduos egoístas escolheriam se estivessem forçados à imparcialidade” (p. 22)? É bem verdade que Rawls recorre à moralidade kantiana para estabelecer limites morais a este egoísmo privado, como aponta Chantal Mouffe (1999), no entanto isto não parece suficiente “para questionar verdadeiramente a concepção individualista” (p. 56). Isto não é por acaso. Deriva da incapacidade do liberalismo de pensar o social como fim ou sobrepô-lo ao fator econômico, submetendo constantemente o *ser humano* aos interesses de uma *caricatura de ser humano*: o indivíduo que

“persegue seus próprios interesses” (Rawls, 2000, p. 12) ou que é “o lobo do próprio homem” como disse o Hobbes do Leviatã.

Para Marx, por outro lado, o *ser humano* é, essencialmente, um *ser social*. Isto se opõe radicalmente a ideia liberal de que autonomia significa ausência de obstáculos para a realização de um plano individual de vida (Sandel, 2012). Quer dizer, para Marx, “apenas na coletividade [de uns e outros] é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade, portanto, torna-se possível a liberdade pessoal” (1987, pág. 116-117).

Somente na coletividade, portanto, é possível conceber a realização da dignidade humana no sentido da realização das capacidades humanas. Por isso, um *ser social*, que “encontra uma profunda realização nas relações políticas” (Nussbaum, 20004), só pode desenvolver-se plenamente em um estágio histórico onde o desenvolvimento da sociedade seja coincidente com o desenvolvimento individual: uma sociedade que Marx denomina *humanamente emancipada*, isto é, baseada na coletividade e na autorrealização dos indivíduos que a compõem (Bottomore, 1988). Ora, se a coletividade pode ser compreendida como um traço ontológico, como uma exigência do estatuto humano do *ser humano*, talvez seja problemático assentar as bases de uma teoria em indivíduos preocupados em promover seus próprios interesses, como supôs Rawls (2000). Deste modo, o que nos cabe afirmar é que o sentido de *sociedade* enquanto *comunidade* é um dos princípios pelos quais se pode afirmar a superioridade do socialismo enquanto sociedade humanamente emancipada.

Ainda podemos falar de duas ideias importantes que nos fazem crer na superioridade moral do socialismo em relação ao capitalismo: o *trabalho* e a *liberdade*. A primeira é fundamental, pois se salientamos anteriormente as *capacidades humanas*, devemos dizer agora que nenhuma delas seria verdadeiramente *humana* se não fosse efetivada pelo trabalho. É pelo trabalho, como afirma Sérgio Lessa, “que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas” (2012, p. 25). O trabalho humano, desta forma, é precioso, pois expressa a superioridade do homem e, portanto, sua dignidade. No capitalismo, porém, este trabalho configura-se como uma mercadoria – o trabalho é considerado abstratamente como uma coisa (Marx, 2004). Por exemplo, como constata Nussbaum (2004) é comum, embora questionável, que “as empresas ofereçam condições de trabalho degradantes para que maximizem seus benefícios” (p. 276). Ou seja, o trabalho se torna um

meio de subsistência, uma atividade produtiva orientada basicamente para o suprimento das carências biológicas – viver, comer, habitar, etc.

Isto está diretamente relacionado com a concepção de liberdade exposta por Marx ao longo de sua obra. São dois momentos particularmente importantes: a liberdade genérica de desprender-se dos limites biológicos próprio dos *seres naturais*, de modo que o homem atua livremente sobre a natureza (Márkus, 1974) e a liberdade enquanto desenvolvimento do domínio do homem sobre a natureza – o amadurecimento da “criatividade humana, das forças essenciais humanas” (Márkus, 1974, p. 74). Esta concepção de liberdade como desenvolvimento intelectual, material, produtivo e tecnológico ilustra o fato de que o homem, por natureza, não possui nada além de suas *capacidades humanas* e que estas *capacidades humanas*, por consequência, o tornam *livre*. Portanto, cada vez que sob a estrutura do modo de produção capitalista o homem é impelido ao individualismo, à instrumentalização do trabalho alheio, à reclusão de sua criatividade, o homem afasta-se de sua própria humanidade – e, portanto, daquilo que em algum momento foi o fundamento para a exigência do respeito.

Conclusões

As considerações apresentadas anteriormente não são absolutamente conclusivas, contudo algumas questões podem ser esclarecidas. Supomos, de fato, que os princípios normativos que orientam uma sociedade humanamente emancipada, uma sociedade efetivamente socialista, são moralmente superiores aos princípios liberais. Assim, até mesmo os contratos hipotéticos com fins legitimatórios deveriam levar em conta estes princípios. Deste modo, poderíamos sugerir que o socialismo seria uma opção desejável para uma sociedade que se imponha a tarefa de ter a justiça como primeira de suas virtudes.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI, 1967.

ANDERSON, Perry. “A crise da crise do marxismo”. São Paulo: Brasiliense (1985).

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Zahar, 1988.

COHEN, G. A. "Equality as fact and as norm: reflections on the (partial) demise of marxism". Lua Nova: Revista de Cultura e Política 33 (1994): 123-134.

GERAS, Norman. *The controversy about: Marx and Justice*. Philosophica 33, 1984, pp. 33-86.

LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

MÁRKUS, György. *Marxismo y antropología*. Grijalbo, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Boitempo Editorial, 2007.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo Editorial, 2004.

MOUFFE, C. *El retorno del político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós, 1999.

NUSSBAUM, Martha. *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*, Editora Paidós, 2007, Buenos Aires, 2004.

SANDEL, Michael. *O que é fazer a coisa certa*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2011.

TONET, Ivo. *A propósito de Glosas Críticas*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAPÍTULO III – DIREITO E LIBERTAÇÃO

Coordenadores:

Antonio Carlos Wolkmer

Professor Titular dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Direito da UFSC
(Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil). Doutor em Direito.

Lucas Machado Fagundes

Doutorando em Direito Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestre em Teoria,
Filosofia e História do Direito – UFSC.
E-mail: lucas-sul@hotmail.com

O grupo de trabalho “Direito e Libertação” propõe-se abrir espaço para discussão da problemática da filosofia jurídica no âmbito das categorias e elementos reflexivos da Filosofia da Libertação. Dessa forma, os trabalhos poderão ser de qualquer das áreas jurídicas, desde que a proposta central de desenvolvimento do debate seja o pensamento filosófico da libertação no contexto latino-americano como lineamento principal. Em tais aspectos se oportuniza um encontro entre pesquisadores e estudantes da temática com o objetivo da reflexão coletiva e debate das ideias, desde e para o contexto continental. As perspectivas que envolvem o direito e a filosofia da libertação se resumem na busca em evidenciar categorias de fundamentação teórico-prática para novas formas de observação dos fenômenos jurídicos em sociedades com profunda herança colonizadora, desigualdades sociais e riqueza cultural plural. Diante disso,

os arquétipos da filosofia latino-americana colocam em reflexão os problemas que avultam as sociedades vítimas do capitalismo periférico, e com a mesma autenticidade que ousou pensar e dialogar sobre as inquietudes no contexto regional no final da década de 1960, e que presentemente continua a oferecer mecanismos para realizar tal propósito.

Desde essa perspectiva o que importa, no pensamento jurídico hodierno, é a postura de verificação da inadequação das propostas do direito moderno frente às realidades de opressão e exclusão social nas sociedades contemporâneas. O que se percebe é a problematização do sistema de direito frente às exigibilidades, às necessidades fundamentais dos sujeitos e suas corporalidades viventes, este é o ponto para iniciar à reflexão em torno da disjunção entre direito e sociedade viva. Sendo assim, tendo imposta a crise, resta a confrontação com um marco teórico-filosófico mediado pela realidade de onde surgirão hipóteses críticas e provocativas, eis, então, a posição da filosofia da libertação no pensamento jurídico, a qual propõe também uma metodologia própria para análise. Logo, a proposta do eixo de trabalho busca seguir as perspectivas metodológicas do pensamento e da pesquisa da libertação, que deve estar resumida em seis *níveis reflexivos*: proximidade, totalidade, mediação, exterioridade, alienação e libertação; e em quatro *momentos metafísicos*: política, erótica, pedagógica e antifetichismo, sendo todos operacionalizados através do método analético.

Tendo isso em vista, o que importa saber são os traços que refazem o pensamento jurídico desde o viés crítico, entre tais o método da analética é uma proposta que visa problematizar qualquer tema – entre eles o jurídico – desde uma perspectiva inicial da historicidade, recompondo a chamada totalidade e a influência ou manifestação do fenômeno tematizado dentro desta. Assim, em um *segundo momento* se pode avaliar o objeto jurídico dentro da perspectiva da mediação, momento em que surge a filosofia da libertação como instrumento que buscará evidenciar propostas reflexivas para os problemas jurídicos levantados, no primeiro momento, com a releitura da realidade totalizadora, na qual a especificidade do continente é de colonização, violência, desigualdade e ausências. Seguindo, no *terceiro momento*, as perspectivas são de evidenciar aquilo que foi olvidado desde a totalidade moderna, ou seja, o direito enquanto instrumento de dominação gerou e vem proporcionando sujeitos ausentes. Igualmente através do dogmatismo normativo e da mitologia monista calcada na figura do Estado soberano e da nacionalidade unitária mantém algumas perspectivas destes sujeitos enquanto exterioridade do sistema jurídico oficial. Já, no *quarto momento*, será avaliado o objeto jurídico

enquanto matriz produtora de alienação, em que se deve verificar, o quanto reproduz de inconsciência sócio-político as estruturas jurídicas contemporâneas. Por fim, o *último momento* é o da revelação das chamadas condições reais para libertação do pensado, em que a problematização, reflexão e mediação descolonizadoras pela filosofia da libertação latino-americana possibilita outra mirada do fenômeno jurídico em *Nuestra América*.

POR UMA IGUAL DIGNIDADE DOS DIFERENTES: EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DOS ANIMAIS E SUPERAÇÃO DO ESPECISMO A PARTIR DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL

Bianca Pazzini

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

E-mail: biancapazzini@gmail.com

Palavras-chave: Direitos dos Animais, Igualdade, Ética da Libertação.

A ganância por poder, o desinteresse na reflexão ética e a busca incessante por satisfação de interesses econômicos são alguns dos motivos que levaram o homem a explorar e subjugar quaisquer criaturas em condições – sociais, econômicas ou biológicas – mais vulneráveis.

Ante essa massacrante e exploradora “ideologia do progresso”, começam a surgir teorias que tentam minimizar as desigualdades, agora pela visão dos explorados e das vítimas do capitalismo. Ocorre que tais teorias, muito embora perfeitamente construídas, têm por objeto promover o conhecimento a partir da ótica de humanos em situação de abuso ou sofrimento, não ressaltando, em princípio, a questão da exploração animal.

Tendo, então, como foco central a Ética da Libertação de Enrique Dussel, apresenta-se como problemática a necessidade de estender essa teoria para tutelar também aqueles que permanecem sendo as maiores vítimas da opressão humana – considerados os avanços já realizados na tentativa de superação do paradigma antropológico e do especismo (expressão esta cunhada por Richard Ryder em 1970 e popularizada por Peter Singer em 1975 para designar o preconceito exercido pelos seres humanos em face animais com a finalidade de subjugá-los e explorá-los pelo simples fato de eles não pertencerem à nossa espécie e, por isso, não serem dignos de consideração ética ou moral).

Logo, se os animais são notadamente tão oprimidos quanto os pobres, negros, índios e mulheres, por que a eles ainda não coube uma tutela jurídica eficiente? Como fazer para incluí-los como passíveis de ‘sujei-

ção moral e ética’ e resguardar-lhes direitos básicos tais como à vida, à integridade física, à liberdade e à dignidade?

Apesar das dificuldades ainda remanescentes de efetivação da igualdade entre os próprios seres humanos – considerados os resquícios culturais de ordem racista, sexista e social – é chegada a hora de refletir e superar o modelo de violação de direitos que marca, desde muito tempo, a relação com os animais. O homem não tem o direito de, a pretexto de aumentar seu conforto e melhorar suas condições econômicas, explorar e tirar a vida de seres que sentem e sofrem com estas ações.

Os animais não dispõem de meios para se defender das agressões que lhe são infligidas pelo homem. Este, contudo, por ser considerado racional, tem a obrigação ética e moral de proteger esses que se encontram destituídos de autodefesa – por empatia, conforme Tom Regan, por considerar o Princípio da Igual Consideração dos Interesses, segundo Peter Singer ou por razões de solidariedade, de acordo com Dussel – assim como faria com um ser humano recém-nascido ou mentalmente incapaz.

É necessário, assim, desenvolver um sentimento lógico de compaixão por aqueles que são diferentes. O *outro* – expressão utilizada por Dussel para referir-se àqueles que são as vítimas das relações desiguais e opressivas de poder – não é apenas aquele que pertence à nossa espécie, mas todo aquele que sofre – seja ele humano ou não.

Desse modo, objetiva-se com esta pesquisa formular argumentos pela efetivação dos direitos dos animais por meio da ampliação da teoria da Ética da Libertação – a fim de que os animais, enquanto seres passíveis de tutela, sejam incluídos na análise dos processos de dominação decorrentes das relações históricas de poder descritas por Enrique Dussel.

É imperiosa a necessidade de resguardar os direitos desses que não tem voz e que diariamente sofrem uma espécie de holocausto. Partindo disso, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de defesa de uma nova ética capaz de possibilitar a construção de novos direitos extensíveis a todos que deles necessitem.

O Princípio da Igual Consideração dos Interesses (SINGER, 2010) foi construído para demonstrar que a igualdade não deve se dar apenas em relação aos atributos ou às aptidões que um ser possui. Ademais, objetiva defender que a diferença de espécie do homem em relação aos animais “não nos dá o direito de explorá-los, nem significa que, por serem os outros animais menos inteligentes que nós, possamos deixar de levar em conta seus interesses” (SINGER, 1998, p. 66).

Nessa toada, o autor aduz uma fiel e estrita observância ao bem-estar animal, condenando qualquer uso desnecessário de animais. No entanto, tal pressuposição não é absoluta e, por seu caráter utilitarista, deixa alguma possibilidade de exploração animal nos casos (ainda que raros) em que os benefícios gerados por tal forem maiores que o sofrimento causado.

Tom Regan (2006), porém, vai além e pugna por um integral direito dos animais, conforme segue:

(...) entre os bilhões de animais não humanos existentes, há animais conscientes do mundo e do que lhes acontece? Se sim, o que lhes acontece é importante para eles, quer alguém mais se preocupe com isso, quer não? Se há animais que atendem a esse requisito, e eles são sujeitos-de-uma-vida. E se forem sujeitos-de-uma-vida, então têm direitos, exatamente como nós (REGAN, 2006, p. 65-6).

Esta teoria representa uma evolução ao utilitarismo de Peter Singer, pelo que se mostra imprescindível tomá-la em primeiro lugar, sem deixar de observar, entretanto, os acertos provenientes da Teoria da Libertação Animal. Aliás, ressalte-se que os pesquisadores partilham convicções em comum, pois para ambos:

(i) muitas espécies de animais têm status moral; (ii) (...) as diferenças entre humanos e animais não são tais que justifiquem o modo pelo qual os tratamos, e (iii) (...) esse status exige reformas amplas nos nossos costumes (NACONECY, 2006, p. 185).

A partir desses estudos surgem desdobramentos relevantes e um vocabulário a ser explorado. Expressões tais como ‘especismo’ (SINGER, 1988), ‘monismo versus dualismo’ (JAMIESON, 2010, p. 20) e ‘abolicionismo’ (REGAN, 2006) remetem à necessidade de cessação da ‘escravatura’ animal e do preconceito que diferencia animais e humanos por mera arbitrariedade.

A situação dos animais, no que se compara ao sofrimento e opressão sofridos, se mostra muito semelhante àquela vivida pelas vítimas humanas da escravidão, silenciadas e desconsideradas por apresentarem cor de pele diferente de seus opressores.

Por essa razão, e aliada ao fato de que a violência e a opressão devem ser sempre dirimidas, em qualquer escala, é que a causa de direitos dos animais se assemelha em muito à causa de direitos humanos. As vo-

zes e grunhidos não se anulam, mas se somam na reivindicação por dignidade.

Nesse sentido, Enrique Dussel, através de sua Filosofia e Ética da Libertação, emerge como um importante teórico à medida que possibilita a articulação entre direitos animais e humanos ao tomar como ponto de partida o olhar da vítima, do oprimido ou do ‘outro’, que sofre em virtude da existência de relações desparelhas de poder (DUSSEL, 1995).

Porque a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o ‘fato’ opressivo de dominação, em que sujeitos se constituem ‘senhores’ de outros sujeitos, no plano mundial (...), Centro-Periferia; no plano nacional (elites-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular, etc.); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis), etc (DUSSEL, 1995, p. 18).

Não obstante o autor discuta relações humanas, tais demonstram com primor as relações de dominação estabelecidas pelos humanos para com os animais, revelando um padrão comportamental entre os que oprimem e são oprimidos.

É forçoso reconhecer, entretanto, que o enfoque de Dussel é geralmente dado a partir da realidade latino-americana. Analisa em seus estudos a relação “colonizador *versus* colonizado”, para explicitar, junto com outros pensadores (tais como Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano e Walter Dignolo) a questão da dominação, dispensabilidade de vidas e subalternização dos povos colonizados a partir do poder eurocêntrico.

A ideia de descolonização é bem importante porque pretende romper com essa referida perspectiva eurocêntrica – segundo Boaventura de Sousa Santos (2013), “a compreensão do mundo é mais vasta que a compreensão ocidental do mundo”. Todavia, há de se ressaltar que a questão da exploração animal é ainda mais ampla e profundamente consolidada (territorial e temporalmente), vez que abrange todos os lugares do mundo (ocidentalizado ou não) e é anterior à qualquer processo de colonização – antes de explorar outros humanos, já se exploravam animais.

Além da existência de periferias geográficas (norte *versus* sul; centro *versus* “gueto”), sociais (empregado *versus* empregador; ricos *versus* pobres), raciais (negros *versus* brancos) e de gênero (homem *versus* mulher), sempre houve uma periferia relacionada à espécie (seres humanos *versus* animais).

Se por um lado os humanos inferiorizados não são compreendidos, os animais sequer são ouvidos.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 6.939, de 11 de dezembro de 2013*. Altera a Lei nº 11.794, de 8 de outubro de 2008, proibindo testes e experimentos em animais, quando relacionados à produção de cosméticos. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

CHAUY, Rafaella. *Manifesto pelos Direitos dos Animais*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Traduzido por George Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. *Pensar el Mundo desde la Filosofía de la Liberación*. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012. Palestra proferida no Seminário Permanente de Metodología Contemporánea de la Ciencia. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAMIESON, Dale. *Ética & Meio Ambiente: uma introdução*. Traduzido por André Luiz de Alvarenga. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. Tradução de: Ethics and the environment: an introduction.

JUNGES, José Roque. *Ética Ambiental*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

NACONECY, Carlos Michelon. *Ética & Animais: Um Guia de Argumentação Filosófica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

REGAN, Tom. *Jaulas Vazias: Encarando o Desafio dos Direitos dos Animais*. Traduzido por Regina Rheda. Porto Alegre: Editora Lugano, 2006. Tradução de: Empty Cages: Facing the Challenge of Animal Rights.

_____. *Animal Rights: An Introduction*. Raleigh, North Carolina State University, 2008. Aula proferida na North Carolina State University. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar as Ciências Sociais*. Évora, Universidade de Évora, 16 abr. 2013. Palestra proferida no II Congresso de História Contemporânea. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. *Para Descolonizar Occidente: Mas Allá del Pensamiento Abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2010. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, Denis Coitinho. *Uma Crítica ao Utilitarismo: o Problema do Fundacionalismo e do Princípio do Sacrifício*. In: PIZZI, Jovino; GHIGGI, Gomercindo (orgs). *Pensamento Crítico III: Utilitarismo e Responsabilidade*. Pelotas: Editora da UFPEL, 2011.

SINGER, Peter. *Libertação Animal: O Clássico Definitivo sobre o Movimento pelos Direitos dos Animais*. Traduzido por: Marly Winckler e Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Tradução de: *Animal Liberation: The Definitive Classic of the Animal Movement*.

_____. *Ética Prática*. Traduzido por Jefferson Luis Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de: *Practical ethics*.

_____. *Ética e Alimentação*. Campinas: CPFL Cultura, 30 ago. 2013. Palestra proferida para o programa de televisão Café Filosófico. Disponível em: <<http://www.videolivres.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

A COLONIALIDADE EPISTÊMICA: O DIREITO COLONIZADO

Bruno Ferreira

Acadêmico do Curso de Bacharelado em Direito, Unochapecó
Bolsista do Núcleo de Iniciação Científica: “Cidadania e Justiça na América Latina”
E-mail: brunoadv@unochapeco.edu.br

Daiane Vidal

Acadêmica do Curso de Bacharelado em Direito, Unochapecó
Bolsista do Núcleo de Iniciação Científica: “Cidadania e Justiça na América Latina”
E-mail: daianevidal@unochapeco.edu.br

Maria Aparecida Lucca Caovilla

Docente e pesquisadora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Curso de Direito da
Unochapecó
Mestranda e Doutoranda em Direito pela UFSC
Coordenadora do Núcleo de Iniciação Científica “Cidadania e Justiça na América Latina”
E-mail: caovilla@unochapeco.edu.br

Palavras-chave: Direito indígena, Direito europeu, Direito latino-americano.

Introdução

O processo de colonização da América Latina permitiu que inúmeras violações de direitos fossem cometidas contra os povos indígenas. O colonizador legitimou seus atos a partir da desconsideração do outro como ser humano, possuidor de dignidade e alteridade, justificando assim, a subalternização desses povos. Neste sentido, produziram-se teorias jurídicas hegemônicas, desconsiderando a diversidade étnico-cultural dos povos latino-americanos. Renunciou-se a possibilidade de produzir conhecimento local, uma vez que, existiria um conhecimento universal. Nestes termos, indaga-se: como uma só epistemologia jurídica conseguiu consolidar-se como legítima, diante de um contexto essencialmente plural latino-americano?

1492: Um marco na história mundial

Ao “descobrir” a América, em 1492, a Europa havia descoberto a si mesma, coloca-se ao centro do mundo, tornando-se consciente do seu próprio poder, da sua própria superioridade de raça, credo, de capacidade militar e econômica, relegando os povos indígenas à condição de subalternos, inferiores, primitivos, irracionais, bárbaros, para assim, justificar a sua conquista.

(...) O europeu que invadia estas terras não compreendia as ações e organizações sociais dos povos originários e logo, para eles, não existiam as explicações que foram cuidadosamente construídas para suas ações na sociedade “civilizada”. Há justificativa para “minha” violência e não há justificativa para a violência do “outro” (MAGALHÃES, 2012, p. 21).

Por esse viés, e neste espaço, a ideia de Estado nacional acabou sendo transplantada para as nações coloniais, em uma clara e evidente verticalização do poder no sentido de cima para baixo, ignorando as normas diferenciadas que regulavam a organização social e o funcionamento das sociedades indígenas. A cultura constitucional clássica não aceitava, nas constituições, o reconhecimento dos direitos de povos indígenas a um território e à aplicação nestes territórios de seu Direito próprio, porque entendia que seria um Estado dentro de um Estado (MARÉS, 2012, p. 68).

Paulatinamente vai se esboçando uma cultura jurídica centralizada no Estado, marcada pelo monismo jurídico, concepção que atribui ao Estado o monopólio exclusivo da produção de normas jurídicas, ou seja, o Estado é o único agente legitimado capaz de criar legalidade para enquadrar as formas de relações sociais que se vão impondo (WOLKMER, 2001, p. 46).

O direito ocidental moderno, reduzido ao direito estatal e abstraído da realidade, constituiu-se no modelo ideal que deveria ser estendido para todo o planeta, como símbolo máximo de evolução e progresso e, assim como forma de domínio e colonização das demais culturas. (...) A partir deste pretensão neutro de observação todos os outros saberes jurídicos locais se transformam em primitivos, inadequados ou simplesmente silenciados (COLAÇO, DAMÁZIO, 2012, p. 51).

Portanto, o Direito latino-americano, carrega consigo a faceta da colonialidade, não congrega as condições necessárias à organização de

territórios tão vastos, compostos por povos diversos, e muito menos esteve ou está apto à harmonização destas sociedades (WOLKMER, ALMEIDA, 2013).

Entretanto, nas últimas décadas do século XX, esta história começa a receber novos contornos, através de um novo marco constitucional latino-americano, o qual propõe a inversão do modelo eurocêntrico de poder, a fim de legitimar e emancipar os diferentes grupos historicamente marginalizados a promover as escolhas constituintes na busca por igualdade de oportunidades. O movimento promoveu uma virada constitucional capaz de romper com padrões arraigados.

(...) a matriz de fundamentação acerca do “novo” constitucionalismo na América Latina não há de ser encontrada, incorporada e reproduzida da cultura jurídico-constitucional eurocêntrica, enquanto conceito contraditório, marcado por vários significados e ambiguidades, centrado na formalização e garantia de direitos, e na exegese restritiva do texto constitucional, bem como, na hegemonia de princípios e de valores, e no ativismo hermenêutico e programático do poder judicial. Neste aspecto, o “novo” constitucionalismo incide em ruptura de paradigma com a teoria constitucional clássica da modernidade eurocêntrica (WOLKMER, MELO (2013, p. 10).

Esta nova reflexão jurídico-constitucional, está voltada à diversidade, à inclusão social, à consolidação de uma nova cidadania contribuindo para a construção de uma sociedade voltada para compreensão das pessoas, dos grupos étnicos em seus espaços sociais, culturais e ambiente natural, mas também voltado ao respeito de suas identidades, personalidades e opções de vida, busca ouvir as infinitas vozes que foram silenciadas ao longo da história.

Surge assim, como uma alternativa de reflexão teórica transmoderna¹, a qual promove a valorização da epistemologia do sul, através do giro decolonial.

Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, quer dizer, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível que os padrões e suas marcas de-

¹ (...) A transmodernidade, se apresenta como uma possibilidade, não-hegemônica, de construção de um outro paradigma a partir dos conceitos que entende como positivos da modernidade e da pós-modernidade deixando de lado seus aspectos totalizantes. (LORENTTO, GIAMBERARDINO, 2014).

sistam de existir. A intenção é mais assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude continua – de transgredir, intervir, insurgir e incluir. O decolonial demanda, então um caminho de luta continua no qual podemos identificar, viabilizar e promover ‘lugares’ de exterioridade e construção de alternativas (WALSH, 2009, p. 64-68).

Neste viés, o novo constitucionalismo latino-americano, se substancia na oportunidade de repensar o Direito a partir do reconhecimento da diversidade e da revisão das estruturas e institutos jurídicos, para além do Direito monopolizado pelo Estado, tipicamente modernos.

Conclusão

O processo de inserção do Direito ocidental moderno provocou uma imensa perda de conhecimentos, e ao mesmo tempo, a afirmação do mito da superioridade epistemológica do pensamento europeu, ensejado na colonialidade do saber. A resposta a esta pergunta está na colonialidade do poder e na diferença colonial. Nessa concepção, teorizar e pensar parecem ser uma virtude de poucos indivíduos diante do monopólio do conhecimento.

A possibilidade de uma (des) construção do colonialismo passa pela perspectiva de criar alternativas emancipadoras, capazes de superarem o pensamento eurocêntrico, dominante, elitista. O novo constitucionalismo surge como proposta transversal ao modelo centralizador e excludente, aparado pelos novos movimentos sociais e forças populares que permitem um olhar para além de uma Justiça positivada.

Referências

LORENZETTO, Bruno Meneses; GIAMBERARDINO, Pedro Ribeiro. *Crise e transmodernidade: fundamentos iniciais para uma ética da libertação*. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/16746-58322-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2014.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. *Estado Plurinacional e Direito Internacional*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares políticoepistémicos em marcha”. En: *Temas de interculturalidad crítica desde Abya Yala*. Universidad de la Tierra: Chiapas, 2009, pp. 64-68.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

_____. Antonio Carlos; ALMEIDA, Mariana Corrêa. *Elementos para a descolonização do constitucionalismo na América Latina: o pluralismo jurídico comunitário participativo na Constituição Boliviana de 2009*. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx>>. Acesso em: 23 de Julho de 2014.

_____. Antonio Carlos; MELO, Milena Petters. *Constitucionalismo Latino-Americano. Tendências Contemporâneas*. Curitiba: Juruá, 2013.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E A CIDADANIA NO NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO: POSSÍVEIS AMARRAS PARA UM LIBERTAR

Eduarda Fochzato

Acadêmica do Curso de Direito do Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas

E-mail: lexicoausente@outlook.com

Palavras-chave: Constitucionalismo, Cidadania, Libertação, América Latina.

Em linhas genéricas, o presente trabalho busca abordar possíveis semelhanças entre a Filosofia da Libertação proposta por Dussel e o Novo Constitucionalismo Latino-Americano, direcionando o debate para os processos desencadeadores às novas formas de configuração dos Estados e como é concebida a Cidadania nestes novos modelos. Será necessário delinear, ainda que superficialmente, a forma com que o “mito da modernidade” se manifestou na simbologia semântica da então Ciência Jurídica, contribuindo com as amarras propostas pelo núcleo hegemônico em torno da periferia instituída.

O elo entre Estado e Direito nos conceitos modernos, sustenta-se sob os moldes intensos dos processos de racionalização. Os esforços se concentraram para que as adaptações ideológicas ocorressem na então Ciência do Direito, assim como em todos os outros segmentos do saber. Os preceitos liberais de Homem e sociedade, ao se constituírem do centro para a periferia, instituíram uma hegemonia no plano jurídico, pautado em uma complexidade de normas abstratas, gerais e impessoais que formalizaram um sistema legal de dominação e subalternidade:

La concepción moderna del Derecho es unívoca. La modernidad redujo el Derecho a la ley que procede del Estado. Por lo que se niega, de principio, el pluralismo jurídico y la variedad de fuentes formales de Derecho. Derecho es igual a ley del Estado, y ley del Estado es igual a Derecho (RANGEL, 2006, p. 82).

É possível observar, na atual configuração política latino-americana, que a hegemonia iniciada pela modernidade – que sofreu al-

terações temporais e nominais – perde sua rigidez na mesma proporção em que os regimes políticos neoliberais enfraquecem sua representatividade, justamente por não fazer presente em suas diretrizes governamentais os anseios daqueles que buscam participação efetiva em uma democracia social. Como forma de permitir a sequência do debate, cabe indagar a importância dos governos pós-neoliberais nos novos meios de se conceber o “ser” cidadão latino-americano? Ou sua saída das margens do esquecimento em busca de uma incorporação social, econômica e política bastaria a outros ouvidos?

Desta forma, eclode agora na face do Outro – no sentido exposto por Dussel – possíveis vias de incorporação social. Um exemplo disso encontra-se nas linhas da proposta elaborada pelos autodenominados “excluídos de siempre” para refundação do Estado boliviano. Esta proposta buscou legitimar a participação, visando a constituição de um Estado Plurinacional Unitário, que romperia com a hegemonia em busca de uma democracia social:

Bolivia, como los demás Estados de América Latina, ha construido un modelo liberal caracterizado por la imposición de la cultura occidental que ha marginado y debilitado nuestras culturas originarias y nuestros sistemas políticos y jurídicos. La división político administrativa ha impuesto fronteras que han roto las unidades territoriales tradicionales, resquebrajando la autonomía y control sobre la tierra y recursos naturales. Se ha impuesto un sistema jurídico uniforme, modelos de gobierno y administración de justicia ajenos, que favorecen los intereses del mercado y privan a los pueblos de sus medios de subsistencia, y por lo tanto deterioran nuestra calidad de vida. Pero a pesar de siglos de imposición hemos resistido y mantenido nuestras identidades, por eso en Bolivia hoy habitamos diversas naciones, pueblos y culturas con derecho a una convivencia solidaria y pacífica (OSAL, 2007, p. 167).

A referida justificativa para refundação do Estado, surge diretamente dos protagonistas da Filosofia da Libertação, fato exemplificado em Enrique Dussel (1993, p. 20) ao expor que dentro de los regímenes de democracia “formal” – burguesa, y dentro del capitalismo “tardío” del centro – se preguntan por los derechos de las “minorías”, ou seja, traduz a voz dos “excluídos” submetidos às formas legais de “dominação”, que vêm na validação de seus direitos uma via libertadora.

Ao observar o fator Cidadania, as principais diferenças existentes no Novo Constitucionalismo Latino-Americano encontram-se não no tex-

to constitucional – que ainda utiliza termos do constitucionalismo liberal – mas sim na forma de reconhecimento dos direitos sociais, civis e políticos. Conforme exposto por Svetlana Jaramillo (2013, p. 45) estes são concebidos, a partir de então, como interdependentes e não mais isolados, agregando a eles maior grau de legitimidade, ao passo que garante meios para participação efetiva dos grupos e não apenas os limita aos conceitos liberais de democracia.

No designado “constitucionalismo liberal”, que figurava anteriormente entre os países pertencentes ao Novo Constitucionalismo Latino-Americano, o conceito de cidadania limitava-se, genericamente, aos preceitos democráticos de então. Uma democracia política, porém uma ditadura social no sentido em que restringem os bens imateriais a uma minoria, deixando à margem da participação política e social uma grande parcela de cidadãos que embora tivessem garantias constitucionais a termo não possuíam meios efetivos para legitimá-los, como explicita Ruy Mauro Marini (1985), “en América Latina, hablar de democracia implica, como supuesto necesario, plantear el tema de su capacidad para autodeterminarse, es decir, de fijarse sus metas en libertad, atendiendo primariamente a las exigencias de sus pueblos”.

Os desígnios impostos por uma centralidade, por ora hegemônica e não condizente com os elementos que constituem uma sociedade plural e multicultural, necessitam (re)pensamentos para que as fissuras produzidas nas amálgamas políticas, sociais, econômicas e culturais estabeleçam uma via de encontro com o “Outro”. Esta é uma característica presente no Novo Constitucionalismo Latino-Americano que rompeu com as amarras, resgatando e devolvendo os sustentáculos ao garantir a participação social em seus diversos meios àqueles que permaneceram submersos aos ditames hegemônicos.

Luis Tapia (2007, p. 78) ao analisar as crises desencadeadoras que passara a Bolívia em processo de reflexão do então Estado Plurinacional, aborda, enfaticamente, entre outras questões, a chamada crise de correspondência. A partir desta perspectiva, observa-se uma não correspondência entre o Estado, a configuração de seus poderes e políticas em relação à diversidade cultural existente em determinada sociedade. Os grupos, ainda que organizados política e socialmente, continuavam sob os ditames liberais estabelecidos desde a colonização, tornando assim, inviável sua participação efetiva por não haver garantias jurídicas que lhes introduzissem em uma democracia social.

Apesar da análise de Tapia estar centrada na configuração e particularidades do Estado Plurinacional da Bolívia, há neste trecho, elementos comuns aos demais Estados do Continente Latino-Americano, tanto pelas suas especificidades como pela maneira que se desenvolveram histórica, social e economicamente. A forma hegemônica com que o eurocentrismo estabeleceu a subalternidade periférica, a partir dos ideais da modernidade, terá nas Constituições da Venezuela (1999) por meio da criação do poder cidadão e político, Equador (2008) e Bolívia (2009) suas fissuras ideológicas, ao passo que resgata a realidade e os elementos constitutivos de cada sociedade e as transforma em garantias legais.

Desta forma, o encontro proposto pela Filosofia da Libertação – como um contra discurso hegemônico – junto ao Novo Constitucionalismo Latino-Americano, promove uma ruptura entre os paradigmas estabelecidos pela “modernidade” e através dos olhos “Outro” encontra a possibilidade para instituir suas amarras libertadoras.

Referências

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993. Disponível em: <[http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar)>. Acesso em: 30. Jul. 2014.

_____. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSSO, 2005. Disponível em <<http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em 29. Jul. 2014.

RANGEL, Jesús Antonio de La Torre. *El derecho como arma de liberación en América Latina*. Sociología jurídica y uso alternativo del derecho. CENEJUS, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: México, 2006. Disponível em: <<http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

DONIUSH, Svetlana Inés Jaramillo. *El nuevo constitucionalismo y los rezagos de la ciencia del derecho constitucional latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO, 2013. Disponível em: <<http:// biblioteca.clacso.edu.ar>>. Acesso em 30. Jul. 2014.

MARINI, Ruy Mauro. *La lucha por la democracia en América Latina*. Cuadernos Políticos número 44. Ediciones Era: México, 1985, pp. 3-11. Ponencia presentada en el seminario “Democracia y paz en América Latina”, promovido por el Sistema Universitario Mundial, México, 11-12 de noviembre de 1985. Disponible em: <<http://www.marini-escritos.unam.mx>>. Acesso em: 30. Jul. 2014.

OSAL. *Propuesta de las Organizaciones Indígenas, Originarias, Campesinas y de Colonizadores hacia la Asamblea Constituyente*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Año VIII, N° 22, septiembre. Disponible em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

TAPIA, Luis. *Una reflexión sobre la idea de Estado plurinacional en OSAL*, Buenos Aires: CLACSO, 2007. Año VIII, N° 22, septiembre. Disponible em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

A ORDEM DO DIREITO A PARTIR DE WALTER BENJAMIN

Fernanda Vecchi Pegorini

Advogada, Acadêmica do 5º semestre do curso de bacharelado em Filosofia do IFIBE
Mestre em Sociologia pela UFRGS
Voluntária do projeto de extensão Observatório da Juventude e da Violência nas Escolas da
UPF
E-mail: fernanda_pegorini@yahoo.com.br

David Leal da Silva

Advogado, Acadêmico, mestrando em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Bolsista Capes
Especialista em Ciências Penais pela PUCRS
E-mail: davidleal20@hotmail.com

Palavras-chave: Poder, Violência, Direito, Lei, Resolução de conflitos.

A base do paradigma liberal com relação à política e ao modo de ser do homem moderno em sociedade é o contrato em termos de garantia. Assim, o projeto da modernidade, traduzido em certa medida pela secularização e a libertação do homem e suas instituições do religioso e do mitológico, corresponde em termos de organização social à necessidade de intervenção estatal pelo direito para garantir a efetividade de direitos: eis a razão pela qual o direito, pela dimensão que tem em nossas sociedades, é uma peça chave desta problemática, embora não seja a origem do problema da reprodução da violência unicamente, mas uma forma de manifestação. Este é o ponto de partida do estudo sobre a ordem do direito em Walter Benjamin, considerando seu ensaio *Crítica do poder*, crítica da violência, onde o filósofo, ao afirmar que “a crítica da violência, ou seja, a crítica do poder é a filosofia de sua história” já mostra o movimento dialético da reprodução da violência que engendra a instituição e a manutenção do direito enquanto política institucionalizada (e por isto mesmo espaço de exercício do poder pela violência).

A política então é relegada a uma dimensão burocrática do Estado e o direito passa a ser a sua forma institucionalizada. Desde este ponto de vista, o homem estabelece relações na forma desse aparato, que por sua

vez, aprisiona a vida em sua normatividade. Como a violência é o elemento que institui e ao mesmo tempo mantém o direito, trata-se aqui do elemento que atravessa essas relações e a própria história da filosofia.

Assim, é característico do processo da modernidade um descompasso entre o aparato lógico formal de regulação do direito e antes disso a própria forma de se estabelecer relação em sociedade e uma face subterrânea que questiona suas instituições desde a base da secularização, mostrando o quanto há de místico no modo de vida do homem e de gestão das sociedades modernas, pondo em xeque seus pilares: a concepção de progresso e o modelo de democracia.

E não poderia ser diferente uma vez que a tradição ocidental, desde o ponto de vista ontológico/ político, tem-se na própria forma de pensar da e na modernidade a característica de não correspondência com o que de fato acontece em sociedade e a esta forma de pensar corresponde o sujeito moderno desde sua identidade forjada na autonomia idealista (com o afastamento da história e da tradição) que diz o mundo a partir de si mesmo. Benjamin contrapõe a isto a renúncia à autoridade de autor propondo o entrelaçamento da história de um com a história de resistência dos outros numa tentativa de rememoração dessas lutas que são agora visadas desde o presente e, neste sentido, tem-se uma luta pela suspensão da violência na perspectiva de que o futuro e o passado estão no presente como possibilidade de abertura da história ao novo para além do que está dado pela história oficial (historicismo/ história dos vencedores).

Este seria o espaço aberto à excepcionalidade da vida fora da lógica da política institucionalizada (também pelo direito) onde se constituiriam novas formas de estabelecer relações com os outros e mesmo com as próprias instituições, inclusive o direito e a democracia, tendo em vista que o filósofo não compartilha da ideia de uma superação completa da violência. O sentido oposto deste movimento de abertura da história está no estado de exceção permanente como uma derivação da ideia de progresso que levaria o homem à liberdade como resultado de um processo natural. Por que o progresso é o objeto de análise? Porque esta concepção elevada à lei da história significa considerar os erros da humanidade como necessários ao seu desenvolvimento moral a partir de sua superação em cada época (ou seja: não são erros). A concepção de história em Benjamin visa o resgate das resistências a esses erros da humanidade, uma vez que a concepção de progresso em questão, ao afirmar que a humanidade evolui com cada época e segue sempre para a frente, reafirma as ví-

timas de seus erros como vítimas. Benjamin procura ver pelo olhar de quem vive na experiência da exceção, este olhar carregado poderia ver distinção aonde todos vêm semelhanças. O novo envolve uma história que precisa ser recontada a partir de seus escombros por um sujeito (político) que se constitui com as experiências de resistência dos outros ao narrá-la. Então, o problema que compõe esta investigação é como se dá o posicionamento do homem no mundo que se sabe permeado por relações poder-violência (cuja autoridade é por vezes naturalizada) na esfera pública para se chegar a uma vida fora da excepcionalidade da violência e, portanto do direito, como uma forma de política institucionalizada convivendo com as instituições e mesmo com o direito?

Em vista disso, para pensar o problema do direito e da violência, nos direcionamos, inevitavelmente, ao problema da lei – não apenas enquanto via de objetivação de uma demanda social por meio das instituições competentes, mas, também, enquanto valor universal, imperativo ou dever compartilhado por indivíduos que vivem em comum. Nesse aspecto, somos herdeiros de uma concepção de lei que assenta seus pressupostos na filosofia de Kant. Ao pensar a razão na sua dimensão prática, Kant encontrou nos domínios da moral o fundamento da lei. Para ele, a própria vontade do sujeito deve estar atrelada à forma pura, independente dos estímulos empíricos, fazendo das ações nada mais do que deveres. Eis a síntese do que o filósofo denominou Imperativo Categórico: “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre como princípio de uma legislação universal” (Kant, 2006, p. 40). As leis têm, portanto, que determinar a vontade antes mesmo que o sujeito se questione a respeito de sua faculdade necessária, ou o que é preciso fazer, para um efeito desejado; ao mesmo passo que devem ser categóricas, do contrário não podem ser consideradas leis, de modo a faltar-lhes a necessidade prática, a qual independente de condições patológicas. Essa regra da necessidade não pode ser outra senão objetiva, pressupondo a si mesma e evitando condições subjetivas contingentes.

Segue-se daí que a razão pura é por si mesma prática, independente do conteúdo, conferindo ao homem, na qualidade de ser racional, fundamento no agir moral por meio de uma lei de conduta universal (lei moral), cuja autonomia de vontade é o único princípio de todos os imperativos morais e deveres correspondentes, ao contrário de toda a heteronomia do livre-arbítrio que não pode gerar qualquer obrigação, vez que se opõe à determinação da vontade livre. Para Kant, o motivo de respeitar a Lei não pode ter origem empírica ou natural, mas tão-somente estar na Lei em si, por amor à Lei. Tudo isso é o que justifica a fé moral na imorta-

lidade da alma e na existência de um ser supremo metafísico (Kant, 1991). A Lei moral pura (porque santa) é a única via capaz, numa marcha constante, de aproximar os seres finitos da santidade, é o que há de mais elevado em termos de razão prática (Kant, 2006: 43), algo que, no entanto, nunca pode ser consumado. Em outras palavras, os princípios fundados na razão são os únicos que podem representar a suprema perfeição, isto é, somente pela razão Deus pode ser pensado. Com isso, Kant quer restabelecer a relação da razão com sua dimensão prática e pretende fazê-lo por meio de uma lei moral universal, incondicional e categórica que pode ser exigível em todos os casos e de todos os seres, inclusive dos perversos, porque todos possuem uma consciência moral, independente do lugar em que se esteja. Kant procura exorcizar o determinismo que por ventura pudesse surgir nas circunstâncias práticas, pois, do contrário, o homem seria mera consequência das contingências empíricas. Mediante tal Lei moral o sujeito teria sua conduta validada, um horizonte intersubjetivo que guiaria as suas ações tendo em vista o “reino dos fins” que consistiria num “vínculo sistemático dos diversos seres racionais por leis comuns” (Safatle, 2006, pp. 149-50). Quer a autonomia, quer a dignidade dos sujeitos encontraria fundamento no espaço transcendental de reconhecimento intersubjetivo dessa Lei moral.

Lacan, em seu famoso texto *Kant com Sade*, percebeu nos postulados da Razão Prática sua capacidade subversiva. E isso apareceu na obra do Marques de Sade, que também formulou seu imperativo categórico, que consistia no imperativo do gozo. Em termos práticos: quando se pensa estar cumprindo um dever, em nome do próprio dever, pode-se fazê-lo em nome de um desejo perverso não revelado. Isso porque, “mesmo na perversão, na qual o desejo se dá como aquilo que serve de lei, ou seja, como uma subversão da lei, ele é, efetivamente, suporte de uma lei” (LACAN, 2005, p. 166). E na injunção incondicional do gozo como um imperativo categórico, Sade era um kantiano no sentido de a ordem do gozo dever ser seguida sem qualquer pressuposto patológico dos próprios prazeres. O gozo perverso ocorre justamente pela estrita obediência da Lei.

Essa crítica também diz respeito às democracias contemporâneas, pois seus fundamentos são encontrados nos regimes de direitos humanos, universalmente válidos, cujos parâmetros estão nas declarações internacionais (HINKELAMMERT, 2001). Veja-se: quando os direitos humanos se materializam em normas legais, ou em direitos fundamentais constitucionalmente consagrados, exigindo aplicação e proteção por parte do Estado, paradoxalmente, haverá situações em que seus efeitos serão

praticamente anulados. Tornou-se corrente, por exemplo, a noção de proibição da proteção deficiente de direitos fundamentais por omissão estatal. Significa que, quando o Estado não cumpre seu dever de segurança da sociedade encarceramento os criminosos considerados “perigosos”, configura-se uma omissão estatal, implicando uma violação ao direito de segurança. Esse é o chamado garantismo positivo, um excesso conceitual em relação ao garantismo negativo, bastante conhecido pela obra *Direito e Razão* de Ferrajoli (2002), que numa perspectiva liberal defende a necessidade da limitação do poder estatal (STRECK). O sistema punitivo, nesta perspectiva, seria o braço armado da Constituição. O que queremos dizer com isso? É que na crença de que o direito à segurança possa ser garantido pelos mecanismos institucionais, nos deparamos com as consequências não ditas na própria lei. O garantismo negativo se depara com seu lado recalcado: o garantismo positivo que se transforma em demanda por mais segurança e, portanto, por mais punição. Isso nos leva a entender que existe a necessidade de produzir algo que garanta a convivência em sociedade para além do vazio da lei. A legitimidade (sem prejuízo das distinções jurídicas epidermes) do direito deve ser avaliada em relação à vida daqueles que sofrerão os seus reais efeitos (HINKELAMMERT, 2005, p. 71). Não se pode ser ingênuo em procurar a justiça na própria lei ou no direito (DERRIDA, 2010). Na lei não há nada. Sendo assim, enquanto o direito continuar a se pautar pela sua própria negação, principalmente quando se postula a proteção de direitos fundamentais por meio da punição, não estaremos noutro campo senão do cinismo. Benjamin, em suma, nos auxilia na crítica dessa violência que se produz em nome do direito, que pode ser muito bem testemunha pela história das daqueles que são o alvo do sistema punitivo. Eis a história não contada.

Bibliografia

DERRIDA, Jacques. *Força de Lei: o Fundamento místico da autoridade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAJOLI, Luigi. *Direito e Razão*. São Paulo: RT, 2002.

HINKELAMMERT, Franz J. Democracia, Estructura Económico-Social y Formación del Mundo Mítico Religioso. In: *Revista Pasos*, n. 03. San José, 2001.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Rodolfo Schaefer: São Paulo, Martins Claret, 2006.

_____. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger: São Paulo, Nova Cultura, 1991.

LACAN, Jacques. *O Seminário: a angústia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SAFATLE, Vladimir. *A Paixão do Negativo: Lacan e a Dialética*: São Paulo, UNESP, 2006.

STRECK, Lênio. *O Princípio de Proibição de Proteção Insuficiente (untermass-verbot) e o Cabimento de Mandado de Segurança em Matéria Criminal: superando o ideário liberal-individualista-clássico*. Disponível em: <<http://leniostreck.com.br>>.

A CRIMINOLOGIA DA LIBERTAÇÃO COMO TEORIA CRÍTICA DO CONTROLE SOCIAL PARA A AMÉRICA LATINA

Jackson da Silva Leal

Mestre em Política Social (UCPel)

Doutorando em Direito (UFSC), Bolsista CNPq/ Brasil

Membro do Projeto Universidade Sem Muros

Professor de Direitos Humanos (UNESC)

Coord grupo Criminologia Crítica Latino-Americana (UNESC)

E-mail: jacksonsilvaleal@gmail.com

Palavra-chave: Controle social, Criminologia, Descolonização

Esse trabalho busca aportar um resgate teórico do que se denominou na década de 80 de Criminologia da Libertação, entendida esta como a criminologia crítica latino-americana e a teoria crítica do controle social. Assim, aporta-se esse resgate teórico-analítico que permite a compreensão do controle social na região latino-americana como uma instituição social e historicamente (re)produtora de desigualdades, dominação e violência.

Nesta linha, verifica-se que o controle social ocupou importante função no processo histórico e na manutenção do projeto de poder burguês, bem como na perpetuação da estrutura social desigual, apresentando uma operacionalidade que se distingue pela atuação classista, racista e sexista.

Assim, compreender a função exercida pelo controle social na região marginal, é compreender o processo histórico de (de)formação da região latino-americana, e nesta medida permite desvelar as distorções legitimantes do discurso dominante na história entendida como oficial.

Realiza-se esse resgate, a partir dos aportes teóricos da filosofia da libertação, principalmente na formulação de Enrique Dussel, que estão na origem do que se entendeu por uma criminologia da libertação, a partir da necessidade de construção de um marco teórico, estratégias analíticas e políticas próprias, comprometidas com a realidade em que se inserem;

na perspectiva de iniciar um processo de descolonização do saber latino-americano.

Dessa forma, vale salientar que o verdadeiro ponto de partida da FL é a *corporalidade vivente/sofredora*, que clama na latência de suas necessidades vitais, respostas para sua situação marginal, mas deve-se compreender que não vem em forma de especulação filosófica ou em busca do sentido de seu Ser no mundo, nem tampouco do porque estar em estas condições nas quais se encontra, e sim na busca do sutil preenchimento de algo fundamental à sua corporalidade, este vazio chama-se fome, miséria, não-ter, falta de acesso, descaso e esquecimento, fatores que levam o ser latino-americano a ser interpretado desde a perspectiva do NÃO-SER conforme escreve em seu livro o autor brasileiro Roque Zimmermann, já citado anteriormente.

Para outro autor brasileiro, Euclides Mance a questão do Não-Ser surge em Dussel desde a subsunção das categorias do filósofo lituano-francês Emmanuel Levinas, em que trabalha a questão da exterioridade e da *alteridade*, compreendidas de dentro de um fenômeno de opressão e extermínio, fatores que faz Dussel refletir a própria realidade,

A categoria ser-negado por exemplo, aparece a partir de uma reflexão sobre a exterioridade que encontra sua origem em Emmanuel Lévinas, questionando a eticidade da existência frente ao horror do totalitarismo nazi-facista da segunda guerra mundial e a violência sofrida pelo povo judeu. Frente ao movimento de aniquilação da alteridade anteriormente já reduzida a um conceito nos limites do horizonte ontológico de um mundo, de uma totalidade, Lévinas afirma proximidade, movida por um desejo do invisível, como o central momento ético da vivência de cada pessoa. Quando Enrique Dussel, por sua vez, recoloca o problema da negação da alteridade na América Latina, o faz transformando as categorias de Lévinas – o que é claramente perceptível, por exemplo, em um estudo comparativo da categoria de *proximidade* em ambos. Não se trata, portanto, de uma originalidade que rompa com a tradição filosófica criticamente sobre a própria tradição e sobre a realidade histórica em que tal reflexão se atualiza (MANCE, 2000. p. 59).

Essa categoria, posteriormente acrescentado do amadurecimento dos estudos de Dussel, abre a oportunidade para que surja em a interpretação hermenêutica desde a corporalidade sofredora na periferia do sistema-mundo moderno; localizando assim o ponto de partida do filosofar

da libertação, com *compromisso pela transformação* da realidade denunciada,

(...) sua corporalidade não passam de negatividade, de “pobreza” (subjetividade econômica: não se trata da subjetividade hermenêutica do leitor de um texto): é a subjetividade imediata de uma corporalidade sofredora, sem recursos, sem alimento, sem capacidade para reproduzir sua vida; ele é um *pobre*. Este é o ponto de partida da Filosofia da Libertação, enquanto “fato” latino-americano, descrito fenomenologicamente como “fato” ético primeiramente por Lévinas. Agora também por Marx o enquadra dentro de um discurso arquitetônico e categórico e como “crítica” à economia política burguesa de sua época (DUSSEL, 1995, p. 39).

Justamente esse amadurecimento no âmbito interpretativo da práxis, Dussel vai buscar na sua aproximação aos estudos de Marx, que lega a complementaridade da questão do Outro na totalidade moderna, nada mais que toma de dois filósofos do centro, categorias adequadas para a descolonização e interpretação original e autêntica do pensamento desde o Sul Global. Pode-se dizer que a questão da práxis inspiradora, reflete a necessidade de diálogo na proximidade reveladora do cara-a-cara, no ato de interpelação do grito de dor de quem sentiu historicamente o peso e as consequências da ausência, precisamente nesta região marginal e não em abstrações interpretativas ou de julgamentos apriorísticos, reside à riqueza do ato fundacional da filosofia da libertação.

Dessa forma, relatos de acontecimentos pelo mundo na década de 1950 e 1960, preparam o terreno para o surgimento e explosão da FL na década de 1970, entre tais eventos vale citar a revolução cultural na China (1966), fortalecimento dos movimentos pacifistas nos Estados Unidos contra a guerra no Vietnã, movimentos hippie e de contestação embalam a juventude, dentro do período mencionado ocorre o assassinato do líder negro Martin Luther King, referência na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. No plano cultural o desenvolver de espaços com caráter ideológico alternativo iniciado na década anterior se consolidam como crítica ao moralismo machista da sociedade, a expressão de rebeldia ganha estampa, o movimento de contracultura ganha força. No âmbito religioso é inaugurado o concílio vaticano II (1961-1965) e o papa João XXIII sacode a igreja católica abrindo o concílio em busca de nova pastoral para igreja católica, intentando atualizá-la, na América Latina em Medellín-Colômbia (1968) se realiza uma conferência da mesma igreja com objetivos correlatos, contudo mais críticos.

Na esfera política a operação Condor começa a lançar suas garras na América Latina e em 1964 o Brasil cai em ditadura militar, ao tempo que a revolução cubana, ocorrida na década anterior ainda perdura como símbolo de afronta ao capitalismo norte-americano. O assassinato de Che Guevara na Bolívia e Camilo Torres (padre revolucionário e guerrilheiro colombiano) na Colômbia são sentidos e tornam-se exemplos para catalisar outros movimentos de contestação pela região. De norte a sul do globo experiências estudantis se revelam importantes na cena política, tais como maio de 1968 em Paris, o massacre de *Tlatelolco* no México em outubro de 1968, ou o *Cordobazo* na Argentina em 1969. Estas experiências influenciaram os pensadores e a tomada de consciência da exterioridade latino-americana em relação ao centro global hegemônico, não tardou em explodir, tratou-se de uma tarefa de “ruptura epistemológica” (DUSSEL, 2007, p. 399) e o surgimento de teorias como os estudos de sociologia econômica denominada teoria da dependência, ou teológicos com a teologia da libertação e a educação libertadora do oprimido de Paulo Freire completam o baluarte do cenário em que a insurgência do pensamento latino-americano floresce no continente.

No plano da questão criminal, no ano de 1981, se forma, a partir do Grupo de Criminologia Comparada, o Grupo Latino-Americano de Criminólogos Críticos, em evento realizado na Universidade Autônoma Metropolitana na Cidade do México (UAM), e com a adesão de diversos pesquisadores em varias localidades e áreas dessa região. Em meio a esse movimento acadêmico-militante, no plano das ideias a criminologia crítica latino-americana rompe com o paradigma etiológico em criminologia. E esse rompimento se dá em uma perspectiva muito clara – ainda que houvesse profundas divergências teóricas no movimento que sequer era uníssono – e se baseava no compromisso político com a região latino-americana, as especificidades históricas do processo de formação da região e as particularidades conjecturais, levando em conta que a América Latina vivia períodos ditatoriais que se iniciaram em meados de 60 e também governos e propostas desenvolvimentistas e repressivas.

Nesta linha, a partir da publicação das palestras de um evento em Medellín (Colômbia), seminário ocorrido em 1984, especialmente a fala de Emilio Garcia Mendez (1984), dá conta desse viés contextual em que as propostas críticas irrompem na região. O autor aponta que as origens e as bases para a criminologia crítica na Europa são diferentes, tendo em vista que naquela região, se parte de uma teoria geral do Direito forte, e com viés crítico. Na América Latina, identifica a ausência de uma teoria geral do Direito, que se apresenta importada, e quiçá crítico; Emilio Gar-

cia Mendez identifica a teoria do direito na América Latina como eminentemente conservados da estrutura social desigual, no qual o controle social (e dentro deste o controle formal exercido pelo sistema penal) desempenha importante papel.

A partir disso, o Direito na América Latina se apresenta como instrumento de conservação da realidade, das estruturas de poder e da estrutura social desigual, ou seja, em posse das classes dominantes. Por isso, surpreende o fato de ter surgido de dentro dessa disciplina os esforços para uma análise de profundidade e agudizando a crítica em relação ao sistema, o que, para ele, denota um imenso esforço e simbologia de ruptura, mas que também vai antepor limites a esse ímpeto transformador, mas que tampouco deve servir de desestímulo, tendo em vista que isso se constituía como processo de formação e construção de um campo que era praticamente inexistente na região.

Emilio García Mendez (1984) contribui para caracterizar a realidade latino-americana como pautada por dinâmicas de (1) manutenção e reprodução da ordem socioeconômica e política estabelecida; (2) que intrinca lógicas de poder político e controle social que permeiam tanto as democracias (menos que formais) e também os regimes ditatoriais do CONESUL; e, (3) que a violência se apresenta, sobretudo no nível (variado) da institucionalidade estatal, deste que ele denomina de novo autoritarismo.

Assim, a criminologia da libertação se constitui em aportes teóricos e metodológicos estratégicos a fim de compreender o processo histórico de constituição da região marginal, e também a contemporaneidade marcada pela estrutura social desigual, e nesta medida a função desempenhada pelo controle social (formal e informal). Como resume a própria autora, “autonomia significa a capacidade de tomar decisões baseadas nas próprias necessidades e objetivos em todos os campos da atividade social, utilizando a criação científica gerada dentro ou fora da região” (ANIYAR DE CASTRO, 2005, p. 107).

Feito esse apontamento preliminar, inicia-se pelos pressupostos ou bases para a sua constituição. A primeira é a função de antagonismo a criminologia tradicional na região latino-americana, que se constitui em saber-poder dominação, que se apresenta como encobridora e que distorce o processo histórico e a contemporaneidade marcada por desigualdade social, política, jurídica e econômica. E, nesta medida, atua como saber que proporciona a legitimação dos diversos momentos históricos e suas

articuladas ações políticas por parte da classe dominante (necessárias ao poder e a governabilidade).

Assim, se postula o estudo do controle social em sua integralidade, tendo em vista que atua sobre todo o processo de (de)formação dos indivíduos à luz do paradigma de sociabilidade ocidental burguês, sendo a partir da aparência de naturalidade (socialização primária), ou mesmo através da socialização forçada, diante da anormalidade (criada) deste indivíduo, que não se adequa ao padrão de valores (código de signos e símbolos) de todos, ou da grande maioria (também criada e distorcida, como forma de obter aparência de naturalidade, ou mesmo uma realidade ontológica e inquestionável).

Remontando a Gramsci, aponta o controle social, e o funcionamento das suas diversas instâncias desde a educação primária, as regras de urbanismo, a religião, ou mesmo o funcionamento das instâncias do aparato de controle punitivo do Estado (sistema penal e o controle social formal) como a produção de uma ideologia (criada e falsamente partilhada, ao menos em sua origem e tampouco igualitária em seus efeitos e resultados).

Passa-se então a trabalhar os elementos teóricos e orientações políticas assim como as propostas estratégicas que surgem do projeto de criminologia da Libertação. Lola Aniyar de Castro (2005) aponta como elementos identificadores:

(a) a postura antiformalizante e voluntariamente assistemática, tendo em vista que a criminologia da libertação não se propõe a constituir regras gerais ou mesmo explicações universais e atemporais, típicas do racionalismo-empirista de matriz positivista, e nesta medida, se estrutura como processo de conhecimento sempre inacabado, que não busca as causas universais dos fenômenos, as compreensão do momento histórico em que se insere.

(b) auto-reflexiva e histórica, tendo em vista que é entendida como inserida no processo que se propõe a compreender-atuar, e nesta medida influenciar e ser influenciada por esse mesmo processo histórico e não como um modelo de respostas e leis lineares de entendimento; e, assim se dá a própria compreensão no decorrer deste processo de conhecimento que é resultado do momento histórico, assim como as suas análises que não se constituem em modelos, mas se adequam ao contexto específico a que se pretende compreender e atuar – ineditismo de cada fenômeno por conta de seu contexto e elementos singulares, que requer criatividade e não formulas ou receitas gerais e universais, congeladas no tempo e no espaço

– e ainda, privilegiar uma abordagem/ compreensão pautada pelos elementos qualitativos e a capacidade de transformação das condições concretas em uma perspectiva libertadora, em vez do quantitativo resumido à lógica instrumental efficientista;

(c) o caráter dialético, que pretende inserir uma lógica de constante confrontação crítica no processo de análise/ entendimento e compreensão da realidade e na própria disciplina, produzindo um processo constante de auto-avaliação e transformação a fim permitir a disciplina acompanhar as transformações sócio-históricas, ou seja, uma dinâmica de permanente relação entre o saber e a estrutura que mutuamente se altera/ influencia; e nesta linha insere-se um importante elemento – a holística – ou seja, tanto a teoria quanto os fenômenos que se busca compreender se encontram em uma totalidade (estrutura social) inter-relacionada, e assim, confrontando a concepção fragmentária que separa a ciência de seu mundo circundante;

(d) por fim, o compromisso ético com o processo de mudança, e assim, de contrapor as estruturas sociais desiguais, opressoras e violentas, no sentido de apresentar uma compreensão do processo histórico que produziu as dinâmicas de dominação, desvelando as mistificações e distorções que permitem uma aparência de normalidade, e ainda a participação política-estratégica no processo de negação e superação das injustiças.

Por certo que, ao irromper uma teoria desse porte na criminologia latino-americana, não poderia passar incólume, sem debate, discussão, tal como ocorreu com o debate acerca da originalidade da Filosofia da Libertação (entre Salazar Bondy e Leopoldo Zea), a Criminologia da Libertação na década de 80 originou o debate veiculado na *Revista Doctrina Penal* de Buenos Aires, por dentro do qual se (re)afirma a identidade da criminologia latino-americana como perspectiva teórica da libertação e na linha de uma Teoria Crítica do Controle Social se dá entre o penalista Eduardo Novoa Monreal (1985), a criminóloga Lola Aniyar de Castro, e posteriormente intervém os também criminólogos críticos Roberto Bergalli e Rosa Del Olmo; eles discutem algumas críticas em relação a proposta teórica que vinha se construindo a partir do Grupo de Criminólogos Críticos Latino-Americanos fundado em 1981 desde o Manifesto de Azcapotzalco (México) e que tem em Lola Aniyar de Castro a sua principal formuladora e entusiasta.

Esse trabalho aporta uma análise que se propõe antagonista a cosmovisão eurocêntrica a partir da filosofia da libertação; e um projeto de criminologia que se proponha a romper com a lógica de manutenção da

estrutura social desigual e opressora, subvertida por um marco teórico-criminológico orientado pelo entendimento da real função desempenhada pelo controle social, e por um processo de transformação social calcado na libertação.

O objetivo desse trabalho é contribuir com um aporte e adensamento teórico em uma perspectiva descolonizadora, buscando um entendimento mais aprofundado da realidade material e epistemológica marginal latino-americana, e trazer propostas e estratégias político-teóricas de subversão da realidade e da estrutura social desigual, o que parte de uma compreensão da própria história e realidade sócio-histórica. Como aporte metodológico, esse trabalho se apresenta como análise teórica com base em referencial bibliográfico e se apresenta como apertada síntese de pesquisa de doutorado com pesquisa documental e historiográfica acerca da construção e formação da criminologia crítica latino-americana como criminologia da libertação.

Referências

ANIYAR DE CASTRO, L. *Criminologia da Libertação*. Tradução de Sylvia Moretzsohn. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

BERGALLI, R. Hacia una criminología de la Liberación para América Latina. In: *Capítulo Criminológico*. n. 9/ 10. Maracaibo, 1981-82.

DEL OLMO, R. *Ruptura Criminológica*. Caracas: Universidade Central de Venezuela, 1979.

DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. 1492, *O encobrimento do outro*: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Classen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *20 Teses de Política*. Buenos Aires/ São Paulo: CLACSO / Expressão Popular, 2007.

MANCE, E. Uma introdução conceitual às filosofias da libertação. *Revista de Filosofia – Libertação*, ano I, n° 1 – 2000, p. 25-80

MENDEZ, Emilio García. Criminología Crítica en America Latina. In: SEPULVEDA, Juan Guillermo. *Criminologia Crítica*: I Seminário. Medellín (Colômbia): Universidad de Medellin, 1984. pp. 21-34.

NOVOA MONREAL, E. ¿Desorientación epistemológica de la criminología crítica?. In: *Rev. Doctrina Penal*. n.30 Buenos Aires, 1985.

_____. Lo que hay al lado no es un jardín: Mi replica a Lolita Aniyar. In: *Rev. Doctrina Penal*. n. 33-34. Buenos Aires, 1985.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E OS AVANÇOS NOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL

João Sidnei Claveri Constancio

Mestre em Filosofia pela UFRJ

Ex-professor de Filosofia Contemporânea na UFES

Oficial de Justiça Avaliador Federal em Petrópolis – RJ

Palavras-Chave: Filosofia da Libertação, Direitos Sociais, LOAS, Poder Judiciário.

Objetivo

Não cabe mais discutir a validade ou não da Filosofia da Libertação como há 30 anos atrás, quando da minha dissertação para Mestrado em Filosofia pela UFRJ (1984) sobre o pensamento de Enrique Dussel, pois esta é uma realidade, como atesta este II Congresso Brasileiro na cidade de Porto Alegre. Agora o que nos deve interessar, passados tantos anos, é analisar como este novo pensar transmoderno e “bárbaro”, que tem como verdade primeira o próprio homem, a vida, o face-a-face, o Outro, o excluído, sem direitos e despojado de sua própria dignidade, influenciou o pensamento político, ético e jurídico brasileiro. Dussel, com a sua Metafísica da Alteridade estabelece o paradigma da vida ou do ser vivente em substituição ao ser, ao conhecer e à razão comunicativa da Filosofia Ocidental, tendo como princípio a preservação da dignidade da pessoa humana. Por outro lado, no Brasil novos rumos se despontam a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, pois reflete os anseios populares por novos direitos após o período negro da ditadura militar, tendo por fundamento o direito à vida e o respeito à dignidade humana. Dentre os chamados direitos sociais listados no art. 6º está a assistência aos desamparados, que foi regulamentado pela LOAS. O benefício da prestação continuada preconizada no art. 20 quase sempre depende da decisão do Poder Judiciário nos Juizados Especiais Federais.

A Filosofia da Libertação e a dignidade da pessoa humana

O pensamento de Enrique Dussel tornou-se conhecido no Brasil após 1977, quando as Edições Loyola publicaram *Filosofia da Libertação e Para Uma Ética da Libertação Latino-Americana*. Em outubro de 1983, quando já havia me decidido estudar o pensamento de Dussel para futura dissertação de Mestrado, tive o prazer de conhecê-lo pessoalmente no Congresso Ecumênico Latino Americano sobre o Sofrimento Humano e o Compromisso Cristão na América Latina, realizado em Itaipu – SP. Dele participaram intelectuais como Dalmo Dalari e Leonardo Boff; o Prêmio Nobel da Paz, o também argentino Adolfo Pérez Esquivel; religiosos como D. Pedro Casadaglia e D. Tomás Balduino, articuladores da Pastoral da Terra; e muitos leigos comprometidos com o tema da libertação dos oprimidos.

A Metafísica da Alteridade ou Ética da Libertação dusseliana tem como verdade primeira a vida, onde se manifesta a materialidade do ser humano concreto, não apenas como direito, mas como condição de possibilidade de todos os direitos. Este ser vivente tem rosto (erótico, pedagógico, político e escatológico), que só será Outro liberto, quando tomar consciência de sua realidade e promover o “grito provocante” contra a Totalidade, que é a negação de sua exterioridade. Portanto, a Filosofia da Libertação não postula o assistencialismo, mas a luta incessante por uma efetiva transformação do sistema vigente a partir da própria alteridade do Outro que interpela e provoca um gesto libertador com sua simples voz questionante.

O ethos da libertação, ao contrário do ethos da dominação, não visa virtudes para repetir o mesmo, mas parte do eixo da comiseração ou antropologia da solidariedade, que é a pulsão alterativa pela justiça, pelo amor ao outro como Outro. Este amor-de-justiça ou amor do face-a-face é o ato supremo do ser humano, pois parte da confiança no Outro como outro e o torna profeta do presente contra tudo que impeça a realização da dignidade humana. O Outro é o rosto de alguém que eu “experimento”, que me interpela com pedido de ajuda: “tenho fome ... preciso ser visto”.

A Filosofia da Libertação é uma jusfilosofia crítica, preocupada com a vida concreta dos explorados e hipossuficientes, visando a constituição de um Estado Democrático de Direito e as transformações políticas oriundas dos engajamentos dos movimentos sociais para garantir novos direitos, que se impõem historicamente, pois existem apenas subjetivamente na mente dos oprimidos ou excluídos. Em outras palavras, são fru-

to de um processo crítico-criador a partir dos movimentos sociais que lutam pelo seu reconhecimento (DUSSEL, 2001, p. 155).

A efetividade dos direitos sociais na Constituição Federal Brasileira

Os direitos sociais no Direito Brasileiro não surgiram da boa vontade da Totalidade, mas são conquistas da Exterioridade através do empenho dos diversos movimentos sociais ao longo dos séculos, e, atualmente, reconhecidos no âmbito internacional pela Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966), só ratificado pelo Brasil em 24/ 01/ 1992. Na Constituição Federal aparecem elencados no art. 6º, mas só foram regulados alguns anos depois por diversas leis infraconstitucionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13/ 07/ 1990); o Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078, de 11/ 09/ 1990); a LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8.742, de 07/ 12/ 1993) e o Estatuto do Idoso (Lei 10.741, de 01/ 10/ 2003).

No art. 6º temos: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. É pertinente observar que o conceito de “moradia” foi acrescentado pelo EMC-026 de 14/ 02/ 2000 e o de “alimentação” pela EMC-064 de 04/ 02/ 2010.

Todas estas leis infraconstitucionais estão em pleno vigor, e contam com diversos órgãos fiscalizadores permanentes como conselhos tutelares, procons, vigilância sanitária, Inmetro, além das atribuições do Ministério Público Estadual e Federal. Por outro lado, os diversos governos desde então têm promovido políticas públicas como bolsa família, programa do Minha Casa Minha Vida, seguro desemprego, Fies, Prouni, regime de cotas para deficientes físicos e negros, leis mais duras contra todo e qualquer tipo de discriminação, etc. Mas nenhuma delas vem atendendo mais especificamente aos mais excluídos do que a chamada LOAS.

A Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS que veio regulamentar o direito social da assistência social aos desamparados, já presente no inciso V do art. 203 da CF, diz logo no seu art. 1º “A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessi-

dades básicas”. Com certeza esta lei está preocupada com a garantia do paradigma dusseliano da vida e da dignidade da pessoa humana, amparando os verdadeiros “sem direitos”, pois como diz “é política de seguridade social não contributiva”. O seu objetivo principal é a proteção à família como um todo desde a maternidade até a velhice, e garante um salário mínimo à pessoa portadora de deficiência e ao idoso (acima de 65 anos) que não tenha o mínimo necessário para sobreviver. Este direito último está regulamentado no art. 20 e seus parágrafos, e é conhecido como direito à LOAS ou Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC-LOAS).

A base dos direitos sociais, tanto para o Poder Legislativo ao listá-los, quanto para o Poder Executivo ao realizar as políticas públicas, como para o Poder Judiciário ao apreciar demandas pela efetividade de tais direitos, é, sem dúvida o princípio da dignidade da pessoa humana. Por isto, a maioria dos juristas entendem que os direitos sociais são direitos fundamentais, pois a promoção da dignidade humana, a redução das desigualdades sociais, a construção da justiça, liberdade e solidariedade dependeriam da efetividade destes direitos sociais. E, por conseguinte, estes direitos sociais também teriam a mesma força de aplicabilidade imediata, conforme preconiza o parágrafo 1º do art. 5º da CRFB.

Neste sentido nos ensina Alexandre de Moraes: “Direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida dos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado Democrático pelo art. 1º, inciso IV da Constituição Federal” (MORAES, A. p. 202).

As normas constitucionais garantidoras dos direitos sociais são normas dirigidas ao Poder Público em favor da pessoa humana (bilateralidade) para garantir sua dignidade, por isto, caso não sejam respeitadas, gera-se ao indivíduo o direito de demandar contra o agressor no Poder Judiciário (Estado-Juiz) para que estes preceitos sejam cumpridos (coercibilidade) pelo Poder Público. E isto se depreende não só pela lógica jurídica, mas também por decisão monocrática do Supremo Tribunal Federal (ADPF no. 45 do STF).

Frequentemente faz-se distinção entre direitos sociais originários e derivados, sendo exemplos deste último a impetração de mandado de segurança contra um hospital público que se recusa a internar uma pessoa, não obstante a existência de vaga; ou ainda a determinação de entre-

ga de tal medicamento pelo Poder Público para quem não pode arcar com os custos deste. Mas quer os originários, quanto os derivados, por serem direitos subjetivos a prestações, reclamam um papel mais ativo e renovado do Poder Judiciário em caso de omissões inconstitucionais ante normas constitucionais, que são normas jurídicas, e, portanto, dotadas de imperatividade e coercitibilidade.

Conclusão

A Filosofia da Libertação, hoje consagrada como autêntico pensar da práxis libertadora a partir da Exterioridade, tem como paradigma a vida humana em geral, e, em particular a vida da vítima, negada pela Totalidade. O princípio da dignidade da pessoa humana é o lema deste pensar, e com certeza, depois de muita luta mesmo dentro dos centros acadêmicos de Filosofia, visto como “filosofia bárbara”, favoreceu em muito o pensamento sócio-político-jurídico brasileiro nestes quase 40 anos.

Na verdade, o cidadão não pode esperar o impossível do Estado, mas também este não lhe pode negar o mínimo existencial como: educação fundamental, saúde básica, assistência aos desamparados e acesso à Justiça (BARCELOS, Ana Paula. p. 268). Os direitos sociais são direitos prestacionais, que dependem de uma atuação material positiva do Estado, por meio de leis, dos atos administrativos e da implementação de serviços públicos prioritários. Neste sentido, requer a participação popular na definição do programa orçamentário da Administração Pública para se chegar a uma justiça distributiva, respeitando-se a reserva do possível devido escassez de recursos e o mínimo existencial para se concretizar a justiça social (art. 3º. I da CRFB).

Referências

BARCELOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro-São Paulo: Renovar, 2002.

CONSTANCIO, João Sidnei Claveri. *Filosofia e Libertação segundo Enrique Dussel e Álvaro Vieira Pinto*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Ephraim F. Jaime. Petrópolis:Vozes, 2000.

_____. *Hacia una Filosofía Política Crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

_____. *Filosofia da Libertação: crítica à Ideologia da Exclusão*. 3ª. ed. Trad. Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 2005.

_____. *20 Teses de Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *Política de la Liberacion: historia mundial y crítica*. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

LUDWIG, Celso Luiz. *A alternatividade jurídica na perspectiva da libertação: uma leitura a partir da filosofia de Enrique Dussel*. Dissertação de Mestrado, Curitiba, UFPR, 1993.

_____. A transformação jurídica na ótica da filosofia transmoderna: a legitimidade dos novos direitos. In: *Revista da Faculdade de Direito*. UFPR, no. 41, 2004, p. 29-42.

MORAES, Alexandre. *Direito Constitucional*, 12ª.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988*. 7ª.ed. ver. e atual. – Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos para uma nova cultura do direito*. São Paulo: Editora Alfa e Omega.

_____. *Fundamentos de História do Direito*. 3ª. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

AÇÃO COMUNICATIVA, ÉTICA DO DISCURSO E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: INTERCOMUNICAÇÃO COM VISTAS À CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE VÍTIMAS DO PONTO DE VISTA ÉTICO (A ESTRUTURA DO RECONHECIMENTO)

Kelby Cavalheiro de Mendonça

Graduando em Direito do Instituto Federal do Paraná (Campus Palmas)

E-mail: tenkelby@hotmail.com

Palavras-Chave: Reconhecimento, Ética, Discurso, Filosofia, Libertação.

Objetivo

O escopo deste artigo é estabelecer uma relação da Ética do Discurso e Ação Comunicativa com a Filosofia da Libertação com vistas a construção de uma comunidade de vítimas .

Justificação

Muito tem se falado da participação na vida política da comunidade na atualidade, que todo o atingindo por uma decisão deve participar na deliberação dela, mas a grande questão da participação ou deliberação é que existe uma assimetria entre as partes ou há indivíduos excluídos do processo decisório, os chamados “outros” nas palavras de Dussel. A grande questão seria como reduzir esta assimetria e incluir os “outros”.

Para tanto deveria haver inicialmente a mudança da consciência ou conscientização, como ensina Paulo Freire, dos excluídos do processo decisório, para que os mesmos possam interagir entre eles e formar grupos de luta para que se possa mudar a realidade política, buscando reconhecimento de suas demandas. Temos assim um processo de vai da tomada de consciência até a mudança da realidade política, social e econômica, isto tudo contida na participação do povo como agente de mudanças.

Desenvolvimento

Em uma primeira fase este trabalho busca retomar as ideias da Ação Comunicativa, Ética do Discurso e Filosofia da Libertação em uma perspectiva de complementaridade. Isto é o Direito como instrumento de procedimento (comunicação) na busca do consenso entre indivíduos na visão de Habermas; a Ética do Discurso (Apel) que elucida as condições para que um indivíduo possa participar de um discurso de fundamentação racional, lugar a partir do qual todas as posições dos interlocutores são apresentadas, e onde o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade se torna possível, estas duas teorias recaindo sobre um formalismo. Complementando esta relação a Filosofia da Libertação (Dussel) que reconhece que existe basicamente níveis de participação do processo deliberativo, em um primeiro aonde há assimetria de condições de participação e no outro onde os outros (excluídos) não participam da formação da decisão que vai afetá-los, prescrevendo assim um conteúdo material.

Já na segunda parte visamos apresentar a construção da comunidade de excluídos, isto é, os mesmo se reconhecendo com tal, e depois se organizando para poder lutar/ reivindicar por suas necessidades.

Diante disso irá se abordar que o consenso é um acordo de todos os participantes, que em tese, seriam sujeitos livres autônomos, mas que não são. Deve se buscar um maior grau de simetria, uma vez a simetria de participação entre todos é um empirismo impossível.

Mas surge a questão de como a comunidade política, ou o povo, alcançam um consenso suficiente para fazer governável o exercício do poder e a participação cidadã?

Em um primeiro momento os atores políticos tomam consciência de suas reivindicações não cumpridas, onde as reivindicações particulares passam a ser uma reivindicação hegemônica, na busca de um *hegemon* analógico, construindo um “bloco” que vem de “baixo”.

Abordaremos a questão do reconhecimento como forma de autorrealização, requerendo simultaneamente igualdade e diferença, promovendo através de um processo contínuo fusões de “horizontes”; tolerância, onde as diferenças não devam ser reconhecidas por seus valores internos, mas sim pelo valor que têm para aqueles que as portam; condição para a paridade de participação, onde a ausência de voz e de representação implicaria em um tipo de exclusão não inteiramente abarcado pelas dimensões culturais e econômicas, embora com relação à elas; luta afir-

mativa, onde a adoção do conceito venha a promover um tipo de conflito que acirre certas competições entre grupos sociais; e consideração do interlocutor, onde há necessidade de reconhecer os outros como interlocutores para que as normas e medidas sejam coletivamente delineadas.

Assim o consenso dos dominados é o momento do nascimento de um exercício crítico de democracia, opondo o Estado de Exceção (Agamben), com a chamada terra de ninguém, entre o direito público e o fato político e entre a ordem jurídica e a vida; e o Estado de Rebelião (*Hiperpontetia*) criado pelo povo, não criando assim uma inclusão, mas sim um novo momento institucional, causando também um incremento da práxis da libertação e uma diminuição da legitimidade do consenso sobre o governo, vemos a metáfora do “pé de barro da estatua de ferro e bronze”. Como cita Dussel em seu livro 20 Teses de Política, utilizando-se da práxis da libertação, sujeitos se tornam atores que constroem o novo “edifício” da política a partir de uma nova “cultura” política.

Cria-se também um misto de democracia representativa articulada com a democracia participativa. Onde a primeira é um movimento de “cima de para baixo”, criando instituições de representação, e a segunda é um movimento fiscalizador de “baixo para cima” criando instituições de participação que fiscalizem as primeiras. Podemos ver assim nesta combinação, o povo elegeria seus representantes para cada parte do governo, não ficando acéfalos do processo decisório, podendo exercer sua soberania além do momento das eleições para cargos públicos, utilizar-se-iam dos mecanismo do referendo, da consulta popular, da revogação do mandato, da iniciativa legislativa, constitucional e constituinte, o conselho aberto e a assembleia de cidadãos e cidadãs cujas decisões são vinculantes, como visto em algumas democracias latino-americanas.

Pode se citar o caso da República Bolivariana da Venezuela (Art. 136 da Constituição de 1999), onde foi criado *poder cidadão e poder político* além dos tradicionais, executivo, legislativo e judiciário. Neste Poder Cidadão, como poder fiscalizador, existe um “Conselho Moral Republicano”, que pode convocar uma consulta para revogar o mandato de algum representante político eleito ou um referendo para uma questão importante; enquanto no Poder Eleitoral um cidadão poderia deflagrar um processo para ditar uma lei, exercendo assim a democracia, não só nas épocas de eleições; como também forma o cadastro para todas as eleições dos candidatos, fiscaliza gastos, dirime conflitos entre mesas durante as eleições, julga os resultados, podendo ser requerido por qualquer instituição

em questões de assembleias ou eleições de organizações, criando assim uma cultura democrática de transparência em todo o processo eleitoral.

Finalizando também se abordará a democratização dos meios de comunicação, com o direito do cidadão à *informação veraz*, uma vez que a midiocracia tem impacto sobre a consciência particular de cada ser, citando-se Lei de Meios (Argentina) em comparação com a realidade brasileira uma vez que temos no caso Brasileiro em que 2002, Globo, SBT, Bandeirantes, Record, Rede TV! e CNT, estão aglutinados 668 veículos em todo o país. São 309 canais de televisão, 308 canais de rádio e 50 jornais diários; já no caso argentino com a declaração de constitucionalidade da Lei de Meios, o Grupo Clarin possui 237 licenças de TV por assinatura, quando o limite máximo estabelecido pela nova lei é de 24, e presta serviços desse tipo de TV a 58% da população, quando o máximo permitido de abrangência populacional é de 35%; o que gera uma maior democratização dos meios de comunicação naquele país.

Conclusões

O início do processo de mudança da realidade seja ela na dimensão social, política ou econômica se dá com a tomada de consciência dos excluídos da sua situação frente aos outros grupos, passando para a formação de grupos de luta/ pressão com vista a participação do processo deliberativo.

Mas não basta apenas o procedimento como forma, ele deve ser preenchido por um conteúdo ético, não o eurocêntrico, mas sim uma ética latino-americana para que todos os outros não sejam novamente excluídos.

Finalizando há necessidade de se democratizar os meios de comunicação para que se impeça a concentração dos mesmos nas mãos de poucos, como no caso brasileiro, passando assim à população uma *informação veraz*.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*; Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *20 Teses de Política*; Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEAL, Sandra Regina. *A reversão da eurocentricidade conceitual dos direitos humanos a partir de sua tropicalização com a Constituição Federal de 1988*. In CLÉVE, Clémerson Merlin et al. *Direito Constitucional Brasileiro: Teoria da Constituição e Direitos Fundamentais*. Curitiba: Revista dos Tribunais, 2014.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino de. Reconhecimento. In: *Avritzer, Leonardo et al. Dimensões políticas da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SIDEKUM, Antonio et al. *Ética do Discurso e Filosofia da Libertação: modelos complementares*. São Leopoldo: Unisinos, 1994. VENEZUELA. *Cosntitución de la República Bolivariana de Venezuela*. 1999.

VIEIRA Jr., Vilson. *Oligopólio na comunicação: um Brasil de poucos*. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO, DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS E A LEI MENINO BERNARDO

Keyla S. Moreira

Acadêmica do curso de Direito do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Câmpus Palmas

E-mail: keylamoreira@live.com

Palavras-chave: Filosofia, Libertação, Lei Menino Bernardo.

A ética da libertação tem como ponto de partida a ótica do excluído, o olhar sobre o oprimido. Apresenta como principal característica a alteridade, que é esta capacidade do indivíduo de reconhecer o outro como dependente, incitar como ponto norteador o olhar face-a-face. Tal perspectiva desenvolve-se principalmente na América Latina, pois é nela que prevalece esta característica de povo oprimido, justificada na esmagadora dominação da cultura europeia.

O filósofo argentino Henrique Dussel mostra aberturas para superar esta totalidade vigente construída na dominação e opressão, e é através do método da filosofia da libertação que se possibilita tais mudanças.

O método da filosofia da libertação consiste em combater a alienação das pessoas e estabelecer um novo modelo de vida (social, política e pedagógica) fundado no respeito e alteridade, a partir do conhecimento da existência do Outro em sua condição de oprimido, e a conscientização da necessidade de romper esta ordem de opressão que tem vigorado.

Buscando erradicar esta cultura fundada na opressão, e transcendê-las desmitificando através de uma investigação pelas suas próprias raízes, propondo uma libertação a partir de um novo olhar latino-americano, há de se consultar e entender nossa própria história existente, antes dela ter assumido as características de povo dominado.

Como orienta Dussel, identificar as práticas pedagógicas libertadoras é um dos caminhos para a libertação. A partir desta afirmação será analisada a violência no seio familiar, considerada pela nossa cultura como um ato pedagógico, sobre a sua origem histórica e parte no processo de dominação.

Vivemos em uma cultura onde a agressão física é frequentemente usada como meio pedagógico e acolhida por grande parte da população, fato este que demonstra nossa incapacidade de reconhecer o outro como sujeito de direito e permite o aceite das mais variadas agressões, como explica Cristiano da Silveira Longo:

Trata-se de uma verdadeira “mania de bater,” como apontam Azevedo e Guerra (2001), que remonta ao período colonial (com a chegada dos colonizadores portugueses e dos padres jesuítas e seus métodos pedagógico-disciplinares). Essa cultura mantém a ideia de que os pais têm o direito e o dever de punir seus filhos a fim de “melhor educá-los” para o convívio em sociedade, corrigindo sua “natureza pecaminosa” ou “perversa” e enquadrando-os no “bom caminho”. Para isso, os pais e educadores podem – e devem – punir corporalmente as crianças da maneira que for necessária, do modo mais “justo e adequado”. Trata-se de uma forma de *intimidação e humilhação social*, exercida através de uma *Pedagogia Despótica*. (LONGO, 2002, p. 20-21).

Tudo isso remete ao período colonial, onde se encontra a origem da punição corporal, o castigo físico era desconhecido pelos indígenas, fora introduzido no Brasil com a chegada dos padres jesuítas. Tal prática era considerada uma forma de amor, o castigo era visto como maneira pedagógica de corrigir.

A pedagogia jesuítica pregava claramente, como se vê, a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Isso era posto em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, e tais concepções pedagógicas estendiam-se ao âmbito doméstico, conformando um universo cultural de práticas e representações comuns àquele tempo histórico. A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência. (LONGO, 2002, p. 31).

O castigo físico disciplinar é uma espécie de adestramento, em que desde criança aprende-se a suportar as humilhações e conviver com a violência, é no âmbito familiar que se dá o início da estrutura social desta cultura fundada no medo e na opressão, onde os pais ficam imersos na violência e reproduzem tradicionalmente esta pedagogia correcional despótica, baseada na punição corpórea.

Foucault fala sobre as técnicas de dominações e manipulação corporal e, explica que a utilização, transformação e aperfeiçoamento de um

corpo são atribuições do que ele chamou de docilização. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1999, p. 163). São através de métodos coercitivos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição constante de suas forças e lhes impondo uma relação de *docilidade-utilidade*. Ainda sobre essa regulação, disserta:

(...) ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Deste modo, a punição corporal configura-se como uma forma de poder, que gera adultos submissos, doutrinados para operar conforme ordem imposta, configurando claramente um método de opressão, diferentemente dos objetivos propostos na educação libertária emancipadora.

É então que entra a pedagogia dusseliana, que assim como a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, demonstram-se em essência voltadas para relação humana, no acolhimento da alteridade, na correlação “opressor-oprimido, palavra-ouvido”, em linhas gerais, no reconhecimento do Outro como tal, propondo meios para superação desta prática de educação dominadora.

Para Dussel, a passagem do modelo dominador, em sentido amplo, que gera alienação do oprimido, para a um modelo que produza a liberdade, a consciência crítica, só se dá “pela libertação pedagógica” (DUSSEL, 1973, p. 144).

A *pedagógica* é considerada meio imprescindível para uma nova ordem, o âmbito familiar (inserido do nível pedagógico erótico ou doméstico), deve quebrar o sistema estabelecido e tornar-se berço para uma educação libertadora, baseada na alteridade e não na submissão.

Segundo Dussel, na América Latina se apresentam projetos pedagógicos nas leis educativas, e estes projetos indicam as opções globais que os Estados se comprometem a cumprir.

Tudo está em que método pedagógico se deve utilizar. Há métodos que lutam contra a Totalidade pretendendo instaurar uma nova dominação; há outros que negam a Totalidade fechada e intentam abri-la à Alteridade (DUSSEL, 1973, p. 144).

O Projeto de Lei 7.672/ 10 nomeado de “Lei Menino Bernardo” e também conhecido por “Lei da Palmada” busca coibir maus-tratos e violência contra menores ao determinar que pais não podem impor castigos que resultem em sofrimento ou lesões aos filhos. Trata-se de uma lei simbólica, visto que o texto não traz avanços significativos aos regramentos já previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas busca conscientizar que não é preciso utilizar da violência física para educar.

Identifica-se assim, nesta lei, através das definições de Dussel, um método aberto à alteridade, uma tentativa de quebrar esta relação docilidade-utilidade e construir uma cultura nova no Brasil, onde *se introduza esta consciência de que a violência física não é construtiva na educação.*

A Lei Menino Bernardo, pode ser vista então, como uma forma de práxis pedagógica-jurídica libertadora, que trilha caminho para libertação e superação deste modelo cultural opressor, alternativa para a reconstrução de uma nova organização social fundada no princípio da alteridade.

Referências

DUSSEL, E. *Para una ética de la liberación latinoamericana I*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1973.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhe. 20ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LONGO, C. da S. *A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes: o olhar de autores de livros sobre educação familiar no Brasil (1981-2000)* / Cristiano da Silveira Longo. – São Paulo, Ieditora, 2002.

PLURALISMO JURÍDICO NA EXTERIORIDADE DO SISTEMA-MUNDO: ANÁLISE MEDIADA PELA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO LATINO- AMERICANA

Antonio Carlos Wolkmer

Professor Titular dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Direito da UFSC
(Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil).

Doutor em Direito. Professor convidado do Curso de Doutorado em Direitos Humanos na
Universidade Pablo de Olavide (Sevilha-Espanha).

Lucas Machado Fagundes

Doutorando em Direito Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Mestre em Teoria, Filosofia e História do Direito – UFSC

Membro do Grupo Crítica Jurídica – Centro de Investigaciones Interdisciplinarias em
Ciencias y Humanidades da Universidade Nacional Autónoma do México
Pesquisador Bolsista de Doutorado/ CNPq

Palavras-Chave: Direito, Libertação, América Latina.

Para compreender a crítica jurídica desde o continente, se podem verificar as variadas vertentes do pensamento jurídico crítico (marxista, direito alternativo, hermenêutica crítica entre outras)¹, mas, diante das manifestações dos modelos de juridicidade plural na América Latina, emergidas como resposta ao modelo histórico do Estado e do Direito excludente, colonizador e centralizador, se intenta uma análise em torno da evidencia de elementos ou materiais teóricos para compreender as variadas fontes da produção jurídica plural no contexto regional, a partir de uma fundamentação libertadora. Surge então uma postura que privilegia a proposta do pluralismo jurídico, como manifestação teórico-prática com suplementos descolonizadores no campo jurídico. Logo, deve ter-se em conta uma necessidade de reconstruir desde a fundamentação crítico/ libertadora as juridicidades produzidas pelo bloco social dos oprimidos, os quais são negados pelo direito moderno e suas categorias.

¹ Sobre as vertentes do pensamento jurídico Crítico desde América Latina, veja-se a obra de A. C. Wolkmer (2003).

Neste aspecto, se pensa que a pesquisa acerca da filosofia da libertação, compreendida como fundamento de um pensamento crítico/ libertador na América Latina e suas categorias transformadoras para a realidade no continente, podem trazer elementos relevantes para uma proposta de ruptura com as teorias jurídicas tradicionais, tendo em conta que as mesmas têm sido produzidas hegemonicamente desde vertentes mundiais (Norte-América-Europa). Dessa maneira, as categorias da filosofia da libertação (totalidade, exterioridade, proximidade, mediações, fetichismo, alienação e seu método analético) proporcionam outra mirada no campo jurídico crítico, juntamente com as diversas práticas insurgentes no continente latino-americano que emergem sob a teorização do pluralismo jurídico.

Dessa forma, apresenta-se a “analética” proposta na obra de Enrique Dussel (2011, 1986, 1974) como método para a pesquisa, esta metodologia busca “descobrir” a exterioridade encoberta pela totalidade do direito moderno, vislumbrando no campo jurídico a dominação e legitimação de um projeto totalizador, que em seu máximo esforço crítico, chega a ser emancipador (inclusivo). Em razão disto, se propõe o método analético como alternativa reflexiva e inovadora para construção da crítica jurídica liberadora.

Neste sentido, a proposta é de um pluralismo jurídico de libertação, em que a busca descolonizadora do direito no continente, passa prioritariamente pela localização e problematização desde a realidade regional, e também desde a reinterpretação das necessidades locais e inclusive uma mirada desde outros direitos com caráter pluricultural, não excludente, tampouco assimilador das diferenças, mas sim, do reconhecimento que a diversidade, a diferença e a complexidade são especificidades do contexto de (re)construção de uma gramática jurídica não monista, embasada nas fontes materiais dos sujeitos ausentes da história oficial e introduzidos desde sua exterioridade em processos por vezes dominadores por vezes emancipadores, mas rara vez de libertação.

Dessa maneira, alguns grupos sociais (urbanos, camponeses, culturais ou étnicos) produzem sua própria juridicidade, interpretada além do âmbito jurídico científico oficial, entrelaçada com práticas culturais, por razão disto e por sua falta de normatividade “pura” é negada pela ciência do direito.

Entretanto, nestas últimas décadas do século XX, diante da crise do direito oficial (WOLKMER, 2003), o Estado passou a reconhecer algumas práticas como maneira de pluralismo jurídico em algumas constituições², e neste aspecto demanda uma reflexão acerca da chamada capacidade de emancipação do direito. Isto se explica partindo de um debate acerca do que pode fundamentar por emancipação jurídica, expondo suas limitações e perspectivas e avançando frente às propostas libertadoras de uma filosofia da libertação desde a obra de E. Dussel.

Algumas terminologias se devem esclarecer no presente estudo, uma destas é a Totalidade ou sistema mundo³, compreendida como a conjuntura histórica da geopolítica produzida desde 1492, com localização geográfica no continente latino-americano para delimitação espacial no caso específico do estudo, em que os principais aspectos são a dominação, violência, assimilação, centralização, marginalização e exclusão. Nas palavras de E. Dussel “(...) *Por ello nuestra filosofía de la liberación fijará su atención sobre el pasado del mundo y sobre la espacialidad, para detectar el origen, la arqueología de nuestra dependencia, debilidad, sufrimiento, aparente incapacidad, atraso*” (DUSSEL, 2011, p. 54).

Frente a isto, desde fora da totalidade compreendida como processo de modernização das antigas colônias (hispânica e portuguesa), se encontram sujeitos oprimidos, descartados pelo processo da modernidade ou incluídos sob a condição subalterna (SANTOS, 2011), é justamente com o compromisso ético crítico com estes povos (DUSSEL, 2012) e observando sua criatividade diante das necessidades de vivência, que se utiliza a segunda categoria desde da filosofia da libertação dusseliana (exterioridade).

A instrumentalização desta categoria para a leitura crítica do direito está em evidenciar a cara do Outro, dizer quem são e porque estão fora da totalidade jurídica vigente, veja-se:

Por eso es que – digámoslo brevemente – el indio, por ejemplo, en el orden de la conquista, no fue nunca respetado como otro, sino

² “Art. 1 . Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomía. Bolivia se funda en la pluralidad y en el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (CONSTITUCIÓN Política del Estado).

³ Compreensão de Emmanuel Wallerstein (2005).

imediatamente instrumentado como cosa. Por ello el mundo hispánico incluyó dialécticamente al mundo del indio, e Hispanoamérica no es sino la expansión dialéctica del abuso sobre el Otro. Veremos esto más detenidamente. Digamos sin embargo que, aunque después del indio aparezca el mestizo y después el blanco, se trata siempre de nosotros, porque hemos quedado siempre en el ámbito conquistado y jamás respetado, sino dominado. Necesitamos pues hacer uso de nuevas categorías para comenzar a pensar esta realidad (DUSSEL, 2011b, p. 41).

A exterioridade é o lugar do Não-ser, é além de algo que esta fora, é o que NÃO-EXISTE, e seu aparecimento (indesejado nas ruas), irrupção (como problema social) ou insurgência (como manifestação política) é criminalizado por sua indigência (processos penais punitivos), trata-se do mistério da sua existência e a revelação do seu Ser, são os atos de ruptura na totalidade cotidiana. Em razão disso, as manifestações de pluralidade jurídica produzida pelos rostos do bloco social dos oprimidos é também uma ruptura libertadora do direito moderno” (...) El Otro que es interpe-lación es por ello exterioridad. Voy a llamar exterioridad a aquel ámbito que está más allá de la totalidad, porque es como el no-ser, es como la nada. La civilización es la totalidad y la barbarie es lo que está más allá de la civilización, es el no-ser” (DUSSEL, 2011b, p. 48).

Porém, antes de chegar ao ponto fundamental da análise, importa mencionar como se deve aproximar-se dos rostos produzidos na exterioridade. Surge a afirmação da distância nas práticas jurídicas oficiais e a abissal distância que promove a academia e a produção teórica jurídica oficial, desde esta exterioridade e tendo em conta uma ética crítica que privilegia a vida humana como compromisso pelos pobres (DUSSEL, 2012), se intenta uma proximidade⁴ em que o instrumento de mediação é a teoria crítica do direito produzida desde a filosofia da libertação. Para esta tarefa, as mediações:

(...) no son otra cosa que aquello que empuñamos para alcanzar el objetivo final de la acción. La proximidad es la inmediatez del cara-a-cara con el otro; la totalidad es el conjunto de los entes en cuanto tal: en cuanto sistema; las mediaciones posibilitan el acercarse a la

⁴ Se comprende por proximidad: *La proximidad metafísica se cumple inequívocamente, realmente, ante el rostro del oprimido, del pobre, el que exterior a todo sistema, clama justicia, provoca a la libertad, invoca responsabilidad. La proximidad inequívoca es la que se establece con el que necesita servicio, porque es débil, miserable, necesitado* (DUSSEL, 2011, p. 50).

inmediatez y permanecer en ella, constituyen en sus partes funcionales a la totalidad (DUSSEL, 2011, P. 62).

Em razão disso se crê, por exemplo, que o pluralismo jurídico de tipo emancipador (WOLKMER, 2001) deve ser mediatizado pela filosofia da libertação para que possa superar o seu horizonte que visa a totalidade e não logra verificar além, em um projeto maior, denominado por E. Dussel (2007, p. 338) como transmodernidade, pois esta filosofia “(...) *pretende así situarse en un proceso de exigencia de radicales cambios, en una edad posmetafísica – que crítica a la ontología – , que ejerciendo una razón crítica exige una praxis que no puede pasivamente admitir la hegemonía de la pretendida ‘sociedad abierta’*” (DUSSEL, 2011, p. 42). Nesse sentido, o problema da emancipação jurídica que se intenta apontar, não se localiza em rechaçá-la, mas sim em subsumi-la em suas potencialidades que fazem o desencobrimento dos sujeitos ausentes y potencializam suas lutas, mas não sob o conformismo do reconhecimento ou autorização legal para coexistir, mas sim na confluência ético política da afirmação da sua outridade, que pela própria natureza é alienígena e não pode incluí-la dentro do mesmo sistema legal dominador, ainda que seja como ausente, no paradigma da emancipação jurídica o outro no sistema do direito moderno vai tornar, obrigatoriamente, um si mesmo no espelho da modernidade.

Nesse ponto, trata-se de avaliar a emancipação jurídica não somente pelo seu lado positivo, mas se apoiando em um dos princípios da crítica – a autocrítica, começar um exame de quanto se produz de fetichismo ou alienação desde outras teorias em sua produção para inclusão. Se a emancipação jurídica produz a inclusão do outro no mesmo sistema da totalidade, pode em mãos de políticas revanchistas ou mesmo reacionárias tornar-se um instrumento recolonizador eficaz, ficando demasiado longe das propostas de um jurídico descolonizador e comprometido com a transformação social além do moderno e das propostas pós-modernas na América Latina.

Concluindo, se propõe uma reflexão jurídica compreendendo o direito desde a filosofia política crítica que privilegia a vida humana como fundamento ético-político, em que a análise do campo jurídico desde a esfera formal traz prejuízos as capacidades inovadoras exteriores, aquelas que irrompem na realidade e permeiam horizontes plurais e complexos, tal como o reflexo das suas cotidianidades.

Referências

CONSTITUCIÓN Política del Estado. Gaceta Oficial de Bolivia. Edición Oficial. La Paz, Bolívia, Febrero de 2009.

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

_____. *Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.

_____. *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés editores, 2007

_____. *Filosofía de la Liberación*. México: FCE, 2011.

_____. *Introducción a una filosofía de la liberación latino americana*, México D.F.: Cerezo Editores, 2011b.

_____. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 4º edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência*. 8º edição. Portugal: Cortez, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México: Siglo XXI, 2005.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. 8º Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito*. São Paulo: Alga Omega, 2001.

O COMPROMISSO ÉTICO COM O “OUTRO” E OS DIREITOS TRANSICIONAIS – MEMÓRIA, VERDADE E JUSTIÇA: O PAPEL FUNDAMENTAL DOS TESTEMUNHOS

Natália Centeno Rodrigues

Acadêmica do curso de Direito (FURG)

Historiadora graduada pela mesma instituição (FURG)

Bolsista de iniciação científica (FAPERGS)

E-mail: naticcenteno@gmail.com

Palavras-chave: Direitos humanos, ditadura civil-militar, justiça.

Ao pensarmos os acontecimentos que ocorreram nos últimos cinquenta anos, em nosso país e no contexto latino-americano, é impossível não pensarmos nas experiências traumáticas vivenciadas na pele em nosso continente. No caso brasileiro, o problema mais latente relativa à ditadura civil-militar é a permanência dos entulhos autoritários e os pactos silenciadores firmados em nome de uma transição rumo à democracia. Sendo que tais pactos e entulhos servem de barreiras e atuam como impeditivos para que possamos consolidar os direitos transicionais – como o direito à verdade, direito à memória e o direito à justiça, e efetivá-los com um compromisso ético. Ao nos depararmos com essas barreiras nos sobressalta aos olhos a necessidade de revisitação histórica, no sentido de trazer a tona novas vozes, de eclodir outros sujeitos, de reocupar espaços, de (re)atribuir papéis aos sujeitos históricos, nesse sentido é que emergem os testemunhos, principalmente daqueles que foram vítimas das mais variadas violações de direito perpetradas pelo Estado torturador brasileiro.

Na medida em que, a justiça de transição brasileira possui um grande desafio, que é o de alicerçar uma democracia constitucional sobre todo entulho autoritário, que ainda se faz presente em nossa sociedade. Entendemos como fundamental a realização do enfrentamento e da disputa em torno dos direitos transicionais – memória e verdade, e isso só ocorre ao darmos “vozes” às pessoas que vivenciaram (direta ou indiretamente) as ações perpetradoras de direitos, ocorridas na Ditadura civil-

militar. E é assim, na necessidade de enfrentamento e da revisitação histórica, que justifica a realização da pesquisa.

A pesquisa visou evidenciar a importância do direito à memória, à verdade e à justiça e de que modo às ações que promovem esses direitos, contribuem para o fortalecimento das práticas democráticas em nosso país. Ao realizar a pesquisa, não pretendi manter distante os fatos ocorridos durante a Ditadura civil-militar brasileira e sim, evidenciar as ações praticadas e as violações sofridas por aqueles que exerceram o seu legítimo direito de resistência, frente ao poderio do Estado torturador. Tais resistentes muitas vezes, estavam munidos com ideias e com poucos recursos para fazer frente ao poderio bélico do Estado.

Para realizar a pesquisa foram analisados três testemunhos concedidos em uma Audiência Pública intitulada “Mulheres na resistência à ditadura – relatos à Comissão Estadual da Verdade” que se realizou junto a Comissão Estadual da Verdade do Rio Grande do Sul, ocorrida em março de 2013. Tal audiência ocorreu em homenagem a militância e a história dessas mulheres que resistiram as violências e as humilhações praticadas pelos agentes estatais brasileiros. Evidenciamos o papel fundamental que a memória possui ao abordamos temas relativos ao terrorismo de Estado, pois é somente através da memória que se evidencia o processo de emudecimento e esquecimento que essas histórias foram submetidas, sendo que elas são parte importante na construção da história da resistência. As análises dos testemunhos foram dialogadas com o referencial teórico pertinente ao tema. O diálogo estabelecido entre os testemunhos e os conceitos teóricos, possibilitou que se realizasse uma abordagem ética, sendo essa comprometida com os fatos narrados e na oitiva dessas, compromisso com os que sentiram na pele as ações do nosso Estado torturador.

Ao longo da análise, foi possível observar que o testemunho assume o papel de romper com a linearidade histórica, pois, ao dar a voz a aqueles que foram silenciados, assume para si o compromisso ético com o(s) outro(s). Concede o papel de protagonista de sua história, rompe com o silêncio e ocupa essa lacuna – na qual cabia a “verdade oficial”, a “memória vazia” e o comprometimento com “pacto conciliador”. Essas vozes ocupam esses vazios, com outros sons. Irrumpem ecos de um passado emudecido, que por um compromisso ético assumido não nos cabe deixá-lo esquecido.

Essa lacuna na História necessita de respostas, pois “sem a memória a injustiça cai no esquecimento e com ela a vítima sofre uma segunda

injustiça, a injustiça do olvido” (RUIZ, 2009, p. 12). Pois o esquecimento é um ato que significa a negação da condição de sujeito históricos àqueles que foram vítimas de uma injustiça. Só a memória pode fazer justiça aos injustiçados do passado histórico. Fala-se aqui de uma justiça anamnética, uma justiça do outro, logo, uma justiça do ponto de vista de quem foi colocado como vítima, de quem teve a sua condição humana negada. Na justiça anamnética “os atos de memória, os monumentos de memória são quesitos imprescindíveis para neutralizar a violência mimética que permanece recalcada nos porões das instituições e na sombra do inconsciente humano” (RUIZ, 2013, p. 107). O direito à memória objetiva dar a fala aos outros atores envolvidos nesses processos sociais, ao trazermos outras narrativas “essas são importantes para recompor o caleidoscópio da história, mas ao mesmo tempo é imprescindível que seja construída uma narrativa pública reconhecida pelo Estado em relação aos abusos cometidos em nome dele mesmo” (SILVA FILHO, 2010, p. 130). E os crimes cometidos pelos agentes estatais sob o manto de proteção dos Estados são crimes internacionais, e entendo que para termos condições de fazer uma justiça compromissada eticamente, devemos partir da (re)significação histórica e da memória desses episódios traumáticos, com o intuito de que a memória advinda desses possa assumir um fim terapêutico-pedagógico, mas acima de tudo que auxilia a não repetição desses eventos em um futuro.

O papel principal que atribuímos à justiça de transição é a do resgate histórico, ou seja, é ir resgatar do passado aquele que “foi declarado culpado e declará-lo inocente” (OLIVEIRA, 2012, p. 242). Essa declaração que agora lhe é dada, rompe com o rótulo de subversivo, de traidor, lhe atribui a inocência e o devolve à condição humana. Tendo em vista, que ao estar sob o poder estatal, encontrava-se na condição de “não-ser” (GARAPON, 2004, p. 108), pois lhe era negado qualquer traço de humanidade, agora com a (re)significação do passado histórico lhe é devolvido a condição de humano e a sua cidadania.

O papel elencado ao testemunho dentro dessa abordagem é o espaço da voz, de trazer o que foi silenciado para o lugar comum, é o momento de compartilhar, na medida em que,

os testemunhos são o avesso da violência do toque; as narrativas constituem-se em verdadeiros manifestos contra a submissão do corpo, em suas diversas facetas exploratórias. Se o terrorismo de Estado foi capaz de introduzir pactos perversos de medo e cumplicidade, as narrativas do trauma são caminhos viáveis de reconstru-

ção dos vínculos de cidadania, do contrato social. As narrativas destas violências, especialmente as narrativas da tortura, transformam a palavra impedida, silenciada, em linguagem compartilhada, vivida, sentida a partir de outro entorno, rememorada, sentida diferente, mas não ressentida (OLIVEIRA, 2012, p. 245).

Destaco o papel terapêutico do testemunho, pois o momento de escuta é também um momento de reparação, entre a vítima e o objeto, logo não estamos falando em esquecimento e sim, em luto – em memória. Não nos cabe mais esquecer, pois o esquecimento nega a condição de sujeito histórico para todos que foram vitimados e tiveram contra si uma injustiça cometida. E a memória se apresenta como caminho para a não repetição e a não perpetração das violências sofridas, só ela pode fazer justiça aos injustiçados da história no passado. Logo, os testemunhos nos conduzem a outros conceitos de direito à verdade, à memória e à justiça – segundo os parâmetros transicionais. Estando esses alicerçados em um compromisso ético com a alteridade – com o outro, com aquele que foi vitimado.

Além disso, esse entendimento comprometido com o outro, faz com que ocorra um resgate histórico, pois aquele que no passado foi culpado, hoje é declarado inocente, e lhe é devolvida a condição humana, de sujeito. Esse é o papel fundamental da justiça de transição resgatar e (re)significar o que ficou soterrado sobre o medo e o entulho autoritário. Sobretudo, esse resgate assume um compromisso que transcende os que foram vitimados, e atinge a sociedade brasileira. Pois possibilita uma aproximação entre as gerações que vivenciaram na pele as ações do Estado ditatorial brasileiro e os jovens que nasceram e cresceram no regime democrático, a construção desse elo intergeracional é por nos entendido como um elemento fortalecedor da democracia brasileira. O que devemos buscar é fortalecer nossa democracia, alicerçando-a em valores éticos, compromissado com o “outro” e com o passado, visando que tais violações nunca mais aconteçam!

Bibliografia

GARAPON, Antoine. *Crimes que não se podem punir nem perdoar*: por uma Justiça Internacional. Tradução, Pedro Henrique. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

OLIVEIRA, Roberta Cunha de. *Do corpo colonizado à linguagem do “avesso” na América Latina: papéis dos testemunhos cartográficos para uma justiça de transição*/ Roberta Cunha de Oliveira. – Porto Alegre, 2012.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. (In)justiça, violência e memória: o que se oculta pelo esquecimento tornará a repetir-se pela impunidade. In: SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. (Coord.). *Justiça de Transição nas Américas: olhares interdisciplinares, fundamentos e padrões de efetivação*. Belo Horizonte: Fórum, 2013, p. 79 – 108.

_____. Introdução, p. 7 – 16. In: *Justiça e memória: para uma crítica ética da violência*. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira. Crimes do Estado e Justiça de Transição, p. 22-35. In: *Sistema Penal & Violência*. Porto Alegre, v. 2, n.2, jul/ dez. 2010.

O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E A POLÍTICA DA LIBERTAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO CONSTITUCIONAL AUTÊNTICO

Samuel Mânica Radaelli

Professor Instituto Federal do Paraná – IFPR

Palavras-chave: Alteridade, democracia, constitucionalismo.

Seguindo a construção de um pensamento de libertação, Dussel parte para a reflexão política¹, a qual é o desdobramento natural de todo seu pensamento, elaborado desde os anos 70 (DUSSEL, 2009, p. 14). A política da libertação dá continuidade ao seu principal enfoque: a valorização da alteridade dos povos latino-americanos.

Na política da libertação estão elementos que visam a projeção dos princípios da ética da Libertação. Contudo, tal projeto não pode ser entendido como aplicação destes princípios, haja vista, que o que ocorre é a subsunção destes, os quais se convertem em princípios do campo político.

O princípio democrático construído pelo consenso, pautado por relações igualitárias é o pressuposto fundamental desse pensar. A democracia é aceita como um valor elementar a partir da qual se estrutura qualquer ordem, esta não pode ser subjugada à regramentos abstratos, produtores de formalidades que obstaculizam o potencial substantivo dos processos de participação.

¹ “En esta Política de la Liberación desplegaremos un marco teórico mínimo para poder pensar filosófica o radicalmente la problemática política (debajo de las ciencias políticas, ya que puede pensarse su fundamento o principios epistemológicos primeros). Una vez concluida esta Arquitectónica y la Crítica, el lector, el estudioso crítico de esta obra, tendría (ése es al menos mi propósito) ese marco teórico mínimo para poder pensar cualquier problema político empírico, concreto, debiendo, es evidente, hacerse cargo de las mediaciones necesarias epistémicas, técnicas específicas, bibliográficas, para poder articular el nivel abstracto de este marco teórico con el sub-campo específico del tema singular sobre el que intente reflexionar” (DUSSEL, 2009, p. 14).

Na sua política da libertação, Enrique Dussel lança-se em busca de elementos que renovem a política, enquanto atividade promotora do bem comum. Em tal intento, vai descrever os elementos que a tornaram, a expressão da subordinação da sociedade a interesses menores. Dussel faz minuciosa análise historiográfica, que revela como se firmaram estruturas políticas ocidentais, pautadas pelo helenocentrismo e pelo eurocentrismo, desta forma dando continuidade, a trajetória de toda a sua obra.

Dussel sustenta que a “vontade de viver”, está mais além da “vontade de poder”. Se a essência do poder é a vontade, a vontade é a vida. A vontade de viver foi querer-viver, ou seja, à vontade como uma corporalidade viva. A diferença entre o poder da vontade e da vontade de poder é a diferença entre o poder-conjunto é, no primeiro caso, como mediação para a permanência e aumento da vida útil ou, no segundo, colocado no poder vontade do outro.

O poder político para Dussel é entendido desta maneira: as principais determinações constitutivas do político, a partir de três níveis: a) a ação política em nível estratégico; b) o nível político institucional; e c) os princípios implícitos fundamentais (DUSSEL, 2009, p. 39).

Para a realização de tal empreendimento teórico, Dussel busca refletir sobre desafios inerentes a prática política e que necessitam ser superados, dentre: a corrupção, a fragilidade democrática, a perda de legitimidade do poder, a sujeição das instituições a lógica privada. Tais realidades, assim se formam, devido a cisão entre o poder popular (*potentia*) e o poder produzido pelas instituições (*potestas*). Esta separação faz com que a *potestas* se imponha, sujeitando *apotentia*, em nome do interesse de quem governa (DUSSEL, 2007).

A superação desta lógica necessita a construção de um poder obediencial, no qual se restabelece a *potestas* como lugar de realização da *potentia*. Nela representantes eleitos pelo povo realizam a função de cumprir as exigências de vida plena dos cidadãos, com as exigências do sistema de legitimidade. Tal representante não atua desde si como fonte de soberania e autoridade última, mas sim como delegado. Obediência é a posição subjetiva primordial que deve possuir o representante, o governante (DUSSEL, 2009, p. 39-40).

Na construção de um projeto de libertação o constitucionalismo tem papel importante na reorganização do acordo político entre os cidadãos. Como decorrência de um novo acordo, a soberania passa ter um

novo sentido, vinculada a uma comunidade, não a alguma instituição em particular.

Tal proposta permite a apropriação e a vinculação entre *potestas* (instituições) e *potencia* (povo), como sustenta Dussel, afinal:

En la Constitución deben positivarse (expresarse jurídicamente) los derechos humanos, que ya no son considerados meros derechos naturales, sino reconocidos como logros históricos de la conciencia político-jurídica de la comunidad. En esos derechos humanos (que son el fundamento Del cuerpo de leyes futuro se reconoce, como hemos ya indicado, la pertenencia Del ciudadano como sujeto de otros campos prácticos (derechos subjetivos y privados, por medio de los cuales el campo político se liga a todos os demás campos prácticos no-políticos), siendo el primero de esos derechos políticos el que afirma que el mismo ciudadano, autónomo (o libre) de manera privada (ya indicada) y públicamente (como participantes de la comunidad soberana), es la última instancia de toda decisión legislativa (insitucionalizante, positivizante, juridizante). En tanto que se da a sí mismo las leyes (autolegisador soberano) la/ el ciudadana/ o es origen Del derecho (fundamento de la legitimidad política de la ley) y destinatario (debe obedecer la ley por ser su propia decisión) (DUSSEL, 2009, p. 304).

Assim, Dussel aponta um horizonte de reconstrução da ordem institucional, pautado pela afirmação do poder popular. Tal poder se dá pela reconstrução da soberania a ser realizada pelo bloco social dos oprimidos, conceito extraído de Gramsci, e que define a ação estratégica das vítimas. Para a tanto, a democracia participativa necessita se firmar para além da representativa.

Por nuestra parte, como se verá repetidamente, deseamos indicar, además de lo sugerido, la necesidad y la creación de instituciones que den la posibilidad de una participación directa (en el nivel de la base, distrital o del barrio) por parte de los ciudadanos autónomos (que deberían organizarse paralelamente a las instituciones de la representación) desde abajo (DUSSEL, 2009, p. 315).

Desta forma são trazidos elementos de denúncia da perversão do poder, os quais servem à compreensão de eventos como a corrupção por exemplo. Sendo que estes não são somente a apropriação de recursos públicos, pois tal prática é apenas um ato que decorre de uma atitude mais ampla: a fetichização do poder, por ela o poder serve apenas aos interesses individuais de quem o usurpou (DUSSEL, 2009, p. 101).

Disposto a colocar-se em estado de ruptura com o poder dominante, poder constituinte do novo constitucionalismo latino-americano, trouxe aspectos originais, que podem ser vislumbrados nas funções, e na combinação de modelos de democracia inerentes as novas cartas constitucionais.

A compreensão do novo constitucionalismo latino-americano e suas inovações, através da política da libertação, sinaliza uma contribuição ao desenvolvimento da democracia participativa para além da democracia liberal, em que os interesses de uma minoria obtém consenso, pervertendo o poder em pura dominação (DUSSEL, 2009, p. 290). A produção de uma nova democracia se forma partindo dos consensos produzidos a partir daqueles que são vítimas do sistema, assim se produz a verdade política, sendo esta a como razão de ser dos processos democráticos:

La autorictas se delega en el gobierno para cumplir sus contenidos (la verdad de la política). De otra manera: si el poder político pertenece al pueblo, y la verdad práctica (veritas) es el consenso de la comunidad en cuanto referida extra-discursivamente (como expresa Wellmer) a la realidad de la vida de la comunidad, debe ser en dicho contenido donde se encuentra el fundamento de la ley y no el mero ejercicio del poder de una voluntad fetichizada por parte del gobierno (DUSSEL, 2009, p. 290).

O constitucionalismo dos países centrais, embora majoritariamente liberal, não ficou imune as transformação teórica ocorridas paralelamente ao longo de sua trajetória. Afinal tendências teóricas que ganham consistência no âmbito da sociedade, afetam a compreensão de direitos e articulação do poder estatal. No entanto, na América Latina, embora se tenha acumulado um sólido conjunto de formulações teóricas próprias, as quais dão conta em larga medida de uma robusta compreensão da realidade local, tal pensamento não atingiu de maneira substancial, nem a teoria constitucional, nem o conteúdo das Cartas.

Esta impermeabilidade do pensamento constitucional regional ao pensamento latino americano é uma das causas da sua falta de autenticidade, soma-se a dificuldade de vincular-se à tradição latino-americana de lutas populares. Esta carência de autenticidade tem como consequência a inefetividade dos direitos, bem como, o distanciamento do funcionamento das instituições da vida dos socialmente mais fragilizados.

Um apropriação verdadeiramente popular do fazer constitucional, implica em reconhecer a existência de situações de opressão. Diante de

tal consciência perceber o direito constitucional como um cenário de luta, no qual não cabe uma pretensão democrática pautada pelo indivíduo, como fez crer o liberalismo. Esta compreensão liberal fez com que se revestisse de uma igualdade formal, um cenário de franca desigualdade, no qual populações marginalizadas não podem exercer seus direitos.

No âmbito do Direito e da Constituição, esta compreensão teórica da libertação também manifesta uma postura crítica e antiformalista,

En una política de la liberación, que es nuestro caso, la ley obliga no sólo pública o externamente (siempre también), sino que obliga igualmente intersubjetivamente, porque siendo lo público un modo de la intersubjetividad, siendo la ley fruto de un acto deliberativo de una comunidad política en la que cada miembro ha sido actor y con derechos de participación simétricos (en principio, y ya veremos en la parte crítica las objeciones a esta pretendida simetría); siendo por ello dicha ley obra de cada uno, es decir, de la que uno es responsable, y que al alcanzar el consenso al dictarla (a la ley) se constituyó a sí mismo como su autor y quedó por ello obligado, debe entonces obedecerla en el fuero interno subjetivo (intersubjetivo), es decir, también se ha obligado a serle obediente bajo pena de recibir el castigo (la coacción legítima) que todos han estipulado en el momento de su participación discursiva, libre, autónoma, simétrica (en principio). La ley, lejos de obligar externamente y situar a la acción netamente como legal, obliga normativamente y determina a la voluntad como exigencia legítima (legitimidad que obliga deóntica subjetivamente a los participantes del campo político de manera análoga a como obligan las exigencias éticas a la conducta humana en general o abstractamente) (DUSSEL, 2009, p. 304).

Para Dussel a constituição funda a unidade política, que parte de ato instituinte, pulsão da vontade popular que quer organizar-se. Assim revela a relação entre poder instituinte, poder constituinte e poder constituído. E assim define o papel e a função da constituição:

La constitución es así el acuerdo segundo, institucional, explícito (potestas), del consenso de la comunidad (que se funda en el consenso de la comunidad (que se funda en el consenso primero de la pluralidad de voluntades por la que un Pueblo es un pueblo, nos ha dicho Rousseau [potencia] que se da una forma concreta de estado. Podría ser considerado el contrato positivo, explícito y segundo de la comunidad política. Así se produce ahora una brecha, una entzweig (escisión) originaria se establece, la separación ente el poder de la pluralidad de voluntades consensuadas indeterminado

(potencia) y la determinación institucional de ese poder formalizado en una Constitución (potestas) (DUSSEL, 2009, p. 294).

Referências

DUSSEL, Enrique. *Política de la Liberación: Arquitectónica*. Madrid: Trotta, 2009.

_____. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A ALTERIDADE COMO VALOR FUNDAMENTAL DE UMA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO

Samuel Mânica Radaelli

Advogado, Doutorando em Direito da UFSC

Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Membro do grupo de estudos “Direitos Sociais na América Latina” (GEDIS)

E-mail: radaelliadvocacia@yahoo.com.br

Luís Henrique Kohl Camargo

Graduado em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC – campus
Xanxerê)

Aluno do curso de pós-graduação da Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa
Catarina (ESMESC – Chapecó/ SC)

Residente no Ministério Público de Santa Catarina

Membro do grupo de estudos “Direitos Sociais na América Latina” (GEDIS)

E-mail: luiskohl@hotmail.com

Palavras-chave: Teoria crítica do direito, Alteridade, Eurocentrismo, Colonialismo.

O objetivo desta investigação é encontrar bases conceituais capazes de validar a afirmação de que a alteridade é um valor imprescindível a uma teoria crítica do direito na América Latina. Faremos uma exposição sumária acerca da ideia de alteridade e do papel que cumpre em uma teoria crítica do direito.

O homem, por meio de seus sentidos (que permitem a percepção da realidade que o envolve e embasa a sua cosmovisão), percebe, sente, constrói seu mundo. Cria, simultaneamente, totalizações (DUSSEL, 1977, p. 27-35), que são a base de sentido das coisas percebidas (fenômeno). As totalizações são organizações conceituais dos objetos já percebidos, que fazem com que a racionalidade inclua determinado objeto em determinada classe de objetos, fornecendo sentido às coisas. “O objeto é posterior ao fenômeno” (DUSSEL, 1977, p. 37).

Assim, a totalidade diz o que “é” e o que “não-é”. Exemplificando: ao ver determinada coisa, automaticamente realizo uma comparação com as demais coisas que vi e com as classificações que já desenvol-

vi/ aprendi. Posso, então, dizer: “essa coisa é árvore” ou “essa coisa *não-é* árvore”. Para o mundo fora de mim, porém, não há a “árvore-conceito” que desenvolvi – somente células, matéria, madeira, átomos ... veja que ainda assim não consigo, racionalmente, expor sobre a essência da coisa sem incluí-la em um universo de totalização, posto que mesmo “célula”, “matéria”, “madeira” e “átomos” são resultados de classificações e totalizações. Ou seja, a realidade do mundo se dá, para mim, na relação que desenvolvo entre os objetos que percebo. Observe-se que percebo, também, a mim mesmo, e realizo comparações com o que “é” semelhante a mim e o que “*não-é*” semelhante a mim.

Nesse contexto, surge aos meus olhos uma “coisa”: essa coisa é tão semelhante a mim que não consigo senão igualá-la, atribuir a ela as mesmas características, os mesmos sentimentos e as mesmas reações que me são próprias. Atribuo a ela o “título” de “ser humano”, a mesma classe categórica a qual incluo a mim mesmo.

Ocorre que o reconhecimento somente se dá dentro de uma totalidade já instituída, a qual conta com conceitos e dogmas prévios, fundando uma cosmovisão que pode turvar a visão do observador, que toma os conceitos da ideologia e os põe no lugar dos conhecimentos fenomênicos por ele sentidos. Mesmo porque “o homem não nasce na natureza. Não nasce a partir dos elementos hostis, nem dos astros ou vegetais. Nasce do útero materno e é recebido nos braços da cultura. O homem, por ser mamífero, nasce em outro e é recebido em seus braços” (DUSSEL, 1977, p. 24).

Assim, o reconhecimento do “outro” se dá diante determinadas mediações que alteram o resultado final desse processo, podendo, ao fim, igualar um humano a um semelhante, a um animal ou mesmo a um objeto. A escravidão, por exemplo, só é possível diante de um contexto de negação da humanidade do outro. O homem não pode, sem cair em contradição, aceitar a apropriação da humanidade do outro, objetificando-o, sem negar sua condição de semelhante. A transformação da força do “outro” em propriedade privada somente é possível diante de um contexto de negação da própria humanidade do outro. Aristóteles, em sua “A Política”, nesse sentido, foi lúcido quando, ao aceitar a escravidão, desconsiderou a condição de humano do escravo: uma premissa não sobrevive sem a outra.

Arendt (1989, p. 333-334), por sua vez, observa que “o mundo não viu nada de sagrado na abstrata nudez de ser unicamente humano” e que “o homem que nada mais é que um homem perde todas as qualidades

que possibilitam aos outros tratá-lo como semelhante”. É possível, portanto, não reconhecer o homem, mesmo se prostrando diante de um. Os papéis ideológicos podem transformar um homem de semelhante a inimigo, de pessoa a propriedade e de dignidade a instrumento.

Não obstante, o reconhecimento de um homem pode se dar dentro de um contexto de dominação, ocasião em que o homem somente é “*em relação a*”, só existe como correspondência às exigências do sistema, que pode o descartar e o utilizar indiscriminadamente. É o que Dussel (1977, p. 60) chama de “práxis de dominação”:

A práxis de dominação é a ação perversa. É a afirmação prática da totalidade e de seu projeto; é a realização ôntica do ser. Sua realização alienante. O senhor exerce seu poder atual sobre o servo por meio do agir opressor. É a mediação do sistema como formação social e por meio da qual sua estrutura resiste e persiste. A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume.

Ainda segundo Dussel (1977), a dominação se dá em vários níveis: na relação política, pedagógica, erótica etc. Toda relação de dominação nega o “outro”, instrumentalizando-o.

O movimento de alteridade, por sua vez, reconhece o “outro” a partir de sua exterioridade. Isso quer dizer que a ação de alteridade é pautada por um esforço que visa vencer o próprio egocentrismo e as ingerências do poder opressor, pressupondo “o outro como o outro”, respeitando sua cosmovisão, sua realidade e seus sentimentos.

Uma teoria crítica deve ser pautada pelo princípio da alteridade. Uma consequência disso é o reconhecimento do valor individual inerente a cada ser humano, a cada pessoa, à unicidade de cada sujeito de direitos. A cada homem, e unicamente por ser homem, deve ser garantido o “direito de ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade” (ARENDDT, 1989, p. 332):

Essa situação de forma alguma se resolverá pelo fato de ser a humanidade a unidade à qual se aplica o que é 'bom'. Pois é perfeitamente concebível, e mesmo dentro das possibilidades políticas práticas, que, um belo dia, uma humanidade altamente organizada e mecanizada chegue, de maneira democrática – isto é, por decisão

da maioria – à conclusão de que, para a humanidade como um todo, convém liquidar partes de si mesmo (ARENDDT, 1989, p. 332).

Dessa maneira, a teoria crítica do direito considera a relevância máxima de cada ser humano como titular absoluto de determinados direitos que devem, sob pena de se pôr em risco o próprio reconhecimento do “outro”, ser preservados difusamente, podendo ser opostos por seu titular perante a maioria. O que se quer dizer, em um âmbito geral, com esse critério, é de que o reconhecimento do “outro” deve se dar com o mínimo condicionamento ideológico possível, devendo preceder o próprio sistema e a ordem vigente.

O movimento de alteridade, portanto, faz-nos capaz de reconhecer o “outro” a partir de sua exterioridade. Isso quer dizer que a ação de alteridade é pautada por um esforço que visa vencer o próprio egocentrismo e as ingerências do poder opressor, pressupondo “o outro como o outro”, respeitando assim sua cosmovisão, sua realidade e seus sentimentos.

A alteridade, na pesquisa (e muito mais na América Latina), é capaz de fomentar a construção de uma produção teórica atenta aos mecanismos de opressão e submissão ideológica presentes na realidade, expondo as táticas de manutenção do “status quo” e possibilitando, assim, uma potencial transgressão daquilo que já está instituído e se pretende eterno. A alteridade, assim, deve ser elevada a elemento-chave de todo esse processo de desconstrução das verdades impostas – reconhece-se o “outro” latino-americano a partir de sua própria exterioridade em relação ao europeu (e não mais como parte do “ser” europeu, do qual retira sua existência e ao qual está submetido, por um processo de dominação/ alienação). A cultura teórico-jurídica latino-americana, por tais meandros, será capaz de um “ser” a partir de “si-mesmo”, ultrapassando o atual aprisionamento às “fontes-de-ser” impostas pelo eurocentrismo. O surgir de uma teoria autêntica latino-americana, dessarte, será de fluência lógica de todo esse processo de destruição epistemológica.

Concluir-se-á, nesse processo, que uma teoria crítica, na América Latina, deve ser pautada pelo princípio da alteridade, possibilitando o nascer de uma mirada autêntica (sem a qual a própria teoria crítica é impossível) sobre nossa própria realidade.

Referências

AGUIAR, Roberto A. R. *Direito, poder e opressão*. 3.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1990.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1977.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 35. ed., aum. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WARAT, Luiz Alberto. *Introdução Geral ao Direito I: Interpretação da lei, temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1994.

_____. *Introdução Geral ao Direito II: a epistemologia jurídica da modernidade*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

_____. *O direito e sua linguagem*. 2.ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Acadêmica, 1995.

_____. *Pluralismo Jurídico*. 3.ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001.

ZIMMERMANN, Roque. *América Latina o não ser: uma abordagem filosófica a partir de Henrique Dussel (1962-1967)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

CAPÍTULO IV – CULTURA POPULAR E INTERCULTURALIDADE

Coordenadores:

Neusa Vaz e Silva

Doutora em Filosofia Latino-americana

Membro da ASAFTI

E-mail: neusavazsilva@yahoo.com.br

Leonardo Castro Dorneles

Mestre em Filosofia Intercultural

E-mail: orcaoito@yahoo.com.br

Considerando-se o contexto multicultural de nossa América, coloca-se a necessidade e urgência de que a perspectiva da interculturalidade, em sua dimensão teórico-prática, seja um pensar contextual e comprometido com problemas concretos.

Dentro dessa perspectiva propõe-se pensar e discutir a partir da diversidade cultural de nossos povos, considerando suas formas de vida, experiências, valores, tradições, ou seja, seus contextos e manifestações, na busca de elementos fundamentais para uma prática educativa intercultural libertadora.

Uma educação que pretenda ser libertadora necessita pautar-se por uma perspectiva de trabalho que proponha uma renovação radical, dada em estrita relação com as práticas históricas e peculiaridades culturais que emergem das diferentes culturas, dando significado aos distintos lugares contextuais.

Para isso, entende-se que a troca de experiências propicia potente possibilidade de resignificar os fundamentos da Filosofia, que tem também como missão a transformação da realidade mundializada-globalizada, com vistas a colaborar para a manutenção das manifestações culturais; para o redescobrimto dos lugares que habitamos, para o estímulo à convivência com as pessoas que compartilhamos em nosso meio. Convivemos com formações sociais diferenciadas, como povos indígenas, etnias distintas, comunidades urbanas e rurais constituindo, cada uma, tipos diferentes de organização e estruturas sociais. Entretanto, pertencemos a um mesmo processo histórico. As culturas com as quais convivemos entrelaçam-se em um mesmo tempo embora cada uma articule-se em torno de valores próprios que as definem e lhes dão sentido histórico e simbólico.

Há nesse processo de encontro e transformação a necessidade de olhar o Outro com profundidade e cuidado, buscando a justiça recíproca, reconhecendo a diferença como possibilidade de aprender novas formas de agir no mundo. Assim, o diálogo intercultural nos apresenta um desafio ético: reconhecer o Outro como um ser digno. Essa postura exige novas formas de agir em comunidade, superando a exploração e barbárie que marca a invasão de nossa América e a imposição de uma lógica eurocêntrica.

As experiências fundamentadas na interculturalidade estimulam a expansão e disseminação de uma educação libertadora, que dialogue com todas as cosmologias, na busca de alcançar, em um momento, mesmo que ainda distante, uma nova estética da existência, na qual prevaleça a beleza em seu sentido mais profundo.

A COLONIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA PELO GOSTO

Willian Kaizer de Oliveira

Doutorando em Teologia no Programa de Pós-Graduação/ Faculdades EST

Bolsista CAPES

E-mail: williankaizer72@hotmail.com

Palavras-chave: Hábitos alimentares, Paladar, Culinária.

O presente artigo procura discutir como o processo de padronização alimentar influencia a cultura nativa por meio da importação do gosto, ou seja, dos hábitos alimentares europeus, e mais contemporaneamente o estadunidense. Os gostos alimentares de determinadas culturas e a sua manutenção na hierarquia alimentar das sociedades imperialistas são fundamentais para entendermos o processo de subjugação e dominação de outras culturas. Esta é tese que defendemos com esta reflexão. A conquista por meio do estômago, diga-se conquista gastronômica, com a qual intentamos argumentar, tem duas implicações principais: uma é o alimento como arma de subjugação do Outro. Alimento compreendido como os hábitos alimentares, isto é, os gostos culinários como motivação difusa e imperceptível para a conquista e subjugação de outros grupos humanos. A segunda implicação deste processo é a conquista do Outro por meio do câmbio gradual de seus gostos e hábitos alimentares (ÁLVAREZ, 2013, p. 60s).

Nesta perspectiva, a trajetória histórica do açúcar nos informa de como os gostos alimentares foram se sedimentando, sobretudo na cultura ibérica e francesa, como um alimento que passou de uma iguaria vinda do oriente para uma presença indispensável na cozinha europeia. Se até o século XVI o açúcar era um alimento próprio da nobreza européia, a partir da colonização das Américas, especialmente, Brasil e Antilhas, paulatinamente a mesa da incipiente burguesia europeia é adoçada fartamente pela produção colonial (MINTZ, 2010, p. 39). Desde seu início o consumo de açúcar é revestido de um poder simbólico que caracteriza, em grande medida, distinção social. Entre a nobreza francesa, européia de um modo geral, dos séculos XV e XVI ter os dentes podres por causa do açúcar representava status social. É notório ainda que, neste período, o excesso de

peso, sobretudo nas mulheres, era vista com bons olhos. A obesidade estava dentro dos padrões de beleza por causa das melhores condições dos nobres em relação às suas possibilidades de aquisição alimentar em contraste com a população geral (VIGARELLO, 2012, p. 20s).

O antropólogo norte-americano Sidney Mintz faz um estudo muito instigante sobre a história do açúcar. Se no início, levado à Europa em razão das Cruzadas, o “Sal da Arábia” cai rapidamente no gosto da nobreza européia. No entanto, com a produção em larga escala nas colônias do Novo Mundo, o açúcar passa a ser apreciado pela massa de trabalhadores dos séculos XVII, XVIII e XIX. Num contexto de doloroso processo de urbanização e industrialização, submetidos a condições de vida e a jornadas de trabalho desumanas, o melaço de cana se tornou rapidamente uma forma prazerosa e fácil de repor as energias dos trabalhadores e trabalhadoras. A presença compensadora do açúcar na dieta dos proletários era dotada, além da grande quantidade de calorias, de um valor simbólico: apesar de pobres os trabalhadores comiam como os reis. Em contrapartida, o acesso mais barato do açúcar pelos trabalhadores europeus estava condicionado à exploração da mão de obra escrava nas Américas. O mais interessante nas reflexões de Mintz é que associa os desdobramentos destes processos alimentares à evolução do uso da mão de obra. Com isso, Mintz demonstra que a dura exploração do trabalhador, seja escravo, indígena e africano; ou proletários europeus, asiáticos sob contrato ou ainda ex-escravos subjugados a legislação restritiva, uniformiza formas diferentes de coação num mesmo processo de implementação do sistema intercambiante e inter-relacionado: colonização e capitalismo (MINTZ, 2010, p. 178s).

Transparece assim as relações indissociáveis de produção e trabalho num ambiente social dominado pela violência patronal, pela usurpação das terras ameríndias e do trabalho escravo, para o fornecimento de um bem cada vez mais necessário às sociedades industriais européias. O gosto pelo doce determina a produção e o consumo. Na esteira da produção comercial para a satisfação do paladar do europeu nobre e também do trabalhados bem como das sociedades americanas, as relações exploratórias de trabalho se interligam. Nesta perspectiva, não se pode deixar de mencionar, apesar do curto espaço de reflexão, da incidência fundamental da produção da cana de açúcar no Brasil. Neste tocante, Gilberto Freyre foi pioneiro ao falar da importância da cultura do doce na formação do Brasil. Ao apresentar um cardápio de receitas de bolos e doces da cultura nordestina chamava a atenção para a necessidade de se inscrever no campo das reflexões sobre a sociedade brasileira uma sociologia do

doce (FREYRE, 2007, p. 11s). Gilberto Freyre assinala as relações entre colonizador e colonizado na produção do açúcar. De certa maneira, mostra o processo de intercâmbio cultural forçado por vezes, mas nem sempre, revelados nos gostos e paladares que vão sendo criados nas redondezas do Engenho de cana de açúcar. Destarte,

Gilberto Freyre parte do engenho de açúcar com suas bases pré-industriais remontando aos textos coloniais, e portanto da quantidade representativa da mercadoria com os grandes lucros coloniais quando o açúcar era escasso no resto do mundo; e também da sua então minguada variedade (mascavado, branco fino, redondo e fechado, branco macho, branco batido, mascavado macho, mascavado batido etc.) para chegar, inversamente, à elaboração sofisticada implícita na cozinha da casa-grande, à variedade de doces refinados (...) exalta a excelência do “doce fino” nordestino, a sua fidalguia, ao lado do doce de tabuleiro de feira rústica (ANDRADE, 2003, p. 11).

Com isso, se atesta a mudança americana do paladar europeu a partir da mistura de sobremesas e doces vindos do Brasil. Este também foi um período de mudanças no comportamento da nobreza européia. É o que Norbert Elias chama de processo civilizador. No bojo das transformações do processo civilizador da Europa dos séculos XVIII seguintes, Elias identifica o crescimento da burguesia. Esta buscava se aproximar da nobreza, que, por sua vez, se fechava o mais possível em torno de comportamentos que os distinguissem da classe emergente. “Ao fim do século XVIII, pouco antes da revolução, a classe alta francesa adotou mais ou menos o padrão à mesa, e certamente na só este, que aos poucos seria considerado como natural por toda a sociedade civilizada” (ELIAS, 1994, p. 113).

Neste período se elabora e se estabelece toda a base do comportamento à mesa da sociedade ocidental. Os modos à mesa, como o uso de utensílios como garfo e faca, guardanapo, e também as posturas corporais e comportamentais ao se beber café ou tomar sopa. Alçados a condições de valores “éticos” e civilizados, os novos hábitos alimentares e comportamentais se tornam parâmetro de desenvolvimento social dos povos colonizados. Tão logo as elites “colonizadas” trataram de replicar os hábitos vindos da nobreza européia. É o que o historiador da alimentação Jean-Louis Flandrin chama de modernidade à francesa. As mudanças do paladar se deram por meio da seleção de determinados alimentos e de determinadas formas de preparação, o que se nomeia culinária. Den-

tre as principais Flandrin enumera transformações nos hábitos das classes altas e a incorporação de determinados alimentos, como o açúcar, pela população mais pobre. É bastante significativa a valorização dos chefes de cozinha pela carne bovina e por novas técnicas de conservação e preparo que vão surgindo. A transformação no uso de temperos e iguarias é bastante significativa, com o declínio da quantidade e da variedade de condimentos usados nos pratos. Igualmente, Flandrin identifica a centralidade da manteiga e do creme de leite nas novas receitas (FLANDRIN, 1998, p. 660s).

Em boa medida, os hábitos alimentares, comportamentos e receitas foram transplantados para as colônias. É curioso, neste sentido, que Gilberto Freyre identifique relações dos nossos gostos alimentares com nossas características culturais. Ao considerar o doce brasileiro excessivamente doce, Freyre atribuíria às nossas características culturais condicionantes culinários. A predisposição de abusar do açúcar seria herança moura dos portugueses e explicaria a facilidade com que os colonizadores se misturavam com as mulheres negras e indígenas, mouras de “pele mais escura”. Esta mesma capacidade se refletia na profusão do paladar baseado em doces, bolos, bolachas, frutos da nossa capacidade cultural de imiscuir os ingredientes em exagero como a sexualidade, a aventura e o apreço aos prazeres do açúcar (FREYRE, 2007, p. 33s).

Propomos, diante do que foi exposto nas linhas acima, a problematização da questão da alimentação como elemento concreto de reflexão e da elaboração de percursos para a filosofia, especialmente a de libertação. Neste aspecto, nossa proposição se direciona na sua “companheira de luta” a Teologia da Libertação. Ambas se dedicam à análise e reflexão da realidade latino-americana sob o prisma da libertação.

Numa atualização dos aspectos mencionados como a colonização por meio do paladar do doce, poderíamos hoje mencionar brevemente o que se tem chamado da “mcdonaldização” do consumo alimentar (FISCHLER, 1998, p. 850s). Não como negar, numa leitura sob viés da libertação, que as empresas globais como o Mcdonalds representam fortemente a globalização dos costumes e hábitos como colonização permanente das culturas do terceiro mundo. De maneira semelhante, a expansão e adoção do consumo de determinados alimentos em nossas sociedades a implementação de mecanismos de exploração, que vão muito além das mudanças nos gostos e paladares. Junto com a adoção do consumo dos *fast-foods* adotamos também modos de produção e exploração da mão de obra. Basta perceber a lógica de trabalho das redes de *fast food*: “procu-

ra forjar um determinado tipo de trabalhador que possui as seguintes características: ‘multifuncionais’, ‘intercambiáveis’ e ‘descartáveis’.” (AREND, 2009, p. 149).

Como vimos brevemente com o tema do açúcar, o estudo histórico do desenvolvimento das cozinhas latino-americanas, especialmente brasileira, revela como os hábitos europeus foram impostos aos nativos, indígenas, e posteriormente às culturas africanas; que sedimentaram a cultura mista, miscigenada e caipira/ sertaneja do Brasil. Com esta reflexão intenta-se estabelecer um debate acerca dos hábitos alimentares historicamente construídos e como as nossas culturas populares, apresentadas pela diversidade culinária brasileira, resistiu “comendo”, devorando e misturando os sabores ao processo de colonização.

O percurso metodológico desta reflexão se dá por meio da definição conceitual e reflexão teórica acerca da comida como elemento de constituição do ser humano e dos grupos sociais. Entendido dessa maneira, na alimentação humana se materializa a estrutura da sociedade, e por meio dela se atualiza a interação do ser humano organizado em sociedade com o meio ambiente, bem como as representações socioculturais (crenças, normas, valores). Todas essas formas de construção de representações e interações socioculturais compõem e dão significado às ações sociais dos indivíduos que têm em comum a mesma cultura. Concebendo a filosofia da libertação como reflexão crítica que parta da realidade, das profundezas da vida social do povo, nada mais salutar, apetecedor, do que da comida enquanto fonte de experiência e saberes de um povo.

Referências

ÁLVAREZ, Eliseo Pérez. *Ser y Comer: migajas en torna a la identidad*. Ciudad del México: Casa Unida de Publicaciones, 2012.

ANDRADE, Ana Luiza. “*Açúcar: poeira, pólvora e poesia*”. Estudo de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 21, Brasília, janeiro/ junho de 2003. pp. 9-31.

AREND, Sílvia Maria Fávero e REIS, Antero Maximiliano Dias dos. *Juventude e restaurantes fast food: a dura face do trabalho flexível*. Revista Kátal, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 142-151, jul./ dez. 2009.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994-1996. V. 1.

FISCHLER, Claude. A “MacDonaldização” dos costumes. In: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. *História da alimentação*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 841-862.

FLANDRIN, Jean-Louis. Preferências alimentares e arte culinária. In: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. *História da alimentação*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 640-666.

FREYRE, Gilberto. *Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do nordeste do Brasil*. 5ª. Ed., São Paulo: Global, 2007.

MINTZ, Sidney W. *O poder amargo do açúcar: Produtores escravizados, consumidores proletarizados*. 2ª edição revista e ampliada. Recife: Editora Universitária, 2010.

VIGARELLO, Georges. *As Metamorfoses do Gordo: história da obesidade*. São Paulo: Vozes, 2012.

O SABER MESTIÇO NA FRONTEIRA MÉXICO – ESTADOS UNIDOS SOB A ÓTICA DE GLÓRIA ANZALDÚA

Ada Cristina Ferreira

Aluna de Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

E-mail: adacrisf@gmail.com

José Carlos Leite

(Orientador)

Professor de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

E-mail: jcleite343@gmail.com

Palavras-chave: Fronteira, Mestiça, Saberes.

Introdução

A Fronteira México – Estados Unidos, além de sinônimo de irreparáveis lutas, também abriga uma riquíssima cultura fronteiriça. Os povos habitantes do local, mais comumente chamados de *chicanos*, são cidadãos que cresceram estigmatizados pela fronteira. Embora o passar do tempo, aliado ao choque de vozes, crença e valores, tenha trazido para esses povos uma nova cultura, com traços marcadamente latino-americanos, esses povos encontram dificuldades de se afirmarem, enquanto língua/ dialeto, enquanto etnia, enquanto saberes, por se localizarem na zona fronteiriça. Autodeclarada chicana e mestiça a escritora Glória Anzaldúa dá a estes povos representatividade. No livro *Borderland/ La Frontera/ The New Mestiza*, Anzaldúa convida o leitor a experimentar a realidade deste estado híbrido que se situa a mestiça, a mistura de gêneros literários utilizados em sua obra que intercala autobiografia, poesia e prosa, bem como faz alusão às estratégias de adaptação dos povos daquele local.

Ao relatar os limites impostos pela fronteira, a autora não faz referência a isolamentos, e sim à existência de espaços geográficos que produzem uma fenda, gerando novos ambientes, novas discussões, articulações e novos saberes. Surge, assim, um local que necessita de uma consciência que seja compartilhada entre seus habitantes, para que se reconhe-

çam como povos de uma cultura híbrida, para que se posicionem frente ao estigma que os países estrangeiros lhes impõem. Há ainda, por parte de Anzaldúa, a preocupação constante em apontar como estratégia de resistência frente ao colonizador, a permanência da língua fronteiriça, vista como instrumento importante na construção de uma identidade étnica. Em suas obras, o dialeto “*Spanglish*” que, como diz o nome, trata-se de uma mistura da língua espanhola e inglesa, traça a identidade da autora e expressa a forma como os povos da fronteira se comunicam. Anzaldúa busca, portanto, o reconhecimento dos saberes ali produzidos e propõe que seja construída no local a consciência de fluidez, capacidade de adaptação e transformação de culturas que habitam a região, sem deixar, contudo, de denunciar os resquícios da dominação colonial hegemônica.

Objetivo

O Objetivo geral da pesquisa é investigar o processo histórico que conduz à identidade mestiça e a cultura que a envolve, bem como mostrar a forma que ocorre o reconhecimento dos saberes destes povos por parte de Anzaldúa, esta que, descobre na língua e dialeto fronteiriço, a resistência face à dominação da cultura predominantemente europeia, segundo a autora o “*Spanglish*” representa,

Change, *evolución*, *enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción* have created variants of Chicano Spanish, *un nuevo lenguaje*. *Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir* Chicano Spanish is not incorrect, it is a living language¹ (ANZALDÚA, p. 77).

O modo como os cidadãos se habitam as várias transformações ocorridas no local testam suas capacidades de adaptação e sobrevivência que ultrapassam as fronteiras geográficas e ideológicas nos limites referidos pela autora. Assim, ela propõe inserir a partir destes espaços uma nova consciência, a consciência da *new mestiza*, a fim de descolonizar o discurso dominante e criar um novo conceito de identidade, deste modo descreve,

That focal point or fulcrum, that juncture where the *mestiza* stands, is where phenomena tend to collide. It is where the possibility of

¹ Mudança, *evolución*, *enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción* tem criado variantes do espanhol chicano, *un nuevo lenguaje*. *Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir*. O espanhol chicano não é incorreto, é uma língua viva.

uniting all that is separate occurs. This assembly is not one where severed or separated pieces merely come together. Nor is it a balancing of opposing powers. In attempting to work out a synthesis the self has added a third element which is greater than the sum of its severed parts. That third element is a new consciousness – a *mestiza* consciousness (ANZALDÚA, p. 101-102).²

A cultura chicana ainda é vista como minoria e historicamente subordinada aos colonizados. A autora deixa evidente o anseio da comunidade pelo reconhecimento de seus saberes perante o modelo etnocêntrico europeu de subordinação. E é justamente o interesse pela construção e desenvolvimento dos saberes chicanos que o trabalho reside, compartilhando com Anzaldúa este sentimento de libertação política, social e étnica destes povos.

Justificação

Os estudos realizados pela autora Glória Anzaldúa são recursos importantes para revelar as bases que sustentam a cultura chicana que surge na fronteira dos Estados Unidos e México após a guerra cessada em 1848. O “Tratado de Guadalupe de Hidalgo” que pôs fim a guerra, anexando os estados da Califórnia, Texas, Novo México, Colorado e Arizona aos Estados Unidos, contribuiu para a formação de uma fronteira governamental onde valores foram sucumbidos e outros nasceram como forma de resistência aos pontos de tensão.

Marcados pela perda da identidade, exclusão social e racismo, estes cidadãos buscam a partir da terra onde vivem moldar uma cultura que se relacionasse com a história da fronteira. Conscientes de suas origens e tradições mexicanas são embalados pelo contexto colonizador *versus* colonizado, e daí nasce uma cultura híbrida como relatada na obra *Boderland/ La Frontera/ The New Mestiza* de Glória Anzaldúa,

As a *mestiza* I have no country my homeland cast me out; yet all countries are mine because I am every woman's sister potential or

² Aquele fulcro ou ponto específico, aquela junção onde se situa a mestiça, é onde os fenômenos tendem a colidir. É onde ocorre a possibilidade de unir tudo o que está separado. Essa união não se trata da mera junção de pedaços partidos ou separados. Muito menos se trata de um equilíbrio entre forças opostas. Ao tentar elaborar uma síntese, o self adiciona um terceiro elemento que é maior do que a soma de suas partes separadas. Esse terceiro elemento é uma nova consciência – uma consciência *mestiza*.

lover. (As a lesbian I have no race, my own people disclaim me; but I am all races because there is the queer of me in all races) I am cultureless because, as a feminist, I challenge the collective cultural/ religious male-derived beliefs of Indo Hispanics and, Anglos; yet I am cultured because I am participating in the creation of yet another culture, a new story to explain the world and our participation in it, a new value system with images and symbols that connect us to each other and to the planet. *Soy un amasamiento*, I am an act of kneading, of uniting and joining that not only has produced both a creature of darkness and a creature of light, but also a creature that questions the definitions of light and dark and gives them new meanings (ANZALDÚA, p. 102-103)³.

Portanto, herdeira de uma cultura fragmentada, e riquíssima pelo hibridismo linguístico, pela história e arte, a escritora Anzaldúa, busca na heterogeneidade o rompimento da condição subalterna a que foram condicionados os povos fronteiriços, reivindica a fronteira como local de produção de saberes pela homogeneização de “raças”, etnias e classes que dividem o mesmo local. Mesmo com o choque permanente de culturas, o atrito solidifica forças perante o opressor, “The U.S.-Mexican border es una *herida abierta* where the Third World grates against the first and bleeds” (ANZALDÚA, 1897, p. 25)⁴, a ferida que refere a autora demonstra que a fronteira é um local de incessantes conflitos, e marcados pela história, vivem com esta “*herida abierta*” que nunca deixa de derrear sangue, existe apenas a possibilidade de ser curada pelo engajamento dessas forças que nasceram ali, deixar para trás a necessidade de optar por determinada cultura, e sim optar por todas ao mesmo tempo. É neste contexto que se insere a relevância das práticas de libertação, que envolve não só a Fronteira aqui estudada, mas todas as fronteiras políti-

³ Como *mestiza*, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a *queer* em mim existe em todas as raças). Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/ religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/ a ao/ à outro/ a e ao planeta. *Soy un amasamiento*, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados.

⁴ A fronteira E.U.A.–México *es una herida abierta* em que o Terceiro Mundo se irrita contra o primeiro e sangra.

cas, étnicas, raciais, econômicas, frutos da violência colonizadora, que ainda está pode ser visível até hoje.

Conclusões

Destruir o mundo colonial é, nem mais nem menos, abolir uma zona, enterrá-la profundamente no solo ou expulsá-la do território (FANON, 1968). Vistos como uma sociedade marginalizada o colonizado fica ao acaso frente ao processo de expansão territorial. Os traços residuais traduzidos por séculos de dominação resultaram na mistura de várias culturas além da americana e mexicana. A proposta da autora Glória Anzaldúa é buscar a partir do surgimento da *new mestiza*, evidenciar o elo presente na linguagem dos chicanos que unifica estes povos, a alternância entre o espanhol e inglês, fortifica a cultura local uma vez que é fiel ao modo como os habitantes da fronteira se comunicam. Expressar-se em “*Spanglish*”, constitui uma política de descentralização de poder, pois o cidadão não precisa mais optar por uma ou outra linguagem e é a partir destes espaços que os estudiosos têm observado as práticas da libertação que a Filosofia da Libertação propõe, combatendo os ideais muitas vezes implícitos de exploração que ainda ocorrem em toda América Latina.

Referências

ANZALDÚA, Glória. *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. São Francisco: Thirrd Edition, 2007.

_____. Como domar uma língua selvagem: Gloria Anzaldúa. Cap. 5, Trad. Joana Plaza Pinto; Karla Santos; Viviane Veras. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: difusão da língua portuguesa*, Niterói, n. 39, p. 305-318, 2º semestre, 2009.

COSTA, Cláudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o feminismo da diferença. *Revista Estudos Feministas – Revista da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 13, n° 3, p. 691-703, set – dez 2005.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1968.

NECESSIDADES HUMANAS E INTERCULTURALIDADE

Oscar Hernan Saavedra Cruz

Mestrando no Programa de Pós-Graduação (M/ D em Estudos da Cultura Contemporânea
Linha de Pesquisa em Epistemes Contemporâneas
Universidade Federal de Mato Grosso (ECCO-UFMT/ Cuiabá)
E-mail: oscarsaave74@gmail.com

Yuji Gushiken

Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea
Universidade Federal de Mato Grosso (ECCO-UFMT/ Cuiabá)
E-mail: yug@uol.com.br

Palavras-chave: Natureza, Necessidades humanas, Interculturalidade.

Introdução

Este trabalho situa-se na discussão sobre concepção que se tem da natureza e as necessidades humanas no marco da filosofia moderna. Busca-se fazer um recorrido pelos desenvolvimentos epistêmicos que desde Descartes até Marx tem-se feito sobre o conceito de natureza, com a intenção de mostrar a maneira em que o conceito paulatinamente tem sido matematizado sendo ao mesmo tempo omitido como constituinte do humano. Tentamos mostrar também, como dita concepção tem influído na maneira em que Ocidente tem entendido as necessidades humanas, concebendo-as como infinitas enquanto vê a natureza apenas como recurso material para satisfazê-las. Assim, abre-se a possibilidade que as condições para a vida, incluindo a humana, possam destruir-se definitivamente.

Objetivos

Primeiramente, buscaremos adiantar um recorrido pela maneira em que a filosofia moderna, a partir dos remanentes do cristianismo e desde a exposição do sujeito cartesiano, passa-se a conceber a natureza como matematizável e não constitutiva do ser humano. Posteriormente, buscaremos, ainda desde essa modernidade, desenvolver a maneira em que Marx pôs em questão essa episteme ao conceber a materialidade como sendo condição de existência da consciência. Logo, tentaremos expor a maneira como Agnes Heller desenvolve uma teoria das necessidades;

primeiro, a partir dos aportes teóricos de Marx; e depois, desde um marco pós-moderno. Logo, arriscaremos uma crítica a essa concepção de necessidades exposta por Agnes Heller, desde a ideia que uma teoria das necessidades não pode esquecer-se que a organicidade é constitutiva da vida humana.

Discussão e relevância do problema

Partindo da ideia que a discussão filosófica não é só uma atividade teórica, mas também uma maneira de entender e transformar a realidade, e tendo em conta que atualmente existe a possibilidade real de que a vida no planeta cesse, pensamos que se faz urgente reformular as necessidades humanas desde enfoques epistêmicos distintos à concepção matemática da natureza, segundo tem sido imposto pela modernidade europeia. Essa reformulação deve reconhecer o orgânico como constitutivo do humano, para que seja possível que uma práxis, atualmente dominada de maneira avassalante pela ação racional custo-lucro, possa orientar-se de formas distintas, fazendo que a existência seja possível para novas gerações humanas.

Uma produção infinita como a proposta pelo capitalismo, invasora e atualmente com alcance mundial, contradissesse com um mundo material orgânico e extinguível. Pode-se viver humanamente sem computadores e telefones, mas não sem água e ar. Não chegamos a conceber que a consciência possa extinguir-se ao momento em que o mundo material esgota-se, ora porque concebemos a consciência como transcendente a sua corporeidade, ora porque numa lógica meios-fins, preocupados pelos meios omitimos refletir sobre os fines.

Se partirmos da ideia que toda sociedade busca que sua cultura seja vivida como se ela fora as condições mesmas da existência humana, a racionalidade ocidental, em sua expansão hegemônica, tem ido condicionado ao sujeito vivo (orgânico, social e simbólico) impondo-lhe, a modo de estruturas tão sociais como culturais, padrões de vida que terminam sendo assumidos sem que se ponham em questão os seus sentidos e a sua intencionalidade, de forma que naturalizado o ordem social e entregados a um mais lá transcendente vivemos o mundo como fatalidade.

Pensamos, seguindo a Franz Hinkelammert, que para se ter fins é necessário estar vivo, logo, a vida não é um fim em si mesmo, senão possibilidade de todos os fins. Assim, devemos garantir, antes de qualquer procura, as condições para que a vida seja possível.

La objetividad del mundo no es anterior a la vida humana, sino que es tanto su producto como su presupuesto... El sujeto tiene horizonte objetivo que es de vida y muerte. Lo tiene objetivamente como sujeto. Además es sujeto por tenerlo... Hay tradiciones porque las podemos trascender. Lo que no podemos trascender, no constituye una tradición. El latido del corazón se repite por todas las generaciones... (HINKELAMMERT, 2006, p. 36-37).

Se pensamos na lógica que Ocidente impõe com o capitalismo, segundo a racionalidade meios-fins, o fim não problematizado é a procura da maior ganância monetária a partir dos mínimos custos (também eles monetários), sem ter em conta que esse fim perseguido gera perdas nas condições que permitem a existência humana. Acercamo-nos, rapidamente, à extinção da vida humana e com ela à possibilidade de qualquer fim: pois sem corpo não há consciência, e sem consciência nenhum fim pode-se atingir.

Como dissemos, precisa-se com urgência reformular as necessidades humanas a partir de olhares epistêmicos sobre a natureza distintos aos propostos pela episteme moderno-europeia, pois a cisão da consciência, primeiro descorporizada e depois reduzida à objetividade universal, tem feito que toda práxis seja produto dum cálculo que deve permitir resultados esperados, mas em suas previsões não se tem em conta o empobrecimento do orgânico, entendendo-o aqui como constitutivo do humano, longe dessa ideia abstrata de humanidade que tem tentado mundializar a cultura moderno-europeia.

Para isso, mais que assumir uma outra epistemologia, precisa-se de um diálogo intercultural que permita construir maneiras distintas de assumir a vida, a partir de interrogar outras tradições, outras maneiras de fazer mundo, sempre tendo em conta as experiências de vida dos grupos sociais em relação aos territórios, e que impedindo qualquer forma de silenciar torne-se opção à hegemonia que tem imposto a modernidade europeia com suas práticas hegemônicas.

Conclusões parciais

As conclusões parciais deste estudo tem que ver com a teoria das necessidades de Agnes Heller.

Em coerência com o formulado por Marx, Heller considera que a produtividade cria não só a riqueza material, mas também a riqueza e a multiplicidade das necessidades (HELLER, 1986). Satisfaz e ao mesmo

tempo produz necessidades novas, só que o modo de produção capitalista, no qual a produção tem como fim a valorização do capital e não a satisfação das necessidades, o assalariado tem apenas a possibilidade de satisfazer necessidades de sobrevivência, pois produzindo o mais-valia não tem tempo livre para satisfazer as necessidades propriamente humanas, que Heller vai a chamar necessidades radicais. Era sob a pressão dessas necessidades radicais que em constante criação e em pro de sua satisfação em termos de auto-realização pessoal, ia a ser superado o modo de produção capitalista.

Uma primeira conclusão com relação à formulação das necessidades que faz Agnes Heller desde a perspectiva marxista, é que a autora não previu que o aumento das forças produtivas não complexificam necessariamente a práxis social em termos de necessidades não satisfeitas, pelo contrário os quem dominavam essas forças produtivas podiam usá-las para constituir novas formas de alienação e controle social para mostrá-las como se elas foram necessidades humanas. Assim, podemos dizer que, ao contrário do exposto por Heller, não existe uma relação necessária entre produção e necessidades humanas que advém do progresso.

Abandonando o marxismo, Agnes Heller reformulará sua teoria das necessidades já não as vendo superando o modo de produção capitalista, senão apenas equilibrando as necessidades exercidas pelo mercado, a partir de grupos de pressão da sociedade civil dentro do marco do projeto moderno (HELLER, 1996).

A nova posição de Heller é aceitar que as necessidades têm uma face quantificável apresentada como médias sociais, que Heller chamará carências, as quais serão distribuídas quantitativamente pelo mercado dependendo das hierarquias sociais. Embora, Heller não veja relação necessária entre essas médias sociais, que servem para adjudicar recursos monetários aos grupos sociais, e as necessidades propriamente ditas de esses mesmos grupos. Assim, para Heller, as circunstâncias em que sejam distribuídas as carências de forma quantitativa não decidem o que vão a fazer os indivíduos com esses recursos e se, efetivamente, serão transformadas em qualidade. A pesar da adscrição social (carências), as necessidades seguem sendo pessoais. Todas as necessidades, segundo Heller, devem ser reconhecidas, enquanto não se utilize a outro ser humano como meio para sua satisfação. Embora, Heller reconhece os limites dos recursos da natureza para satisfazer todas as necessidades e ante tal contradição vê a possibilidade dum comunitarismo de grupos particulares que se relacionam sem hierarquias e não cobiçam a quantidade, elites

democráticas que vão a ser a contraposição ao crescimento infinito e quantificável.

Concluindo, Heller abandona a possibilidade da revolução social e a superação do modo de produção capitalista, e numa posição moderada vê apenas a possibilidade de que elites particulares vivem conscientes da finitude dos recursos sem deixar de desenvolver suas necessidades propriamente humanas.

A pergunta que fazemos é se tais elites podem evitar que o crescimento infinito a partir de recursos finitos destrua as condições para que a vida humana siga sendo possível.

Pensamos que não.

Referências

BURTT, Edwin. *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires, 1960.

ENGELS, Federico. MARX, Carlos. *La ideologia alemana*. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1974.

HELLER, Agnes. *Teoria de las necesidades em Marx*. Ed. Peninsula. Barcelona, 1986.

_____. *Una revisión de la teoria de las necesidades*. Ed. Paidós. Barcelona, 1996.

HINKELAMMERT, Franz. *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Caracas, 2006.

SCHMIDT, Alfred. *El concepto de naturaleza em Marx*. Ed. Siglo XXI. España, 1977.

LIBERACION INDÍGENA DE LA CONCEPCIÓN OCCIDENTAL DEL MUNDO

Mario Mejía Huamán

Docente de la Universidad Ricardo Palma, Lima-Perú

E-mail: mejiahuaman@gmail.com

Palabras-claves: Liberación, Indígena, Andina, Concepción del mundo.

Introducción

Desde hace varias décadas en América o llamado “Nuevo Mundo”, hemos tomado el camino de la flexión desde nuestro propio espacio, conscientes de que nuestra realidad es distinta a la concepción europea del mundo y a sus corrientes filosóficas a que nos sometieron como efecto del coloniaje español o portugués.

En torno a la posibilidad de la Filosofía en el Nuevo Mundo, podríamos sostener que se han venido dando cuatro posiciones:

a) La primera correspondería a la tesis de que a la llegada de los conquistadores ya existía una filosofía en el nuevo mundo, sus defensores son entre otros, el antropólogo e historiador mexicano Miguel León Portilla, la filósofa, recientemente fallecida, María Luisa Rivara de Tuesta, Víctor Mazzi Huaycucho, Víctor Díaz Guzmán, Juvenal Pacheco Farfán, Waldo Valenzuela Zea, y el profesor español Mariano Martín Isabel¹ para quien se puede hablar de una “amáutica” en los Andes, de la misma manera que se hace de la escolástica en Europa (MATTA, 1996, p. 13-15)².

b) En segundo lugar podríamos mencionar a quienes sostienen que antes de la conquista, ni en la colonia ni en la república, hasta los años 60 del siglo pasado no hubo una filosofía latinoamericana o peruana con

¹ *La filosofía peruana frente al problema de los orígenes*. Profesor del I. E. S. “Catalina de Lancaster” de Santa María de Nieva (Segovia).

² David Sobrevilla Alcázar, refuta las tesis de la existencia de una filosofía prehispánica en América, afirmando que lo que se dio es una concepción religiosa más no una filosofía.

rasgos propios. Entre los que sostienen esta posición podemos mencionar Augusto Salazar Bondy, autor de “*¿Existe una filosofía de nuestra América?*”, y Leopoldo Zea, autor de “*La filosofía Americana como una filosofía sin más*”; ubicamos en este mismo grupo a José Carlos Mariátegui, quien escribiera que nuestra filosofía es imitativa y postiza, es una rapsodia escrita con temas y motivos europeos, y que como tal, no existe una filosofía americana propiamente dicha.

c) En este tercer grupo consideramos las propuestas de Rodolfo Kusch en “*América Profunda*”, la de Eduardo Oliveira en “*Cosmovisão Africana de uma filosofia afrodescendente*”³, y la de los filósofos indígenas que sostienen que no hubo filosofía sino concepción del mundo, en la América Andina precolombina; que la Filosofía Andina recién se está construyendo, teniendo como argé nuestras raíces culturales y nuestra realidad, como plantea Mario Mejía en *Teqse*, (2010) *Hacia una Filosofía Andina*, en *Anti Yachaywayllukuy* (Filosofía Andina) y *Filosofía Andina de la Naturaleza*.

d) La propuesta de Enrique Dussel es de una ruptura total con la denominada “*filosofía occidental*” porque las filosofías que cultivamos en Latinoamérica y por extensión en “*el tercer mundo*” nos hacen colonos mentales. Por otro lado, tales filosofías son incapaces de dar explicación teórica del hombre, la sociedad, su pensamiento y sus problemas reales. Dussel encabeza la lucha por la liberación filosófica de América latina.

e) Por último tendríamos las propuestas de una filosofía intercultural planteada entre otros, por Raúl Fornet-Betancourt (2001), y el filósofo suizo Josef Estermann (1998), para quien ya existe una filosofía andina con perfiles propios.

Análisis de propuestas

Si como sostienen los filósofos del primer grupo arriba señalado, para quienes a la llegada de los conquistadores ya existía la filosofía en la América Andina, y que el conquistador entre otras cosas nos impuso su religión, su idioma, sus formas de vida, su concepción del mundo y su filosofía, con su hedor a pergaminos hongeados y a incienso. Y, dado que los mestizos, con raras excepciones, no hicieron sino continuar con la concepción del mundo de su *madre patria* y, en lo que toca a los indígenas, así como fueron bautizados poniéndoselos en “*fila india*”, el conquista-

³ Publicação IPAD. 3º Edição, Curitiba 2006.

dor nos impuso su concepción del mundo, sus modos de vida y cultura, haciéndonos concebir que lo importado es siempre de mejor calidad; el del europeo es la expresión de la civilización y el de los americanos expresión de la barbarie. Nuestra resistencia a tal imposición fue fuerte al principio, pero con la opresión de tres siglos, se llagó al extremo de anular nuestra autoestima y nuestra identidad nacional.

La filosofía de la liberación es la opción para acabar con el yugo mental de las filosofías extranjeras, y para nosotros los indígenas, el primer paso sería el rescate de nuestra concepción ancestral y auténtica del mundo, cuya bondad ha sido probada en el curso de nuestra historia.

Como señalamos líneas arriba, un grupo de pensadores latinoamericanos sostienen que en los Andes (Centro América y Sub América) ya habían filosofías propiamente dichas, por ejemplo de los actuales territorios de México y Guatemala y en los Andes del sur la cultivada por los *Hamawt'as inkas*; que dicha filosofía sería radicalmente diferente a la importada desde el momento de la conquista, hasta la actual colonia mental que aún nos subyuga. Los filósofos indígenas habrían sido los *Tlamatinime* en la cultura Nahuatl del actual México y Guatemala y en los Andes del Sur, los *Hamawt'as inkas*.

Los integrantes de este primer grupo, sostienen la existencia de una filosofía pre-hispánica, coincidiendo con Paul Radin (1960) afirman que el hombre primitivo ya tenía conceptos de lo que es la vida, la muerte; el placer y tristeza, la seguridad y peligro, el egoísmo y altruismo, la finitud e infinitud, la eternidad y de temporalidad; tenían idea de lo máximo y mínimo, del bien y del mal, de lo sagrado y lo profano, entre otros conceptos. Aquí se estaría tomando la filosofía en sentido amplísimo. El segundo periodo sería el de la filosofía en sentido amplio, esto se dio cuando algunos sabios o profetas crean máximas como no mentir, no robar, no matar, que eran vigentes en la práctica social cotidiana. La filosofía en sentido estricto habría nacido del divorcio entre el mito y la razón; del divorcio entre el conocimiento por la fe y del conocimiento empíricamente demostrado. Esta nueva forma de ver las cosas habría comenzado en el Siglo VII a. C. en la antigua cultura griega.

El segundo grupo de pensadores de América sostienen que la filosofía es un aporte de la cultura europea del Siglo XVI, traída por los españoles después de la conquista, como sostiene el peruano Salazar Bondy.

Nuestra apreciación

Nuestra posición personal es que, en la América precolombina no existió filosofía como un saber teórico y crítico, con pretensiones de universalidad; Concebimos que para que surja la filosofía son necesarios ciertos requisitos como la posibilidad de la crítica racional, que los cultores del nuevo tipo de saber sean identificables como para entrar en diálogo con ellos, (día –logo, como sostiene Alberto Buela), esto es, en polémica, además de la democratización de la escritura. Sin embargo debemos admitir que, la racionalidad andina no es como la racionalidad occidental, teórica, formal sino fáctica, fruto del éxito en la experiencia y de la convivencia humanas.

Nuestra propuesta

Nosotros estamos trabajando en la construcción de La Filosofía Andina, que sea expresión de la reflexión en dicho espacio territorial y cultural, así como manifestación de sus problemas reales. Ella, la Filosofía Andina, tiene como *argé* lo positivo de la cosmovisión andina indígena, de lo rescatable de la sabiduría ancestral que subyace en la conciencia de los hombres del pueblo, en el rico contenido conceptual del *logos* inka o idioma quechua, y en la práctica del diario vivir del pueblo con raíces indígenas.

Para la América mestiza y sus intelectuales, la Filosofía de la Liberación consistirá en la renuncia al “*ad pitem literae*” de los sistemas filosóficos europeos como el idealismo y el materialismo, como el racionalismo y el empirismo, y las distintas posiciones irracionalistas tanto en la concepción del hombre, la sociedad, de sus principios éticos y normas morales; de la misma manera, en el manejo de sus mecanismos democráticos en que las mayorías se equivocan al sustentarse, está en el discurso de la oferta y la demagogia.

La filosofía de la liberación deberá significar contraponer a la “*res extensa*” la concepción de la *pacha* o naturaleza viviente y a la “*res cogitans*”, el ser trabajador, (*llank'aq*) que realiza sus labores como una actividad festiva a diferencia del concepto del trabajo occidental como castigo.

Conclusiones

En conclusión, nuestra propuesta es que quienes somos conscientes y militamos en la Filosofía de la Liberación, deberíamos tomar como

referente en nuestros planteamientos, la concepción de quienes crearon una cultura original, en el espacio en que hoy vivimos. Además, hacer que a nuestros sílabos oficiales se incorpore del estudio de la concepción del mundo indígena del mundo, de la africana y de la oriental. Bien hicieron los inkas en saber y administrar los Andes como la conjunción de diferentes naciones y regiones, (*tawantin-suyo* o de las cuatro regiones) o un Estado de “*todas las sangres*” como definiera al Perú, José María Arguedas.

Referências

ESTERMANN, Josef. Filosofía Andina. *Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ediciones Abya- Yala. Ecuador, agosto 1998.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización. Editorial Desclee de Brouwer, S. A. 2001. Bilbao.

MATTA, Carlos. *La Filosofía contemporánea en el Perú*. Estudios, reseñas y notas sobre su desarrollo y situación actual. Lima, 1996. p. 13-15.

RADIN, Paul. *El hombre Primitivo como Filósofo*. Temas de Eudeba. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1960.

O SERTANEJO NA OBRA DE LUIZ GONZAGA: UMA LEITURA A PARTIR DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO

Leonardo da Rocha Bezerra de Souza

Graduando em Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo, UFRN, Natal, RN, Brasil

Membro do Grupo de Estudos em Filosofia, Ciência, Tecnologia e Sociedade
GEFILCTS/ UFRN)

E-mail: lrb.souza@gmail.com

Angela Luzia Miranda

Doutora em Filosofia, pela Universidade de Salamanca (ES)

Doutora em Ciencia, Tecnología y Sociedad pela Universidad del País Vasco Professora de
Ética em Ciência e Tecnologia da Escola de Ciências e Tecnologias, Universidade Federal do
Rio Grande do Norte, Natal/ RN, Brasil

Coordenadora do Grupo de Estudos em Filosofia, Ciência, Tecnologia e Sociedade
(GEFILCTS/ UFRN)

E-mail: angelalmiranda@gmail.com

Palavras Chave: Ética da Libertação, Sertanejo, Luiz Gonzaga, Filosofia da Libertação.

Introdução

Esse trabalho tem como propósito analisar a obra do cantor e compositor brasileiro Luiz Gonzaga (1912-1989) desde um olhar crítico, considerando o pensamento da Ética e da Filosofia da Libertação. Pretende-se percorrer os meandros que envolvem as transformações de identidade e cultura da figura do sertanejo¹ do nordeste brasileiro em seus fluxos de migração. Para tanto, através das músicas de Gonzaga, será observado a construção e reconstrução histórica de sua cultura e identidade, marcadas pela mescla de características oriundas da colonização e pós-colonização do Brasil e da terceira e quarta década do século XX, onde historicamente encontramos o perfil do migrante mais presente na obra de Luiz Gonzaga. Este recorte temporal e espacial da figura do sertanejo do nordeste

¹ Sertanejo: *Adj.* 1. Do Sertão. 2. Que habita o sertão (FERREIRA, 1999, p. 1845).

brasileiro será analisado a partir de categorias como: Totalidade, Exterioridade e Alienação, presentes na Filosofia e na Ética da Libertação.

Gonzaga e o poder da comunicação

Nascido na zona rural de Exú, cidade do interior pernambucano, região nordeste do Brasil, Luiz Gonzaga do Nascimento era filho do agricultor e tocador Januário e de Dona Santana. Gonzaga viu em sua infância o trato com a terra e a pecuária e cresceu num ambiente de musicalidade, vivenciando os costumes e festas típicas da região. Sua obra adquire força com sua ida para o sudeste já na década de trinta, onde solidifica sua carreira como cantor e compositor. Sua obra envolve, além de composições próprias, músicas e poemas de outros nomes no nordeste brasileiro, como Patativa do Assaré, Zé Dantas, João Silva, entre outros. Gonzaga conseguiu compreender dentro de sua musicalidade muitas faces e fases importantes da história desse povo e, por isso, tornou-se um ícone da música brasileira no tocante à representação da cultura e da identidade do sertanejo e de sua vida no sertão.

É no início dos anos de 1940 que a obra do intérprete ganha reconhecimento (inclusive no próprio nordeste). Segundo Albuquerque Júnior (1999), o avanço nos transportes e no rádio se tornou partes importantes desse processo migratório retratado por Gonzaga. O rádio, em grande parte do nordeste, era o principal equipamento de comunicação da época. Sua programação espelhava-se no discurso nacionalista – na busca por uma identidade única do Brasil – propagandeado pelo governo, que também passava a veicular a busca por mão-de-obra necessária para manter o desenvolvimento do país. É neste cenário que Gonzaga adquire seu espaço na mídia, tornando-se o expoente da cultura nordestina; era a voz dos nordestinos, também ouvida no sul do país. Era através do rádio que emergia a possibilidade de sair do trágico regime de seca do sertão nordestino e era a oportunidade do sertanejo de sobreviver em outro lugar, longe da saga de sua terra natal, anunciada pela propaganda desenvolvimentista que soprava desde as regiões sul e sudeste do Brasil; era a introdução a uma nova cultura, novos movimentos e conhecimentos. Noutra vertente, também era a oportunidade de libertar-se dos regimes políticos regionais, baseados no coronelismo e nos resquícios da relação Senhor e Escravo, da “Casa Grande e da Senzala” (para usar a mesma expressão de Gilberto Freire, 2004, ao retratar a cultura brasileira). O rádio transmitia uma mensagem de que era o momento de integração e

do progresso nacional. Neste contexto, Albuquerque analisa o sentido da migração:

A melhoria dos transportes e dos meios de comunicação, como: correios, jornais de circulação nacional e, principalmente, a presença do rádio como grande veículo de comunicação de massas desde a década de trinta, torna as notícias das oportunidades no Sul, constantemente propagandeadas por governos e instituições interessadas na atração desta mão-de-obra, um estímulo crescente para a migração. Esta é festejada pelo discurso nacionalista como fator de integração nacional, um fator de encontro e interpenetração dos “dois Brasis” que ameaçavam se distanciar irremediavelmente. As grandes cidades do Sul seriam enfim o lugar onde se gestaria a cultura nacional de há muito perseguida. (...) A migração adquire muitas vezes um caráter libertador: a fuga de um mando insuportável, de uma exploração econômica (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 152).

É aqui que encontramos o cenário que une a vida do sertanejo retratado na obra de Luiz Gonzaga e a corrente da Filosofia e da Ética da Libertação, tal como mostraremos a seguir.

A ética da libertação e suas categorias

Segundo Miranda,

A ética da Libertação surge na década de 80, quando pensadores do continente latino-americano começam a fundar um novo modo de fazer Filosofia e pensar a Ética, baseando-se na categoria da “libertação”. Para esses pensadores, o continente americano e todos os países foram marginalizados no processo de História do Pensamento Ocidental (MIRANDA, 2007, p. 5).

Esse modelo ético propõe uma nova forma de agir, respeitando o outro. Mudanças na forma de tratarmos e visualizarmos o outro, vendo-o realmente como *outro*; alguém diferente, com identidade e cultura própria, bem como o direito de exercê-las, tal como observa Dussel: “Esta é uma ética da vida, ética crítica a partir das vítimas. (...) São as vítimas, quando irrompem na história, que criam o novo. Sempre foi assim. Não pode ser de outra maneira” (DUSSEL, 2005, p. 501).

É neste sentido que vislumbramos as perspectivas para analisar o sertanejo retratado por Gonzaga: o processo migratório do sertanejo que atravessa o país, fugindo da seca e em busca de uma vida melhor prome-

tida pelo desenvolvimento de certas regiões do país, é o retrato da relação com o outro, a alteridade. E, para melhor elucidar estes aspectos, neste trabalho nos interessa, em especial, as seguintes categorias: (1) *Totalidade*: “Todo mundo é uma totalidade. Totalidade indica limites de limites” (DUSSEL, 1977, p. 29), assim cada ser humano deve possuir sobre si o direito de gestão, independente das influências exercidas pelo meio; cada grupo cultural ou/ e de identidade tem o direito sobre seu ser e de agir dentro de sua totalidade. (2) *Exterioridade*: “[ela] quer indicar o âmbito onde o outro homem, como livre e incondicionado por meu sistema e não como parte de meu mundo, se revela” (DUSSEL, 1977, p. 47). Aqui ela é percebida dentro do sistema em que o indivíduo/ sertanejo é posto, que compreende a sua vida pós-uterina até a sua migração no início do século; é um limite existente entre o ser e o outro. (3) *Alienação*: “(...) alienar é vender alguém ou algo; é fazê-lo passar a outro possuidor ou proprietário. A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento de outro ser” (DUSSEL, 1977, p. 58). No nosso caso, é meio no qual o sertanejo, bem como muitos seres humanos, são colocados a fim de alcançar um objetivo alheio a si.

A leitura do sertanejo a partir da ética da libertação

(...) A treze do mês/ Ele fez experiência/ Perdeu sua crença/ Nas pedras de sal (...)
Mas noutra esperança/ Com gosto se agarra/
Pensando na barra/ Do alegre Natal (...)
Rompeu-se o Natal/ Porém barra não veio/
O sol bem vermeio/ Nasceu muito além (...)
Na copa da mata/ Buzina a cigarra/ Ninguém vê a barra/
Pois barra não tem (...)
Nóis vamo a São Paulo/ Viver ou Morrer/
Nóis vamos a São Paulo/ Que a coisa tá feia/
Por terras alheia/ Nós vamos vagar (...)
Se o nosso destino/ Não for tão mesquinho/
Ai, pro nosso cantinho/ Nóis torna voltar (...)
E vende seu burro/ Jumento e o cavalo/
Inté mesmo o galo/ Venderam também (...)
Pois logo aparece/ Feliz fazendeiro/
Por pouco dinheiro/ Lhe compra o que tem/
Ai, ai, ai, ai/ Em um caminhão/
Ele joga a família/ Chegou o triste dia/
Já vai viajar (...)
A seca terrívi/ Que tudo devora/
Ai, lhe bota pra fora/
Da terra natal (...)
O carro já corre/ No topo da serra/
Oiando pra terra/ Seu berço, seu lar (...)
Aquele nortista/ Partido de pena/
De longe acena/ Adeus meu lugar (...)
No dia se-

guinte/ Já tudo enfadado/ E o carro embalado/ Veloz a correr (...)
(GONZAGA, L. 1980).²

O sistema de migração retratado por Gonzaga avança sobre a história trazendo de volta valores, ou ausência crítica deles, a cada período histórico. Pelo viés da Totalidade, podemos ver o universo em que os sertanejos cresceram, formaram uma cultura e uma identidade própria. No entanto, ela estava subordinada, ainda que no sertão, a duras relações de clima e poder, como em “A Triste Partida” (1980) e “Coronel Pedro do Norte” (1971). A Totalidade que representava cada um dos sertanejos era desrespeitada por vedar sua liberdade de escolha. Sem possibilidade de permanência no sertão (ainda que com toda sua resistência), o sertanejo tinha sua cultura e identidade confrontada e violada, e lhe era ensinado a ser inferior, como em “Vozes da Seca” (1970). Não havia outra saída; era necessário ceder aos mandos e desmandos de outro sistema-mundo.

Do ponto de vista político, o governo abandonou o sertanejo no sertão durante as duas primeiras décadas do século XX, sem apresentar nenhuma ação governamental efetiva para solucionar o problema da seca. Logo depois, o mesmo governo lucraria com sua migração, abandonando-o nas mãos de seus patrões, nas cidades do sul do Brasil. Ou seja, o sertanejo é visto como produto e capital. Aqui vemos a violação dos limites da Exterioridade. Esse outro (o sertanejo) era a vítima do enfraquecimento de seus laços culturais e de sua identidade. Era agora obrigado a não exercer suas atividades de tradição e as relações sociais originárias, inclusive com o meio-ambiente e seu *habitat*.

Do ponto de vista da categoria da Alienação, o sertanejo sai de um sistema, onde havia construído sua identidade e crescido dentro da sua cultura (mas não isentos de alienação, tanto pela política local, como pelos meios de comunicação), passando a encontrar uma possível solução para seus problemas – pelo menos com a seca – com a sua partida para o sul do país, mas novamente se vê alienado pela cultura que não é sua. Apesar da visão de solução, sabia de suas dificuldades, mas era levado a crer que só poderia sobreviver, partindo. Assim, ao partir, era obrigado a deixar para trás o modo de vida de seus antepassados. Este panorama é descrito pelo “Rei do Baião” (como era conhecido Gonzaga), quando mostrou as relações de sanção sofridas pelos sertanejos, por exemplo: ao retratar o abandono de sua fogueira para comemorar a festa de São João

² Compositor: Patativa do ASSARÉ, 1953.

em “São João sem Futrica” (1984). Assim, o sertanejo era vítima da alienação de governos e instituições que o influenciava a abandonar seus costumes. Era alienado por acreditar que seu conhecimento era inferior; por acreditar que teria de sair do seu sertão para sobreviver, e era obrigado a (re)construir outra identidade e outra cultura em outro lugar.

Considerações finais

A Ética da Libertação, cujo ponto de partida é o excluído, encontra na obra de Luiz Gonzaga as características necessárias desde onde deve partir sua crítica ao sistema-mundo vigente. No Brasil, os sertanejos formam um grupo social que historicamente foram violentados cultural e identitariamente. A saga da migração do sertanejo em busca de uma vida melhor na cidade, tão bem retratada na obra de Luiz Gonzaga, representa o sentido de vítima do sistema-mundo, analisado por Dussel como condição originária da Ética.

E vale lembrar que esse povo ainda continua sendo vítima, e que hodiernamente continua seu calvário, surgindo e ressurgindo na voz de Gonzaga, a partir de sua obra sem precedentes, que coleciona histórias, fatos e críticas (dos mais diversos ângulos e autores), e que ainda hoje possui uma dimensão extraordinária do ponto de vista do retrato do homem do sertão nordestino.

Neste sentido, a Ética e a Filosofia da Libertação tem seu papel na continuidade da luta pela libertação deste grupo social, identificando e denunciando as violações éticas, étnicas e morais, a fim de garantir aos novos sertanejos a recuperação da sua história, sua construção social e sua identidade cultural. Inclusive, no sentido de resgatar a história de seus antepassados, excluídos e sem poder de escolha e, ao mesmo tempo, contribuintes (sem reconhecimento) da construção da sociedade. Ademais, a Ética e Filosofia da Libertação tem o papel de convidar a entender a dinâmica da exclusão que ainda insiste em ser o discurso vigente. É aqui que reside a contribuição e o legado da obra de Luiz Gonzaga, trazendo esta história cantada em versos que representam o pranto do sertanejo, cujo intuito maior é dar voz a quem lhes foi negada. É neste sentido que avaliamos a necessidade de dar prosseguimento às pesquisas e ações que busquem mais do que analisar a realidade, postular a dignidade, o reconhecimento e a liberdade do outro de ser e estar no mundo.

Referências

ALBUQUERQUE JR, D. M. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ASSARÉ, P. A Triste Partida. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: LUIZ GONZAGA. *O Homem da Terra*. São Paulo: RCA Victor, p1980. 1 LP. Faixa 3.

ASSARÉ, Patativa. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: LUIZ GONZAGA. *O Homem da Terra*. São Paulo: RCA Victor, p1980. 1 Letra. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/mlg/gui/Audio.php?codigoAudio=UA473>>. Acesso em: 10 Mai. 2014.

DANTAS, Z. GONZAGA, L. Vozes da Seca. Intérprete: Luiz Gonzaga, Fagner. In: LUIZ GONZAGA, FAGNER. *Gonzagão & Fagner 2*. São Paulo: RCA Victor, p1988. 1 LP. Faixa 10.

DUSSEL, E.D. *Ética da Libertação – Na Idade da Globalização e da Exclusão*. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

DUSSEL, E.D. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. São Paulo: Editora Global, 2004.

MIRANDA, A.L. Hacia una ética de la Liberación: Las contribuciones del pensamiento de Enrique Dussel. In: *Simpósio: Pens/Edu – 3 – pensamento latino americano y del caribe: siglo XXI*. Bruxelas, 2007.

VALENÇA, N. Coronel Pedro do Norte. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: LUIZ GONZAGA. *São João Quente*. São Paulo: RCA Victor, p1971. 1 LP. Faixa 5.

MULTICULTURALISMO E O RECONHECIMENTO DE DIREITOS CULTURAIS

Aline Andrighetto

Mestre em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Bacharel em Direito e pós-graduada em Direito Ambiental pela Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Membro do grupo de pesquisa “Novos direitos na sociedade globalizada”
Registrada no CNPq e base de sustentação da linha de pesquisa “Direito e
Multiculturalismo” do Mestrado da URI, Santo Ângelo

E-mail: alineandrighetto@gmail.com

Palavras-chave: Multiculturalismo; Identidades; Cultura; Igualdade.

O presente resumo toma como objetivo linear de que maneira o multiculturalismo tem se constituído como movimento de afirmação e resistência de identidades culturais, situando-se na dinâmica dos acontecimentos mundiais a partir de movimentos sociais. Justifica-se perante diferentes análises e tentativas de mapeamento do campo cultural, por meio do qual a diferença é tanto construída como negada em algumas sociedades.

A noção de identidade e de autenticidade introduziu uma nova dimensão na política de reconhecimento igualitário, que agora funciona como algo parecido a um conceito próprio de autenticidade. Deve-se pensar que as pessoas são reconhecidas como identidades únicas. Taylor menciona que para a política de igual dignidade, aquilo que se estabelece visa à igualdade universal, um cabaz idêntico de direitos e imunidades; quanto à política de diferença, exige-se o reconhecimento da identidade única deste ou daquele indivíduo ou grupo, do caráter singular de cada um (1994, p. 58).

Nas discussões acerca do multiculturalismo torna-se primordial mencionar o reconhecimento como arma para a busca das igualdades. O reconhecimento se faz necessário no sentido de identificar cada cultura como diferença humana para que todos tenham direitos fundamentais legalmente reconhecidos.

Algumas posições multiculturalistas existentes indicam vertentes conservadoras, as quais sustentam a ideia de que o déficit cultural dos grupos não brancos pode ser superado com a ajuda dos grupos culturais brancos, em prol de uma cultura comum, padronizada. Tal postura acaba contribuindo para a desmobilização dos grupos dominados em suas lutas pela afirmação do seu capital cultural (McLAREN, 2000). A pluralidade de ideias acerca do multiculturalismo só adquire significado quando inserida numa política de justiça e de transformação social. De nada adianta realizar estudos, intensificar a consciência global advinda com o fenômeno da globalização e realizar mudanças na esfera legislativa educacional se não forem mudadas as concepções de cultura impostas à sociedade. As compreensões neste sentido são facilmente demonstradas com os frutos de lutas históricas e sociais, sendo definidas mediante as transformações nas relações sociais, culturais e institucionais, no interior das quais os significados são gerados. A grande meta a ser atingida é a equidade.

O reconhecimento de culturas diferentes é visto como um fator de integração e, dentro desta perspectiva, uma democracia para ser reconhecida deve se transformar em cultural, a fim de garantir os direitos universais e a diversidade das identidades individuais. Touraine menciona sobre este tema:

Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das luzes e da democracia política, que cada um individual ou coletivamente pode construir condições de vida e transformar a vida em social ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as 'identidades' particulares (2006, p. 171).

Pode-se afirmar então que o paradoxo das identidades culturais reside na própria indeterminação de suas acepções e na fragilidade de suas construções. Uma identidade cultural constitui um coeficiente de crenças e necessita que estas pertençam a um povo, a um sistema de valor, a uma instituição que a submeterá à ideologia.

A globalização se faz pelos modos de comportamento e se coloca como reivindicação de diferentes tipos de identidades: nacional, étnica e religiosa. Na realidade, a globalização dissolve as fidelidades cívicas e nacionais, enquanto as relações transnacionais, das quais ela se alimenta, favorecem as múltiplas solidariedades portadoras de identidades de

substituição. Castells fala que “(...) em um mundo cada vez mais saturado de informações, as mensagens mais eficientes são também as mais simples e mais ambivalentes, de modo a permitir que as pessoas arrisquem suas próprias projeções” (1999, p. 370). Desse modo, as forças de protesto em novas identidades insurgem contra uma ordem internacional que elas não conseguem dominar, mediante múltiplas engrenagens, frustração e ressentimento, contribuindo para que o espectro dos fantasmas do passado se erga contra esse movimento.

Com tantos estudos sobre fatores interligados à identidade cultural, tão importante quanto a identidade vinculada ao passado é aquela que se projeta para o futuro: é dela que provavelmente virão as respostas aos novos desafios e é ela quem deve merecer particular atenção. Segundo Morin:

(...) o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (2003, p. 15).

O conhecimento é que leva o homem a crescer dentro de seu grupo, o que de certo modo faz com que se crie uma integração cultural, melhorando as relações e buscando sanar diferenças com respeito às exigências e potencialidades de um povo.

Um dos obstáculos percebidos na busca pela convivência pacífica e tolerante relaciona-se à visão de que, não raro, a diferença é associada à inferioridade e desigualdade, e o outro se torna inferior e passa a representar uma ameaça aos padrões de determinados grupos. Padrões fixados nas culturas ocidentais brancas, letradas, masculinas, heterossexuais e cristãs, estão arraigados no imaginário social e naturalizados cotidianamente nos diversos espaços de convivência humana, afetando tanto os grupos minoritários como os pertencentes a grupos diferentes. São padrões culturais definidos e impostos a grupos ocidentais brancos que se dizem mais capazes e melhores que os demais existentes, tornando os diferentes alvos de exclusão, discriminação e preconceito. Segundo Canclini:

As teorias do étnico e do nacional são, em geral, teorias das diferenças. Por outro lado, o marxismo e outras correntes macrosociológicas (tais como as que se ocupam do imperialismo e da dependência) dedicam-se à desigualdade. Em alguns autores

encontram-se combinações de ambos os enfoques, como certos enfoques do nacional em estudos sobre o imperialismo ou contribuições à compreensão do capitalismo em especialistas da questão indígena. Quanto aos estudos sobre conectividade e desconexão, concentram-se nos campos comunicacional e informático, com escasso impacto nas teorias socioculturais (2009, p. 55).

Algumas ideologias, como a do branqueamento, estão centradas numa visão etnocêntrica de mundo, isto é, na cultura do próprio grupo como a única aceitável e correta, conforme as identidades projetadas de si mesmos e reproduzidas como uma espécie de repressão, afetando a vivência social de todos os grupos culturais, sejam os ditos superiores ou inferiores.

Por isso, torna-se difícil, muitas vezes, situar quem é quem no jogo das diferenças, nas relações de poder desiguais, de quem se posiciona na condição de dominante ou de dominado, uma vez que em todos os grupos culturais existem aqueles que são discriminados e discriminadores.

As diferenças e as desigualdades deixam de ser fraturas a serem superadas. A busca por identidades se acelera, favorecendo múltiplas solidariedades, portadoras de identidades de substituição, em níveis nacional, local e individual, podendo modificar os modos de vida das pessoas e a própria cultura, ou seja, a globalização provoca uma fragmentação e uma uniformização. Deste sentimento de instabilidade, que conduz o indivíduo a incessantes tomadas de riscos, resultam os “mal-estares” da identidade contemporânea, como bem constata Giddens (1991).

A unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais, o que é mais uma prova de que o multiculturalismo tem tomado proporções no sentido de melhorar as relações entre as pessoas e busca dirimir os conflitos. A sociedade, antes concebida em termos de estratos e níveis, ou distinguindo-se segundo identidades étnicas ou nacionais, agora é pensada como uma sociedade de rede, onde as culturas são exploradas e cuidadosamente redescobertas. A identidade cultural, assim como o multiculturalismo, as nacionalidades e a cidadania transformam-se em objeto de análise não apenas por sua relevância, mas pela necessidade de estudo e abordagem dos fenômenos políticos e históricos nos quais atua.

Algumas noções de cultura, tradicionalmente, aplicam-se a realidades específicas, e ainda à necessidade de identificar a cultura como

parte importante do reconhecimento humano e da luta pela identidade do ser como pessoa. Assim, pode-se afirmar que o intenso estudo sobre as culturas é de suma importância para se chegar à identificação de um Estado igualitário que busca dirimir desigualdades e sabe lutar pelas diferenças de maneira a proteger aqueles que fazem parte de um grupo minoritário da sociedade.

Referências

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. de Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Prefácio de Paulo Freire. Apresentação de Moacir Gadotti. Trad. de Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000 (Coleção Prospectiva, v. 3).

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Trad. de Marta Machado. Instituto Piaget: Lisboa, 1994.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo hoje*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

A VISÃO AMBIENTAL MBYA GUARANI COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

Beatriz Osorio Stumpf

Assessora Técnica em Justiça Socioambiental da Fundação Luterana de Diaconia (FLD) Integrante do grupo de pesquisa “Educação ameríndia e interculturalidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pela profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Palavras-chave: EcologiaMbya, Viver Pleno, Filosofia Libertadora.

Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre as potencialidades da visão ambiental dos povos Mbya Guarani como contribuição para construções sobre a educação libertadora, a filosofia da libertação e o processo de descolonização do pensamento. Neste sentido, apresenta aspectos da visão de mundo desta etnia indígena, em uma relação com o multinaturalismo, apresentado por Viveiros de Castro para explicar a cosmologia indígena; e dialogando com a ecologia profunda, perspectiva ecológica defendida por Arne Naess, e o paradigma do viver pleno (viver em plenitude), abordado na Constituição da Bolívia (Vivir-Bien) e do Equador (Buen Vivir), o qual se fundamenta na concepção indígena comunitária.

A relevância desta reflexão se relaciona com a demanda contemporânea de compreensão de abordagens filosóficas e éticas que possam contribuir para visões de mundo integradoras entre cultura e ambiente, que se manifestem em práticas condizentes com propostas de sustentabilidade dos sistemas vivos, bem como de justiça social, tendo em vista a situação atual de degradação ambiental e humana.

Elementos da visão ambiental Mbya foram registrados através de um processo de convivência, escuta e ação conjunta em oito aldeias do Rio Grande do Sul, durante pesquisa desenvolvida no período de 2011 a

2013¹. A investigação mostrou que percepções ambientais Mbya trazem uma concepção de mundo sistêmica, que integra ambiente e cultura, onde estão conectadas dimensões fundamentais da sociedade, como economia, saúde, arte e educação, tendo como centro integrador a espiritualidade, em um modo de vida comunitário, que reúne razão, emoção, intuição e ação.

A ética Mbya, fundamentada nesta visão de mundo, contempla o respeito para com o outro, abrangendo todos os seres, elementos e ciclos da natureza, vistos de forma integrada, proporcionando um modo de convivência que permite o equilíbrio dinâmico e a complementaridade entre as diversas espécies, possibilitando a regeneração e a continuidade dos processos vitais. Este profundo respeito tem como base um estado original de indiferenciação entre humanos e outros seres, apresentado por Viveiros de Castro (1996, 2011) como uma noção universal no pensamento ameríndio. Na mitologia indígena existe a presença de seres nos quais se misturam características humanas e não humanas, em contextos iguais aos de uma comunicação entre humanos, e onde cada ser aparece para as outras espécies como é para si mesma, isto é, como um ser humano.

Viveiros de Castro (2011) percebe este perspectivismo ameríndio como um multinaturalismo, em que há uma unidade que se manifesta de diferentes formas, ou “uma só cultura com múltiplas naturezas”. Deste modo, natureza e cultura compõem um mesmo campo sociocósmico, dentro do qual os Mbya harmonizam suas ações aos ciclos naturais, sendo influenciadas pelas estações e astros, respeitando as fases de reprodução e crescimento dos seres, de um modo integrado à espiritualidade.

Esta perspectiva pode ser comparada com a ecologia profunda, apresentada por Naess (1989, 1995), a qual propõe questionamentos e transformações essenciais em nossas visões de mundo e valores, incluindo uma série de princípios que contemplam a concepção relacional (organismos como laços ou campos de relações na rede da biosfera), o equitarismo biosférico (direito de viver de todas as espécies, por seu valor intrínseco), a diversidade e a simbiose (habilidade de coexistir e cooperar com formas diversas, intensificando as potencialidades da vida), e a pos-

¹ Esta investigação fez parte da dissertação de mestrado da autora, integrando o grupo de pesquisa “Educação Ameríndia e Interculturalidade”, projeto registrado no portal de pesquisas da UFRGS sob o número 20357, financiado pelo CNPq, processo nº 470726/ 2011-3, coordenado pela profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

tura social anti-classista, que prioriza a autonomia local e a descentralização.

Além disso, a visão ambiental Mbya, apesar de suas especificidades, apresenta fundamentos semelhantes aos de outras etnias indígenas, como o paradigma da “vida em plenitude”, visto como uma concepção de mundo ameríndia comunitária que inclui noções importantes para uma educação libertadora, como integração entre cultura e natureza, equilíbrio, coletividade, complementaridade e visão multidimensional, incluindo as dimensões espiritual, simbólica e do sentimento.

Zaffaroni (2012) salienta que as constituições da Bolívia (VivirBien) e do Equador (Buen Vivir), com a abordagem do paradigma da “vida em plenitude”, oferecem um grande avanço para a ecologia profunda, pois em ambas as constituições a Terra alcança a condição de um sujeito de direitos, de modo relacionado com o princípio ético básico de respeito, o qual deve reger as ações do estado e de todas as instituições, grupos e indivíduos, quanto à relação entre as pessoas e com a natureza. Esta conquista manifesta a força destas cosmovisões indígenas, na sua sobrevivência através de inúmeras gerações, diante de mais de quinhentos anos de dominação, colonialismo e neocolonialismo, revelando uma autêntica filosofia, que deriva em uma ética resultante da percepção e compreensão de que todo o espaço cósmico está movido por uma energia que conduz a relações de cooperação e reciprocidade.

Mamani (2010) descreve esta filosofia da “vida em plenitude” utilizada no constitucionalismo andino, ressaltando seus potenciais em termos de repercussões em transformações políticas, econômicas, sociais, ambientais, educacionais e na saúde, envolvendo uma mudança de paradigma que está relacionada com o restabelecimento de uma identidade cultural milenar e com a revitalização de filosofias indígenas. Esta identidade cultural emerge de uma rica e profunda interação com o entorno, com a percepção de que tudo está articulado em uma relação de interdependência e reciprocidade, em uma integração geradora de forças que permite a existência da vida, e que também está relacionada com o sagrado e o sobrenatural.

Este movimento é realçado por Bailone (2012), como uma forma de inovação radical, com relação a tendências capitalistas e socialistas, constituindo uma reinvenção da democracia, que demanda revisões profundas e drásticas dos postulados culturais ancorados em visões colonialistas, desenvolvimentistas e neoliberais. Para isto, o autor destaca a necessidade de uma interculturalidade crítica.

É, portanto, importante que o conhecimento dos fundamentos filosóficos de diversas culturas e etnias seja contemplado em uma perspectiva de interculturalidade crítica, no sentido atribuído por Walsh (2010), formando instrumentos, estratégias e processos contínuos de relação e negociação, construídos na forma de um projeto político, ético, social e epistêmico que afirme a necessidade de transformação nas estruturas e relações de poder que alimentam a desigualdade, discriminação e dominação. O diálogo e a troca intercultural entre múltiplos saberes, com este olhar crítico, permite uma sabedoria de grande riqueza, complexidade e profundidade, que pode contribuir para um processo de descolonização e de libertação do pensamento, no sentido da desconstrução de um modo de pensar dependente de modelos de vida e de desenvolvimento impostos, padronizados, excludentes e destrutivos.

O Bem Viver é também abordado por Alves e Albuquerque (2013) como categoria analítica importante para compreensão da vida, em uma relação com noções de crítica, inclusão, diversidade, cidadania e emancipação, o que implica em um questionamento da visão ocidental contemporânea de desenvolvimento como crescimento econômico, orientado para o capital, e tendo como base o individualismo, a competição e a exploração. Neste sentido, representantes da etnia Mbya mostram grande preocupação, não somente com a situação ambiental atual das aldeias e a desvalorização cultural e étnica, mas também com a situação ambiental mundial e suas implicações, como mudanças climáticas, processos erosivos, poluição das águas, ar e solos, e contaminação alimentar. Estes indígenas revelam profunda compreensão dos processos históricos de degradação ambiental, social e étnica, e visão crítica das causas dessas destruições, com relação ao sistema econômico hegemônico, ao poder de controle do mercado e das empresas transnacionais; bem como visualização das consequências e dos limites do modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista.

O conhecimento crítico Mbya, junto ao seu saber filosófico, seus princípios éticos e saberes ecológicos práticos, apresenta grande potencial de contribuição para processos educacionais transformadores, ou seja, para uma educação libertadora, que contemple a dimensão política de compreensão crítica dos processos de dominação e colonização, bem como o empoderamento e a autogestão de grupos sociais, junto a um processo educacional que possibilite o desenvolvimento pleno do ser humano, em uma abordagem integradora, abrangendo a capacidade de construção de relações com outros seres e outras pessoas em uma ética de respeito, cooperação e troca.

Os Mbya mostram uma educação intimamente relacionada com o ambiente em que vivem, com sua cosmologia e seu modo de ser (NhandeReko), trazendo, de modo intrínseco, a visão ambiental, revelando uma relação entre a importância da aldeia ambientalmente conservada e a educação; com a importância da criança aprender com a natureza, mexendo na terra, conhecendo as plantas, plantando junto com os adultos. A aprendizagem ocorre em todos os momentos, não estando separada da vida, de modo que a internalização de valores ecológicos acontece na vivência cotidiana.

De modo semelhante, a educação comunitária para o viver em plenitude, de acordo com Mamani (2010), é ligada à vida cotidiana e de forma prática, gerando ação e produtividade, de modo integrado às leis do multiverso, em equilíbrio com os ciclos da vida e com as relações de complementaridade. Uma educação de todos, em que a comunidade assume responsabilidades e participa das decisões, permanente e dinâmica, circular e cíclica (papéis assumidos em forma rotativa), e com o uso de metodologia natural, que não considera só a razão, mas também desenvolve a sensibilidade e a afetividade.

O maior conhecimento da visão ambiental Mbya e de sua educação, em relação com a ecologia profunda e com o paradigma do "Viver pleno", permite o acesso a uma forma de compreensão da realidade que pode contribuir para a construção de uma filosofia relacionada com a integração, o equilíbrio e a reciprocidade, que em sua dimensão política possa estimular a busca de soluções para problemas de dependência, dominação e manipulação, ou seja, uma filosofia voltada para a ação, mas fundamentada em uma ética que permita a relação equilibrada do humano com os outros seres e elementos da natureza, e que se manifeste na sustentabilidade e na justiça social.

Referências

ALVES, L. P. A; ALBUQUERQUE, P. P. de. Bem Viver: uma categoria analítica necessária para compreender a vida? In: MARKUS, C.; GIERUS, R. (Orgs.). *O Bem Viver na Criação*. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 153-168.

BAILONE, M. El Bienvivir: una cosmovisión de los pueblos originários andino-amazónicos. In: ZAFFARONI, E, R. (Org.). *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires: Colihue; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2012.

MAMANI, F. H. *Buen Vivir / Vivir Bien: filosofía, política, estratégias e experiências regionais andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, 2010.

NAESS, A. *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge: University Press, 1989. 218p.

_____. The shallow and the deep, long-range ecology movement: a summary. In: DRENGSO, A. & INOUE Y. (Orgs.). *The deep ecology movement: an introductory anthology*, 1995. p. 13-30.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144. 1996.

_____. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2011, 552p.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L. Y WALSH, C. (Orgs.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convento Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

ZAFFARONI, E, R. *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires: Colihue; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2012.

DESCAMINHOS DO POSSÍVEL: SOBRE PENSAMENTO E RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA

Janáina Torres Moraes

Mestranda em Linguagens e Saberes da Amazônia – UFPA

Cultura Popular e Interculturalidade

E-mail: Janaina.tm@gmail.com

Palavras-chave: Resistência, Saber popular, Amazônia.

Concluí a graduação em Filosofia em 2012, pela Universidade Federal do Pará. Mais do que certezas ou compreensão de sistemas fechados, o curso me deixou muitas perguntas, principalmente após meu concomitante envolvimento com ações políticas do Estado do Pará. Por que a exclusividade do pensamento europeu ao longo dos oito semestres da grade curricular do bacharelado? Diriam que “filosofia” é a denominação de um pensamento que surgiu e floresceu na Europa, pensando essencialmente aquele continente.

Não deixo, porém, de ver nisto a afirmação de hierarquias e autoridades de discurso, principalmente na maneira como os conteúdos são estudados, com sua relatividade e contextualização histórica invisíveis. A Europa e suas categorias de pensamento são sempre o *a partir de*, pressupostas, como se fossem o único modo de pensar. A aceitação de seus conceitos e valores muitas vezes não é percebida, dentro de uma sociedade

violentemente gerada pelos mais evidentes padrões de colonização, nossas chances de mudá-la começam na visualização da face oculta de quem nos fez isso. Este é um esforço que precisa voltar bem atrás, e que deverá se espalhar, **interrogativamente**, em várias direções, para obter êxito. Historicamente, a História vista com um outro olho, não essa de a priori infalíveis, mas uma de **navegações frequentemente sem leme** e em **rumo incerto** (CECIM, 2009, p. 4, grifos meus).

Colonização que impôs o modo de vida ocidental – assimilado – sufocando outros modos aqui existentes e possíveis. Frente à maneira predatória como o modo hegemônico se desenvolveu – e continua se desenvolvendo – pelos subterrâneos, ou como fluxos nas próprias veias, pulsam significações de mundo de diversas populações que viveram-vivem há séculos em outras estruturas de sociedade – vida, pensamento, relação com a natureza.

Este trabalho é também uma tentativa de pensar a Amazônia, região onde nasci, fora da lógica normativa e desenvolvimentista que lhe é imposta há séculos tanto pelo estrangeiro quanto pelo próprio Brasil. Refletir sobre outras possibilidades – de pensamento, linguagem, percepção, ação, resistência, vida – sem as divisões ocidentais nem caminhos-métodos pré-estabelecidos.

Para isso, tentarei relacionar estudiosos amazônidas – como Lúcio Flávio Pinto (2011; 2012a; 2012b), Guilherme Carvalho (2012), Vicente Cecim (2009), Paula Sampaio (2013), entre outros – com experiências vividas na região, sendo a mais recente a estadia no sudoeste paraense, mesorregião já atingida e ainda ameaçada por diversos projetos hidrelétricos, mineradores e com a expansão do agronegócio. Segue um pequeno relato abaixo.

Escrevo isso e acabei de voltar de Altamira – Pará, cidade onde está sendo construída a usina hidrelétrica de Belo Monte. Fui ajudar uma amiga na produção de um filme com seu Élio, sobre os pescadores e mergulhadores de Santo Antônio (Vitória do Xingu – PA, quilômetro cinquenta da Transamazônica), comunidade destruída para virar estacionamento de caminhões e máquinas do canteiro de obras do Consórcio Construtor de Belo Monte.

Entendi o filme que seu Élio quer fazer como uma tentativa de biografar, grafar a vida das pessoas que moraram em Santo Antônio, que sobreviveram do rio, “às custas dele”, como ele disse a respeito de si mesmo. Enquanto falava rememorava, e rememorando morava novamente na comunidade que fundou há quarenta anos, onde criou seus filhos, onde conhecia de verdade mesmo todos os vizinhos, sessenta famílias. “Quando o Xingu era rio sadio...”.

Embarcamos na canoa, em direção a uma ilha onde passamos cinco dias para realização das filmagens. No fluir da conversa, suas palavras se confundiam com o fluir do rio enquanto íamos, navegando, enquanto banhávamos e quando ele nos ensinava a mergulhar.

A paisagem que nos esperava da ilha era... De um lado, onde estávamos, a ilha e o Xingu, as margens verdes da floresta, a cor rosada que o sol deixava. Na outra margem, a usina. A parede de onde vão descer as águas desviadas por vinte quilômetros de canal, que seará a Volta Grande, inundando tudo pela frente, como me explicaram Élio e Ana com desenhos na areia: a geografia do rio, a natural e a que vai aprisionar seus quase dois mil quilômetros de extensão.

Quando o sol descia e vinha a noite, só víamos estrelas de um lado do céu. O outro é todo iluminado – que cega –, como uma cidade vazia, só de luzes e máquinas, com explosões e barulhos de caminhões, que – parece- aumentavam à noite, no terceiro turno de trabalhos.

Élio, filho do Sol, como disse a Luana. Com a experiência de quem vive na água, conhece a superfície e o fundo daquilo que habita. Se refere à terra como “o aqui em cima”, parecendo mesmo pertencer ao “lá embaixo”. “Já mergulhei tudo isso aqui”.

Enquanto uns viram máquina, constroem cidades vazias feitas de luzes e destruição, outros são natureza – não há sequer distinção e divisões não fazem sentido, conceitos se diluem. Ele é o peixe, numa sincronia com a água que só ele sabe – sabe até, só pelo bater, qual o peixe que caiu na rede. Homem na proa é poesia. Banheiro, o arripio da água. Cara a cara com a barragem. “Eu respeitei esse rio como eu pude. Mas pr’essa gente que mora lá no alto... é só um bocado de água passando”.

As frases com Élio surgiam assim, ele as dizia como se fossem corriqueiras, enquanto a gente ficava maravilhada. Conversando sobre a vida e as pessoas que a permeiam, respondeu a uma pergunta da Luana: “ah, filha, coração dos outros é terra que ninguém chega perto”. Silenciamos, agradecidas.

Um homem que nunca foi à escola e não passou pelas divisões institucionalizadas me ensinou tudo, porque nele tudo é vida. “A gente nunca sabe se o que a gente pensa é certo, a gente só acha, mas saber mesmo, não tem como”. Um dia eu ‘tava andando na areia, e ele conversando sobre não sei que assunto – até agora quero saber- lá em cima da casa, e a frase que ouço no vento: “o que alimenta a palavra é a água”. Gratidão, ao Xingu – que te deu a palavra- e a ti.

Referências

CECIM, Vicente. *Manifesto Curau*. Belém, 2009. Disponível em: <<http://ebookbrowse.net/manifesto-curau>>. Acesso em ago. 2014.

PINTO, Lúcio Flávio. *A Amazônia em questão: Belo Monte, Vale e outros temas*. São Paulo, B4! Editores, 2012a.

_____. *Eu sou amazônida. E você?* 2012b. Disponível em: <<http://valeqvale.wordpress.com>>. Acesso em ago. 2014.

_____. *Tucuruí, a barragem da ditadura*. Belém, Edição Jornal Pessoal, 2011.

SAMPAIO, Paula. *O lago do esquecimento*. Belém, 2013 (edição da autora). Disponível em: <<http://paulasampaio.com.br>>. Acesso em ago. 2014.

SILVA, José Guilherme Carvalho da. *Hidrelétricas em Rondônia: tempos e conflitos nas águas do madeira*. Tese de doutorado em Ciência do Desenvolvimento Socioambiental, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

Amazonia em chamás. <<http://amazoniaemchamas.noblogs.org>>.

Sim dos horizontes. <<http://simdoshorizontes.wordpress.com>>.

FILOSOFIA INTERCULTURAL COMO PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO

Giselle Moura Schnorr

(Orientadora)

E-mail: giselleschnorr@gmail.com

Vanessa Francisca Petters

(Bolsista PIBID/ Capes)

E-mail: vanessa.petters@hotmail.com

Universidade do Estado do Paraná, Campus União da Vitória

Palavras-chave: Interculturalidade, Cultura, Saberes, Diversidade.

Este trabalho aproxima a Filosofia Intercultural (Fornet-Betancourt) do Projeto Filosofia na Escola, do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/ CAPES, da UNESPAR/ União da Vitória. No PIBID – Filosofia na Escola, temos procurado construir experiências educativas com os sujeitos das escolas envolvidas, valorizando a diversidade de saberes destas comunidades e dos estudantes de filosofia (bolsistas). Ao considerarmos que cada sujeito é portador de cultura temos nos questionado acerca da hegemonia cultural europeia que se expressa nos conteúdos a serem ensinados na Filosofia. Sem desconsiderar a contribuição da tradição filosófica ocidental europeia, temos como foco não promovermos a invasão cultural (Freire) e, talvez sim, a desobediência cultural (Fornet-Betancourt). Perguntamos: se a diversidade (de culturas, de pensamentos e de elaborações) é inerente à própria filosofia, sendo o filosofar uma prática plural, por que não abrir espaços a outros modos de pensamento, outras vozes e mesmo outras filosofias tal como propõe a Filosofia Intercultural? Esta questão nos inspira a tomar Filosofia Intercultural e suas possibilidades enquanto práxis de libertação em nosso trabalho junto ao PIBID. Tal filosofar propõe à superação da monocultura filosófica, dando prioridade às vozes daqueles que historicamente foram excluídos da produção filosófica tradicional, tais como indígenas, africanos, mulheres, crianças e culturas negadas em processos de colonização/ dominação que, a nosso ver, trata-se de um filosofar marginal, ou seja, de produção e circulação de pensamentos livres, pautados em realidades, em problemas

próprios, vivenciados e que nos desafiam a pensar e repensar a cultura, propondo um retorno a Filosofia em sua dimensão pública, proporcionando caminhos de emancipação. Neste sentido diferencia-se da profissionalização da Filosofia, muitas vezes limitada a reproduzir correntes filosóficas, ideológicas e culturais, aniquilando as possibilidades de pensamento que afirmem a liberdade. Na contracorrente do institucionalizado a questão aqui a ser tratada será a de ouvir novas vozes, novos saberes, buscando conhecer uma Filosofia que vai para além da hegemonia europeia, ou seja, apresentar pensamentos filosóficos que estão mais próximos de nossa realidade cultural e que passam despercebidos dentro da produção Filosófica “acadêmica”, vivenciando também o filosofar no espaço escolar. Nosso foco é abrir espaços para o pensamento contemplando saberes que não estão norteados somente pelo “texto” clássico, mas em que o texto e contexto se aproximem das práticas educativas libertadoras, pois não há exercício pleno da liberdade de pensamento sem a promoção da diversidade.

Objetivos

Este trabalho trata de algumas aproximações, em fase inicial de pesquisa, entre a Filosofia Intercultural (FORNET-BETANCOURT), Cultura Popular e Educação no âmbito do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/ CAPES, no Subprojeto Filosofia na Escola. Ao construir experiências educativas procuramos conhecer e envolver os sujeitos das escolas participantes, nesta perspectiva teórico-metodológica pretende-se tecer conexões entre saberes culturais que emergem nas atividades, saberes da cultura popular versus cultura escolar; cultura popular versus cultura filosófica acadêmica; cultura de massa versus cultura popular, etc. Ao olhar para a cultura em suas múltiplas dimensões o ensinar e aprender filosofia visa à valorização e a crítica da cultura, bem como a promoção da interculturalidade como prática de libertação.

O presente trabalho tem um duplo objetivo: conhecer a filosofia intercultural e aproximar suas proposições de *uma filosofia para o nosso tempo* (FORNE-BETANCOURT, 2004) do contexto em que estamos inseridos, qual seja, a escola e sua cultura; os sujeitos e as culturas que se entrecruzam no espaço escolar.

Frente ao contexto da globalização atual que instrumentaliza os sujeitos para o mercado e visa homogeneizar povos e culturas perguntamos como atuar na valorização das diversidades colocando em discussão a realidade de cada um e de todos, principalmente dando voz aqueles

que foram ou ainda estão sendo excluídos da produção filosófica “tradicional”, melhor dizendo, nos perguntamos em como dar visibilidade a saberes que não estão norteados somente pelo conhecimento hegemônico europeu, mas que se esquivam e resistem a globalização neoliberal gerada pela modernidade, pois esta, dentro da formulação estratégica de apoderação do mundo (conhecimentos, saberes, culturas, etc.) formula somente um caminho a seguir, unificando o presente e o futuro de todos.

Neste caminho a interculturalidade como prática filosófica abre espaços para todos os povos, todas as comunidades, proporcionando um intercâmbio entre elas, um conhecer a diversidade, a pluralidade, sem se ater a uniformização. O intercultural é um processo de participação interativa em que são colocados com prioridade os próprios sujeitos e suas práticas, seus saberes e culturas. É neste sentido que pretendemos realizar a aproximação da Filosofia Intercultural junto às experiências educativas no PIBID – Filosofia na Escola.

Justificativa

Este estudo encontra-se em fase inicial e acreditamos que seu desenvolvimento pode trazer significativas contribuições para a formação de professores – inicial e continuada – abrindo-se para novas conexões culturais e epistemológicas.

Segundo Fornet-Betancourt temos um analfabetismo intercultural, sendo que se torna preciso um aprender e reaprender a ler o mundo e a nossa própria história. Neste sentido, nas vivências no PIBID – Filosofia na Escola, desejamos promover encontros de diálogos na diversidade, que se expressem como práticas interculturais, interagindo com os sujeitos das escolas, abrindo espaços para saberes, conhecimentos e diferentes expressões culturais historicamente negadas, silenciadas nos currículos, promovendo então a convivência e a problematização das diferenças, onde a relação com o outro é o essencial da aprendizagem filosófica libertadora. Tal objetivo se torna mais coerente nas palavras de Magali Mendes de Menezes:

Será a partir do discurso da diferença, por exemplo, que o debate sobre a inclusão assume um espaço significativo na sociedade contemporânea. Atravessando espaços diversos, a inclusão é permeada pela necessidade de tolerar o outro sem, no entanto, problematizar o contexto em que a própria ideia de diferença é produzida. Será na fragilidade do discurso da tolerância que se torna urgente

pensarmos outras formas de diálogos. A interculturalidade se apresenta assim como uma exigência ética de reconhecimento do outro onde o diálogo torna-se um exercício de justiça (MENEZES, 2011, p. 325).

No conhecimento e reconhecimento do outro a Filosofia Intercultural atua, pois ao mesmo tempo em que proporciona o diálogo e a comunicação entre as culturas, reativa as potencialidades da humanidade nas suas diversas memórias e identidades culturais. Tal diálogo proporciona a ampliação do nosso horizonte de conhecimentos e saberes, pois o discurso intercultural é a favor da pluralidade de mundos e a diversidade cultural.

Tomamos, então, a Filosofia Intercultural como uma prática de libertação, pois se contrapõe à filosofia profissionalizada. Filosofia profissional que muitas vezes limita-se a reproduzir correntes filosóficas, ideológicas e culturais, negando a dimensão pública da Filosofia e afirma-se como único filosofar verdadeiro, fazendo-se prática que aniquila possibilidades de pensamentos plurais, que afirmem a liberdade. Em contraponto a esse modo de se conceber a filosofia, buscamos abrir espaço para ouvir novas vozes e saberes, valorizando o pensamento como exercício de alteridade. Neste sentido nossos objetivos vão além de conhecer a história da filosofia e reproduzi-la, via conteúdos expressos em livros didáticos, mas visa compreender a filosofia intercultural e praticá-la.

A Filosofia Intercultural de Raúl Fernet-Betancourt possui significativas contribuições para nossa formação, como futuros professores, pois explicita a necessidade de nos perguntarmos em como exercemos o diálogo entre as culturas, dando voz às tradições silenciadas e a memórias históricas dos sujeitos invisibilizados no currículo escolar oficial. Tais práticas representam grande desafio no âmbito da produção filosófica acadêmica e visa à superação da monocultura filosófica a qual estamos submetidos nos currículos universitários.

As reflexões sobre a interculturalidade contribuem para analisarmos e construirmos outros discursos em relação à diferença, ao outro, pois ela nos implica a pensarmos e repensarmos sobre as representações que fazemos do diferente, da visão hierarquizada das culturas, do poder e dos conhecimentos. Pensar a partir da interculturalidade é propor diálogos, respeito ao saber do outro numa atitude de escuta e troca de saberes.

A interculturalidade promove uma ‘descolonização’ da nossa compreensão da filosofia, pois, explicita o quanto nossas formas de pensar são, na maioria das vezes, reproduções de processos de socializações e de educação determinadas por normas e valores de culturas monológicas. Ser intercultural é colocar-se na tarefa de abrir espaço ao outro, as múltiplas vozes, gerando mediante o diálogo a comunicação entre as culturas:

(...) a compreensão do intercultural como metodologia que nos permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas (...) como a compreensão do intercultural como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente (...) (BETANCOURT, 2004, p. 13).

A Filosofia Intercultural proporciona pensar o exercício da produção da diversidade cultural, defendendo a pluralidade de culturas e apostando na convivência, buscando a real solidariedade humana em cada pessoa. O trabalho da interculturalidade é de se colocar a frente do discurso dominante da globalização neoliberal, promovendo um processo de aprendizagem comum e universal, aprendendo a renunciar a toda essa dominação que dispensa toda a diversidade cultural. A interculturalidade marcha em favor do diálogo entre as culturas que frutifique o equilíbrio epistemológico da humanidade e luta pela pluralidade de mundos em convivência solidária.

Considerações finais

A partir da aproximação e compreensão das produções teóricas da Filosofia Intercultural, desenvolvida pelo autor cubano Raúl Fornet-Betancourt, podemos perceber que tal filosofia nos proporciona possibilidades de aproximação entre culturas e seus saberes, desfazendo as limitações de conhecimentos que, na maioria das vezes, são pautados na unidade e não na diversidade. A proposta desta nova forma de se fazer Filosofia é de grande importância no espaço universitário e escolar, pois propõe outro modo de concebermos a filosofia, transformando-a em exercício intercultural, portanto, prática de libertação que se efetiva pela expressão crítica e criativa dos sujeitos numa polifonia de vozes culturais. Neste sentido, se expressa como Filosofia em si, que segue tendo grande importância para a existência humana, como intervenção do pensamento (plural) na situação contextual de nossa existência. Uma filosofia que abre espaços para novas vozes, novos saberes, amplia o nosso horizonte

de conhecimentos, partindo disso, se coloca em confronto com a uniformidade teórica, melhor dizendo, com o conhecimento hegemônico, hoje neoliberal e pautado na instrumentalização do outro a serviço do mercado. Trata-se, portanto de abrir espaços, dando importância à pluralidade e a diversidade.

O processo de libertação começa quando nos damos conta de que nenhuma cultura, nem saberes e conhecimentos são possuidores de uma verdade absoluta, ao invés disso, precisamos reconhecer a nossa diversidade, sem recair nas práticas de saberes dominantes, renunciando aos padrões culturais, optando por uma integração universalizada plena e crítica.

Referências

FISCHMANN, Roseli. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. *Eccos*, São Paulo, v. 7, N.I, p. 41 – 56, junho 2005.

FORNET- BETANCOURT, Raúl. *Filosofar para nuestro tiempo em clave intercultural*. Concordia Reihe Monographien – Band 37, 2004.

_____. De la importancia de la Filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. In: *La Interculturalidad a prueba*. Disponível em: <<http://www.uca.edu.sv>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

LANGÓN, Mauricio. “Para um modelo dialógico del pensar: reflexiones a partir de um espacio de diálogo intercultural” (Exposición II Congresso de Filosofia Intercultural, São Leopoldo, 1997). Disponível em: <www.milenio.com.br>. Acesso: 04/ julho/ 2013.

MENEZES, Magali Mendes de. *Nos interstícios da Cultura: as contribuições da Filosofia Intercultural*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324 – 329, setembro/ dezembro 2011.

A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÕES INTERCULTURAIS E REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

Michele Barcelos Doebber

Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFRGS

Pedagoga, Mestre em Educação

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi Servidora

Técnica em Assuntos Educacionais da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa

de Ações Afirmativas da UFRGS

E-mail: michele.doebber@ufrgs.br

Palavras-chave: Educação indígena, Ensino superior, Interculturalidade, Método colaborativo, Interaprendizagem.

Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a presença de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as possibilidades de diálogo intercultural e epistemológico daí decorrentes. Para tanto, apresenta a experiência metodológica realizada com estudantes indígenas da UFRGS, pautada na construção colaborativa de trabalhos a serem apresentados no evento acadêmico II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (II ENEI).

No ano de 2013 um grupo de sete acadêmicos indígenas da UFRGS participou do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, ocorrido na Universidade Federal de São Carlos/ SP, no qual também tive a oportunidade de estar presente. Naquele primeiro encontro o grupo participou na condição de ouvinte, pois nenhum dos estudantes havia se inscrito para apresentar trabalho. Foi um evento muito importante em nível nacional para a articulação dos estudantes indígenas do ensino superior, bem como para o fortalecimento da organização dos acadêmicos indígenas da UFRGS. Em 2014, ao ser anunciado o II ENEI, a ser realizado em Campo Grande/ MS, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS organizou-se para estimular e apoiar os es-

tudantes em sua participação no evento, neste ano com apresentação de trabalhos¹. Para tanto, o evento foi divulgado aos estudantes explicitando a oportunidade de participação com apoio financeiro institucional, foram realizadas duas edições de oficinas sobre elaboração de resumos para eventos científicos, uma oficina sobre elaboração de pôsteres, bem como ofereceu-se orientação na compra das passagens aéreas e em outras questões necessárias.

As oficinas, realizadas em conjunto com colega de trabalho na Coordenadoria de Ações Afirmativas², priorizaram o diálogo entre os participantes. Visaram apresentar aos estudantes o II ENEI, os objetivos do evento, e, principalmente, o que consiste a apresentação de trabalho em um evento acadêmico. Além disso, foram abordados aspectos formais de como elaborar um resumo e os participantes foram instigados a pensar e expressar ideias de que temas gostariam de desenvolver em seus trabalhos, ouvindo a contribuição dos demais. Cada estudante pôde expressar sua vivência e conhecimento em relação ao tema escolhido e porque tinha interesse em pesquisá-lo, contando ao grupo sobre experiências vividas na sua comunidade ou no espaço universitário. A partir desse primeiro momento os estudantes escreveram os seus resumos e fomos colaborando através de idas e vindas, de momentos de trabalho conjunto, discussão sobre a forma e o conteúdo, para chegar à versão final a ser enviada ao evento.

Relevância

A presença indígena no ensino superior brasileiro é um fenômeno recente que tem se ampliado exponencialmente na última década devido à demanda que vem sendo colocada por esses povos e a decorrente criação de políticas de acesso pelas universidades e governos. A UFRGS deu início ao seu Programa de Ações Afirmativas no ano de 2008, quando instituiu, além de cotas para estudantes de escolas públicas e autodeclarados

¹ Além do desejo de tornar a participação dos estudantes mais efetiva no encontro e de qualificar sua trajetória acadêmica, o estímulo para a inscrição de trabalhos deu-se pelo fato de a Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS ter solicitado fomento para participação dos estudantes à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) e esta ter acenado o apoio mediante a apresentação de trabalhos.

² A colega referida é a socióloga Karen Bruck, servidora da Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS. Sua disposição em estar junto e construir junto tem sido fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

negros, a criação de dez vagas para estudantes indígenas a cada ano³. Assim, ingressaram em cursos de graduação da UFRGS entre 2008 e 2014, 65 estudantes indígenas⁴. Atualmente permanecem na Universidade em torno de 45 estudantes indígenas regularmente matriculados⁵.

A partir da presença indígena crescente na Universidade e da convivência ativa com estes atores, muitas questões emergem: De que forma os conhecimentos indígenas se relacionam com os conhecimentos acadêmicos? Que relações são estabelecidas tendo em vista o diálogo entre diferentes racionalidades, cosmologias, processos de aprendizagem? De que modo construir relações de maior horizontalidade, buscando intercompreensão entre indígenas e não indígenas? (PODESTÁ, 2012).

Pensando nestas indagações, com foco maior na última, foi elaborado o projeto de construção colaborativa de trabalhos a serem apresentados no II ENEI. A metodologia colaborativa (PODESTÁ, 2012) visa a interaprendizagem entre indígena e não-indígena e a construção de pontes e compreensões conjuntas através do exercício de coprotagonismo. Desse modo, a partir de um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e na descolonização (WALSH, 2009), buscou-se “pensar com” os estudantes, reconhecendo seus conhecimentos, desejos e inquietações como temas pertinentes e potentes para um trabalho investigativo. Para que isso se tornasse possível, procurou-se estabelecer um diálogo de saberes, que, para Walsh (2007), não se trata da mescla ou hibridização de formas de conhecimento, nem uma forma de invenção do melhor dos dois possíveis mundos, mas a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais, considerando a diferença não apenas como aditiva, mas constitutiva.

Os trabalhos produzidos através dessa parceria foram os seguintes: Aprendendo juntos: educação oral e educação escolar indígena (Dorvalino Refej Cardoso); Conflitos por terras em Faxinalzinho na aldeia Kandóia – Votouro/ RS (Aline Domingos e Silvana Moreira Claudino); Pela

³ Os estudantes indígenas ingressam por meio de processo seletivo específico e os cursos com vagas disponibilizadas a cada ano são escolhidos por representantes de Terras Indígenas do estado do Rio Grande do Sul em assembleia realizada com o apoio da Universidade. Os cursos mais demandados pelas lideranças têm sido nas áreas de saúde, educação, humanidades, ciências da terra e ciências jurídicas.

⁴ Destes nove são da etnia Guarani, 53 da etnia Kaingang e um estudante Quechua peruano.

⁵ Neste período diplomaram-se três estudantes indígenas, uma no curso de Enfermagem, um no curso de Direito e outro no curso de Pedagogia.

defesa dos direitos territoriais dos povos indígenas do Rio Grande do Sul: o caso dos Mbyá Guarani do Mato Preto (Rodrigo Mariano); O meio ambiente e as comunidades indígenas de Palmares/ RS (Paulo Sérgio da Silva); Interculturalidade e saúde dos acadêmicos do ensino superior (José Luis Antarki Zuniga Mendoza); Contribuições dos assistentes sociais para garantia de direitos da população indígena: profissionalização e aperfeiçoamento no ensino superior (Angélica Domingos).

É possível observar que os temas escolhidos pelos estudantes são questões candentes em suas vidas e na de suas comunidades, como a disputa por terras, a educação e escola diferenciada, a relação com o ambiente, com a universidade e os desafios dos profissionais já formados. Nos resumos aparece de forma clara seu envolvimento profundo com os problemas propostos para investigação.

Buscando compreender as escolhas de temas feitas pelos estudantes, trago Kusch, importante pensador da filosofia ameríndia, que nos provoca a pensar sobre o modo de ser/ estar e construir conhecimentos na perspectiva indígena, considerando racionalidades diferentes, espaços e tempos educativos próprios. O autor explica que o saber do indígena não discrimina o saber separado de sua vida, pois se relaciona com um saber para viver. O pensamento indígena “não parece seguir a cadeia, para nós habitual, que vai da realidade, passa pelo conhecimento, se acumula no saber, e retorna sobre a realidade” (KUSCH, 1999, p. 307). Tal forma de pensar trazida pelos estudantes indígenas em diversos momentos entra em conflito com o conhecimento universitário, pois sabemos que este tem sido construído historicamente como um conhecimento homogêneo e organizado de forma hierárquica, estabelecendo uma distinção absoluta entre conhecimento científico e outros conhecimentos, conforme lembra Santos (2008). Seu processo de produção se dá relativamente descontextualizado do cotidiano da sociedade.

O pensamento ameríndio funda-se muito fortemente na afetividade, na adesão emocional. Segundo Kusch (1999), a afetividade condiciona uma visão global do mundo e, por outro lado, a inteligência, cerne do saber ocidental, condiciona uma visão analítica do mesmo. É um pensamento que considera o mundo em sua totalidade, que elabora uma visão orgânica da realidade. É um saber que exige o compromisso do sujeito que o manipula. Tais reflexões trazem aportes para a compreensão de um pensamento indígena que conjuga a emoção e a razão nos processos de aprendizagem, considerando uma combinação de sujeito e objeto, o sujei-

to total, não fragmentado, que vê e que sente, muito presente nas falas e nos trabalhos elaborados pelos estudantes.

Santos (2008), em suas reflexões sobre a universidade do século XXI, observa que vem ocorrendo algumas fissuras no *ethos* universitário que apontam para a emergência de outro modelo de conhecimento. Nesse sentido, o autor propõe uma revolução epistemológica na universidade através da “ecologia de saberes”, que consistiria na promoção de diálogos entre os saberes que a universidade produz e os saberes populares, tradicionais, aqueles provindos de culturas não ocidentais (tais como os saberes indígenas). Esse diálogo, através de um conjunto de práticas, promoveria uma “nova convivência ativa de saberes” (SANTOS, 2008, p. 70) no entendimento de que todos os envolvidos podem enriquecer nesse diálogo. Nesse sentido, Santos induz a pensar que esta nova postura pode vir a converter a universidade em um “espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser na posição de aprendizes” (2008, p. 70).

Vejo que um grande desafio das universidades ao acolher estudantes indígenas é reconhecer suas racionalidades próprias, a geocultura em que estão inseridos, e que tais sujeitos provêm de sociedades repletas de conhecimentos, permitindo-se a confrontação e a abertura para a construção de interconhecimentos, potencializando a presença indígena na universidade.

Conclusões

O trabalho apresentado consistiu em uma experiência de mediação entre, de um lado, as práticas universitárias e os conhecimentos exigidos pela instituição para participar do espaço acadêmico, e de outro, o reconhecimento do ponto de vista dos estudantes indígenas, seus sentires em relação ao seu povo, a sua vivência na universidade, acolhendo tais experiências como legítimos temas investigativos. Visou-se realizar um trabalho formativo que partisse dos reais interesses dos estudantes, buscando trazer para o espaço acadêmico, tão engessado, outros temas e olhares sobre o que é e como se pode fazer investigação.

Muitos desafios e dúvidas apareceram no caminho. O encontro entre temporalidades distintas, racionalidades diferentes, formas de organizar o pensamento (visão fragmentada x visão orgânica), universos culturais diferenciados, dinâmicos e em relação de assimetria, mostram a necessidade de um exercício polifônico profundo ... de escuta sensível, de

reconhecimento, respeito, confiança, cuidado, de abertura para outras formas de ser e estar.

Através do trabalho elaborado, percebeu-se o quanto a busca por uma metodologia diferenciada como o método colaborativo pode contribuir para um trabalho investigativo que reconhece os sujeitos de pesquisa como produtores de conhecimento, através de uma perspectiva intercultural (CANCLINI, 2009) e de uma nova disposição ético-política, e o quanto todos podem aprender nesse processo.

Referências

PODESTÁ, Rossana. Interaprendizagem (ns) em um processo de intervenção educativa. In: PALADINO, Mariana; CZARNY Gabriela (Orgs.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. FILHO, Naomar de Almeida. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008.

KUSCH, Rodolfo. *Obras Completas*, Tomo II. El pensamiento indígena y popular em América (p. 383-401). Província de Santa Fé, AR: Editorial Fundación Ross, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapa da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: GOMES, Santiago Castro; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/ Pontificia Universidad Javeriana, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

FILOSOFÍA DE LA FILOSOFÍA EN EL PERÚ DEL SIGLO XX

J. Octavio Obando Moran

Universidad Federal de la Integración Latino Americana

E-mail: jomoranobando@yahoo.es

Palavras-chave: Filosofia peruana, Filosofia latioamericana, Salazar Bondy.

Pensar el pensamiento no es para nosotros reducirnos a pensar lo que los maestros de la tradición filosófica occidental pensaron. Esto es reducirnos a ser repetidores eternos, a ser eternos menores de edad en la esfera de la filosofía.

Se trata de desenvolver un modelo específico de nuestra perspectiva ontológica, subjetividad y otros temas donde la filosofía se muestra como problematizadora, pero a su vez orientada a configurar nuevas posibilidades y resolver problemas.

Nuestro modelo filosófico es centralmente realista, se propone desenvolver una perspectiva filosófica alternativa a la colonial-liberal dominante en la historia de la filosofía en el Perú, que entronque con la perspectiva de J. C. Mariátegui y las críticas de A. Quijano [ver Bibliografía] dirigida a una relectura del ser y la episteme en A. L. y la configuración de una subjetividad autónoma.

El modelo-matriz, objeto de nuestra crítica, lo llamaremos intelectualista-racionalista consistente en los rasgos – entre otros – que se siguen en la estimación A. Salazar Bondy: 1. Comienza la filosofía como un árbol transplantado, 2. Similitud de evolución. 3. Su carácter ondulatorio, es decir a una etapa de predominio de movimientos de signo especulativo, conservador y sistemático, sucede un período o corriente de signo contrario. 4. Las filosofías que se siguieron trasplantando resultaron sujetas a mudanzas, recortes y ampliaciones, con vistas al uso práctico. 5. Imagen del mundo en un sentido doble: de asumir algo extraño y de modificación de su condición en la realidad. 6. El sentido imitativo de la reflexión: filosofar para los hispanoamericanos es adoptar un “ismo” extranjero. 7. Existencia de una gran distancia entre aquellos que practican la filosofía y el conjunto de la comunidade (SALAZAR BONDY, 1976, p. 20-31). La

herencia filosófica liberal que comienza por lo 60 del siglo XIX peruano no cambió en lo fundamental, siguió siendo atemporal, racionalista y ahistórica.

El problema del modelo-matriz

El modelo-matriz de una filosofía, o filosofía de la filosofía o meta filosofía o filosofía de largo plazo, que supere el modelo intelectualista-racionalista que es de herencia clasista colonial emparentado luego con el liberalismo de fines del siglo XX, fue iniciado y desarrollado por A. Salazar Bondy desde la esfera del *socialismo no-marxista*, es decir, como filósofo del velasquismo, gobierno militar considerado corporativista (STOKES, p. 33. HUBER, p. 82; JAQUETTE-LOWENTHAL, p. 16).

Salazar Bondy inaugura esa búsqueda por la década del '60 del siglo XX peruanos falleciendo él en la década del '70, y continuada a la vuelta de cuatro décadas, esto es el 2010, y cooptada por el modelo-matriz intelectualista-racionalista de manos con el liberalismo tradicional cojimanco en política.

El modelo filosófico del segundo racionalismo (1940-1990) fue la expresión en la esfera política del liberalismo tradicional cojimanco (mediatizado), fue la continuación del modelo filosófico de la clase dominante en el país, no el infuso positivismo.

Es notorio también que desde el 2000 el clima dejado por la dictadura fujimorista (Gobierno de A. Fujimori: 1990-2000) intenta barrer con el modelo filosófico de ese modelo-matriz intelectualista-racionalista tradicional que se continúa en la década del 40 de siglo XX peruano. La razón es esta: Fujimori expresa el liberalismo extremista, romper y conciliar con el liberalismo tradicional es parte de su herencia política.

¿Y cómo digresión diremos que nos pone frente a un dilema coyuntural, después de la onda fujimorista y las filosofías que incubó, veremos en esta pugna coyuntural entre racionalismo e irracionalismo un retorno al cauce racionalista de siempre algo así como un tercer ciclo racionalista?

Esto lleva a rever la historia de la filosofía en el Perú y lleva a intentar diseñar un modelo-matriz de filosofía diferente del modelo-matriz intelectualista-racionalista o diferente del modelo-matriz sugerido por A. Salazar Bondy

Procurando un nuevo modelo filosófico universitario

El más sugestivo resulta sin duda Pedro Zulen Aymar. El problema fundamental de la filosofía es el problema de la realidad o el problema del ser: “¿Qué es pues la realidad? La realidad, el Ser, es así un mundo de objetivos, de realización de fines, de actuaciones individuales” (LAZARTE OYAGUE, p. 147). La filosofía en nuestro filósofo es “una manera de pensar, filosofar, para que confluya en la relación teoría y práctica, es un mecanismo para abordar el mundo, en este sentido asume La filosofía en relación con el mundo” (LAZARTE OYAGUE, p. 141). “Y ‘enseñar a filosofar’ – significa para Zulen siguiendo a Kant – [es] enseñar a pensar, para preocuparse por descubrir qué es la realidad” (LAZARTE OYAGUE, p. 142).

Miguel Arguelles es otro personaje a tomar en cuenta en este repaso bastante breve, dice él: La filosofía de Eucken supera el antagonismo entre el hombre y el mundo (ARGUELLES, p. 34), en Eucken la filosofía es el saber por excelencia que trata de comprender y abarcar toda la vida en su completa realidad: “Debe comprender o por lo menos encarnar los problemas arduos y arriesgados y tener así significación para la humanidad y la cultura si no quiere convertirse en una filosofía burguesa (rayado del texto)” (ARGUELLES, p. 35).

Otra personalidad tremendamente creativa resulta Ramiro Pérez Reinoso que afirma: ‘en especial lo histórico tiene sentido de realidad metafísica primera’ (PÉREZ REINOSO, p. 127). Y aclara: “Entiendo, en cambio, por lo histórico, si se me permite insistir, una realidad temporal, una multiplicidad de actos del mundo natural en la realización o en potencia” (PÉREZ REINOSO, p. 128). De aquí que toda epistemología se reduce a una provincia de lo histórico, de esta manera en lo histórico no hay implicado, por fuerza, un problema del conocimiento (PÉREZ REINOSO, p. 129).

Y cerramos la exposición de este autor tomando de Salazar Bondy “De allí, en típico plan historicista, Pérez Reinoso se detiene para postular la posibilidad de un pensamiento filosófico que sea reflejo de la personalidad histórico-cultural de las naciones de América Latina” (SALAZAR BONDY, p. 360).

¿Es esto último viable?

La respuesta es afirmativa y comienza a procesarse teóricamente en la historia de la filosofía del Perú: Postular la posibilidad de un pen-

samiento filosófico que sea reflejo de la personalidad histórico-cultural de las naciones de América Latina.

Zulen Aymar y Pérez Reinoso apuntaron a otra posibilidad de formularse la filosofía tradicional de su época: una racionalidad que considere la racionalidad, historia e historicismo de lo nacional y lo latinoamericano.

Nosotros queremos filosóficamente ampliar esa esfera de problemas a una ontología y subjetividad, entre otras cosas, estudiadas como explícitos teóricos y en un horizonte realista.

La década filosófica peruana del '30 del siglo XX peruano es interesante, porque es una década de transición en que la perspectiva histórica e historicista se pierde para quedar sumida en un racionalismo renovado, un racionalismo depurado, esto es, el modelo-matriz intelectualista-racionalista quedó totalmente depurado de lo real, de la historia y de lo temporal y, al depurarse, se renovaba como racionalismo. Encontramos a F. Miro Quesada C. la expresión más neta del racionalismo que abarca del 40 al 90.

¿Fue ésta la perspectiva de Salazar Bondy al desenvolver su perspectiva de la historia de la filosofía en el Perú en el horizonte socialista no-marxista? Nos parece que no. Toda la búsqueda anterior, pese a sus enormes méritos, puede ser una especie de prehistoria. El intento de A. Salazar Bondy de construir un modelo-matriz de filosofía es diferente.

A. Salazar bondy

Su reflexión explícitamente socialista no marxista en historia de la filosofía y la filosofía trabajaba en una perspectiva de cuño político que hacía del Estado el brazo ejecutor de las realizaciones económicas, sociales y políticas. Y su expresión filosófica tendría que ser diferente y crítica del modelo-matriz tradicional.

Salazar Bondy es expresión creativa y renovada filosóficamente de otro bloque de la burguesía tradicional, la burguesía estatizante. Tampoco llegó a cuajar como modelo-matriz filosófico al ser derrotado subrazo político ejecutor, el velasquismo (Gobierno Militar de J. Velasco Alvarado: 1968-1975).

Fue y es en la historia de la filosofía y filosofía expresión neta, clara y redonda de unificar la relación entre filosofía y política y entre filosofía

y realidad. Y apuntó a la destrucción del modelo de historia de la filosofía y filosofía como expresión teórica del liberalismo tradicional.

Conclusiones

- El modelo-matriz de filosofía emerge de la propia historia de la filosofía en el Perú.

- Son reconocibles varios modelos-matrices, aquí solamente llamamos la atención sobre aquel de fines del siglo XIX.

- Renovó la perspectiva de la historia de la filosofía y la filosofía en el Perú, su herencia quiere ser cooptada por el viejo modelo-matriz liberal tradicional.

- La prehistoria de la búsqueda de un modelo-matriz diferente al dominante se expresa en la historia de la filosofía en el Perú, aunque sin consistencia.

- Salazar Bondy reflexionó sobre un modelo-matriz diferenciado a partir de su experiencia política.

- Este modelo-matriz está siendo cooptado por el viejo modelo-matriz que parece estar cooptando, también, a los irracionalismos filosóficos que emergieron durante el fujimorato.

- Salazar puso en evidencias que son viables nuevos modelos-matrices pero éstos no escapan de los procesos sócio-clasistas, movimientos, tendencias y partidos políticos.

Referencias

ARGUELLES, Miguel. *El neoidealismo de Eucken*, Tesis, Lima.

CÓRDOVA ROBLES, Cristian. *El pensamiento filosófico de Víctor Li Carrillo*, Tesis de Lic, UNMSM, Lima, 2007.

GONZÁLEZ PRADA, M. *Ensayos (1885-1916)*, Edición, int y notas de Isabelle Tauzin-Castellanos, Fondo Ed de la U. Ricardo Palma, Lima, 2009.

HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. *Editorial Apra Global*; sitio web: <[http:// antimperialismo.tripod.com](http://antimperialismo.tripod.com)>.

_____. *Espacio-tiempo histórico*; Sitio web: <[http:// www.scribd.com](http://www.scribd.com)>.

HUBER, E. El gobierno militar peruano, la movilización obrera y la fuerza política de izquierda, em *Cuadernos Políticos*, N. 37, Era, México, 1983.

JAQUETTE, J; Lowenthal, A. *El experimento peruano en retrospectiva*, Documento de trabajo, No 19, IEP, Lima, Julio, 1986.

LAZARTE OYAGUE, Saby. *El pensamiento filosófico de Pedro Zulen Aymar*, Tesis de Lic. en Filosofía, Lima, UNMSM, 2006.

MARIÁTEGUI, J. C. *Obras completas populares*, Lima, Editorial Amauta.

MIRÓ QUESADA CANTUARIAS, F. *Apuntes para una teoría de la razón*, Lima, UNMSM, 1963.

PÉREZ REINOSO, Ramiro. 'Una filosofía sistemática (Comentario a la filosofía de G. Gentile)', en *Ideas para una concepción histórica de la filosofía* (Tres estudios filosóficos): Imprenta Lux, Lima, 1931.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SALAZAR BONDY, A. *Historia de las ideas en el Perú*, 2 vol, Francisco Moncloa Editores, Lima, 1965.

_____. *Existe una filosofía de nuestra América?*, México, Siglo XXI, 1976.

SOBREVILLA ALCÁZAR, D. (1989): *Repensando la tradición nacional*, vol 1, Lima, Hipatia, 1989

SOBREVILLA ALCÁZAR, D. *Repensando la tradición nacional*, volumen 2, Lima, Hipatia, 1989.

STOKES, S. *Cultures in conflict* (Social movements and the state in Peru), University of California Press, USA, 1995.

WARD, T. *Manuel González Prada*: sitio web: <<http://evergreen.loyola.edu>>.

INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Giselle Moura Schnorr

Universidade do Estado do Paraná, Campus União da Vitória.

E-mail: giselleschnorr@gmail.com

Palavras-chave: Cultura, Subjetividade, Interculturalidade, Formação de Professores.

Temos utilizado o conceito de território de Milton Santos para compreender a escola (SCHNORR, 2012). Território como conceito que não se reduz a definições objetivas de espaços, lugares, fronteiras e paisagens, mas que carrega vivências, culturas, explicita movimentos, transições, fluxos, mudanças, conflitos, realizações e destruições humanas. Segundo o pensador brasileiro ao olharmos sob os territórios percebemos a incidência do global sobre o local e neste as formas de massificação e de resistência. Sendo nosso *quefazer* cotidiano o trabalho teórico-prático inserido no campo da formação de professores partimos da noção de território de Milton Santos e traçamos como caminho analisar conceitos de desterritorialização e reterritorialização dos franceses Félix Guattari e Gilles Deleuze e de interculturalidade do pensador cubano, radicado na Alemanha Raúl Fornet-Betancourt. Neste caminho nos perguntamos sobre a produção da subjetividade docente. Subjetividades que são produzidas no âmbito do território capitalista contemporâneo e suas múltiplas estratégias de subjetivação. Os filósofos franceses olham o mundo como um grande território homogeneizante, massificante, alienante, no qual, também, há processos de desterritorialização e reterritorialização. Territórios em que possibilidades de processos alternativos ao modelo hegemônico podem e são gestados. Fornet-Betancourt, por sua vez, propõe um giro metodológico no modo de fazer filosofia, uma transformação do filosofar fazendo-o enquanto práxis de libertação de valorização das diversidades de povos e culturas, diálogo intercultural. Nossa hipótese é de que tal práxis possui significativas contribuições para a formação de subjetividades indo ao encontro das formulações de Deleuze e Guattari.

Objetivos

Analisar a problemática da formação de professores como território de produção de subjetividades. Território que incide na construção da subjetividade em processos que se efetivam como práxis de subjetivação ou de singularização (Guattari/ Deleuze) e problematizar a relevância da interculturalidade como práxis cultural na formação de professores à luz do debate sobre cultura popular x cultura de massas.

Justificativa

Temos nos utilizado do conceito de território de Milton Santos para compreender a escola (SCHNORR, 2012). Território como conceito que não se reduz a definições objetivas de espaços, lugares, fronteiras e paisagens, mas que carrega vivências, culturas, explicita movimentos, transições, fluxos, mudanças, conflitos, realizações e destruições humanas. Segundo o pensador brasileiro ao olharmos sob os territórios percebemos a incidência do global sobre o local e neste as formas de massificação e de resistência.

Sendo nosso *quefazer* cotidiano o trabalho teórico-prático inserido no campo da formação de professores partimos da noção de território de Milton Santos e traçamos um novo caminho de diálogo, agora, com os franceses Félix Guattari e Gilles Deleuze. Neste caminho nos perguntamos sobre a produção da subjetividade docente. Subjetividades que são produzidas no âmbito do território capitalista contemporâneo e suas múltiplas estratégias de subjetivação.

Os filósofos franceses olham o mundo como um grande território homogeneizante, massificante, alienante, no qual, também, há processos de desterritorialização e reterritorialização como citado por Deleuze acima. Territórios em que possibilidades de processos alternativos ao modelo hegemônico podem e são gestados.

A preocupação que perpassa os escritos de Guattari e Deleuze, além da crítica ao instituído, aponta para possibilidades de linhas de recomposição das práxis humanas, nos mais variados domínios, capazes de produzir subjetividades, indo na direção de re-singularizações. Procuram produzir uma filosofia da diferença que rompa com antagonismos tais como homem-mulher; natureza e cultura; antagonismos que se efetivam em práxis expropriadoras de singularidades. Sem excluir objetivos unificadores de luta apontam que essa recomposição das práxis humanas consiste em modificar e reinventar maneiras de ser.

A preocupação que perpassa os escritos destes pensadores contemporâneos, além da crítica ao instituído, aponta para possibilidades de linhas de recomposição das práxis humanas, nos mais variados domínios, capazes de produzir subjetividades, indo na direção de resingularizações. Procurando produzir uma filosofia da diferença que rompa com antagonismos tais como homem-mulher; natureza e cultura; antagonismos que se efetivam em práxis expropriadoras de singularidades. Sem excluir objetivos unificadores de luta apontam que as recomposições das práxis humanas consistem em modificar e reinventar maneiras de ser.

Nosso intento neste trabalho é *olharmos* para novas vozes culturais e epistêmicas e suas contribuições na formação docente entendendo-a, também, como processo de subjetivação ou singularização. Analisando a produção destes pensadores da filosofia contemporânea (GUATTARI, DELEUZE, FORNET-BETANCOURT) e suas contribuições na formação de professores, destacamos a relevância de *olharmos* para as práxis educativas como práxis culturais de subjetivação ou singularização.

Referências

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34.1995.
- _____. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Transformación intercultural de la filosofía latino-americana: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Desclée de Brouwer, 2001.
- _____. La Filosofía Intercultural frente a los desafíos de la globalización. In: SILVA, Neusa Vaz (org.). *Temas de filosofía intercultural*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004, p. 15-19.
- _____. *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen, 2004.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GUATTARI, F., ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Editora Vozes: Petrópolis, 2010.
- SCHNORR, Giselle M. Educação, Filosofia e Escola. In: HORN, Geraldo B. (org.). *Filosofia e Educação: temas de investigação filosófica*. Curitiba: Juruá, 2012.

CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO

Coordenadores:

Maria Ely Genro

Profª da UFRGS/ PPGEdu

E-mail: mariaellyh8@gmail.com

Jaime Zitkoski

Prof. da UFRGS/ PPGEdu

E-mail: 00086365@ufrgs.br

Há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa. Creio que este é o princípio fundamental da (...) Epistemologia do sul (Santos, 2007).

O contexto global hegemônico, fundado no *ethos* econômico e instrumental, incide no esquecimento e desqualificação da política como uma *práxis* possível de potencialização dos saberes e *experiências do sul* segundo Santos “como metáforas do sofrimento humano” que podem sedimentar sentidos para a emancipação humana. O processo educativo no contexto de contraposição à lógica hegemônica de construção de subjetividades de cunho técnico, performático e aderente à uma perspectiva política atrelada ao mercado, remete à necessidade de pensar e experimentar sentidos de formação humana numa perspectiva ético-política.

As experiências do sul estão, muitas vezes, invisibilizadas pelos mecanismos da lógica hegemônica e, outras vezes, são banalizadas pelo senso comum a partir de uma racionalidade instrumental. Esta racionalidade é desprovida de vitalidade e desejos para pensar outros mundos possíveis na projeção de uma existência humana com dignidade. As experiências marcadas pela emancipação humana situam-se em diferentes contextos/ tempos estruturais, por exemplo: nos espaços-tempos domésticos, do mundo do trabalho, da cidadania ativa, da comunidade e das relações globais.

Na América Latina, por exemplo, as experiências de organização dos Movimentos Sociais e de organização da sociedade civil constituem um legado importante para discutir as perspectivas na construção de outro *Mundo Possível*. Tais experiências constituem-se referenciais que mobilizam as propostas de uma pedagogia latino-americana. A educação popular numa perspectiva freireana, a economia solidária enquanto alternativa à lógica do capital, os movimentos estudantis pautando políticas alternativas ao instituído, os movimentos indígenas na perspectiva do Bem Viver e do respeito à natureza, os movimentos feministas no questionamento a sociedade patriarcal, o movimento pela cultura da paz e autodeterminação dos povos, entre outros. Todas essas experiências constituem-se em um legado importante na construção *da ecologia de saberes* (da valorização do diálogo entre a diversidade de saberes do mundo na articulação entre ciência e humanidades com as experiências emergentes do cotidiano), hoje fundamentais na construção de alternativas emancipatórias.

Destacamos, nessa perspectiva, a contribuição de diferentes pensadores que nos provocam a construir *alternativas desde o sul*: Paulo Freire, Enrique Dussel, Boaventura de Souza Santos e Hanah Arendt.

Paulo Freire (1994), em sua reflexão sobre o sentido ético e a dimensão política da educação, concebe que não há educação neutra, apolítica, pois o conhecimento e a formação humana são perpassados por interesses fortemente marcados pela diversidade de leituras de mundo e práticas políticas e sociais. Nessa perspectiva, o sentido e a coerência política do trabalho concreto da educação estão na radicalidade das propostas de emancipação social. Ou seja, não é possível nos contentarmos apenas com reformas paliativas – que não modificam as bases do atual sistema político-econômico essencialmente desumano e opressor. Aos oprimidos (Freire, 1993), o desafio é a luta para libertarem-se de tudo o que os profibem de *ser mais*. Ou seja, os desafios emancipatórios implicam na luta histórica

para construir alternativas concretas de superação das causas da opressão – que consiste na superação efetiva dos sistemas políticos, econômicos, culturais e sociais hoje vigentes.

Enrique Dussel (2000), concebe que os desafios acima referidos só podem ser levados a cabo pelo povo, ou *pelos vítimas* da opressão. Ou seja, os processos políticos emancipatórios podem irromper na história, enquanto novo impulso criativo e libertador, a partir de práticas políticas lideradas pelos oprimidos, através do qual os sistemas dominantes são questionados, desorganizados e aos poucos substituídos pela construção de um *novo poder* – que emerge da união dos fracos, mas torna-se mais forte nas lutas fundamentadas na força ético-moral inspirada na busca de humanização do mundo. É esse processo que Dussel concebe como a *Potentia do Povo*, enquanto força que institui um *novo ethos* através da luta política emancipatória. É uma luta que se constrói na organização prática, em movimentos sociais, na organização da sociedade civil, e se educa na própria luta, pois aprende a se organizar no processo prático e construir um mundo mais justo e digno.

Existe uma necessidade de pensar o tempo presente, sua historicidade, suas turbulências e processos de criação e destruição, uma vez que vivemos, partindo da interpretação de Santos (1994), uma fase de transição. Neste cenário, uma grande parte da humanidade está excluída das condições de vida decente e de um movimento de auto-reflexividade. Este movimento pode ser potente, dependendo de conteúdos (conhecimentos e valores) e sensibilidade para estabelecer certo distanciamento crítico da realidade, para poder pensar o existente e o possível.

A contribuição de Arendt nos remete à ideia de política como exercício da liberdade humana. A política, segundo esta autora, existe quando os homens agem e comunicam coletivamente, o que requer um espaço onde possam se encontrar e interagir através da ação e da palavra. A esfera pública é o lugar da confluência da palavra e do agir humano, o contexto onde os seres humanos revelam a sua singularidade. A partir desta consideração podemos articular uma aproximação entre a ideia de política como liberdade em Arendt (1990), sem um ponto de chegada definido (um a priori solidificado), com a concepção de Santos sobre a ideia de democracia sem fim.

O movimento de apropriação das epistemologias do Sul, como pensamentos e práticas constituintes da emancipação social, dinâmicas de lutas, embates em que o Sul (Santos, 2010), através das suas experiências coletivas, pode contribuir para democratizar a democracia, nos dife-

rentes tempos-espacos estruturais. No cotidiano das instituicoes e movimentos se configuram necessidades de outro mundo possivel, balizados por uma filosofia politica publica. Esta politica, segundo Santos (2012) tem como pressuposto o fortalecimento do espaco publico na busca da liberdade e da igualdade, tecidas pelas ideias de *Desmercantilizacao* (impedir que a economia de mercado amplie incessantemente sua influencia, onde tudo se compra e vende) e *Descolonizacao* (des-pensar a naturalizacao do racismo, e, denunciar um conjunto de aparatos, instituicoes, entidades que reproduzem os estereotipos, as discriminacoes e a desqualificacao de diferentes comunidades humanas).

Estas dinamicas politicas estao alicerçadas na ideia uma *Democracia substantiva* (legitimacao de outras formas de deliberacao democratica para alem da democracia representativa). A ampliao do campo de exercicio da democracia envolve diferentes espacos-tempos-estruturais, em que os despotismos, tambem presentes nas relacoes intersubjetivas precisam ser enfrentados pela democracia de alta intensidade, em que os movimentos instituintes das subjetividades tenham como horizonte a experimentacao social.

A sociedade historica se movimenta em diferentes direcoes, e, nao prescinde de uma multiplicidade de sujeitos, atuando nos diferentes contextos, em que os conflitos e demandas etnicas, de genero, de classe e de orientacao sexual, suas possiveis similitudes e diferencas sejam expressas no mundo publico. O embate etico e politico para superacao das diferentes formas de opressao, exploracao e discriminacao, e uma dinamica de aposta no cotidiano e numa perspectiva de dilatacao do presente e contracao do futuro.

Referências

ARENDT, Hanna. *A condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paze Terra, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. “*O intelectual de retaguarda*”. Entrevista realizada por Helena Mateus Jerónimo e José Neves. *Análise Social*, 204, XLVII, Lisboa: Instituto de Ciências, 2012.

_____; MENESES, Maria Paula. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: _____ (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 31-83, 2010.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA UM PENSAMENTO DESCOLONIAL

Telmo Adams

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS

E-mail: telmoa@unisinis.br

Palavras-chave: Libertação, Pensamento freireano, Descolonialidade.

Esta reflexão tem por objetivo retomar algumas obras de Paulo Freire em busca dos significados relacionados aos conceitos de libertação/ emancipação, bem como identificar a inserção do autor no âmbito de América Latina e Caribe com seu pensamento pedagógico desde uma ótica do sul. A partir das significações encontradas procura-se relacionar as perspectivas de libertação de Freire e as bases para um pensamento descolonial. Em tempos de ressignificação de propostas pedagógicas o uso de termos igualmente sofre metamorfoses sintomáticas que buscam atualizar-se, por vezes, perdendo a riqueza dos sentidos originários. Daí que se justifica nossa constante volta às obras do autor e sempre de novo buscar um reencontro com a intencionalidade da educação popular na perspectiva latino-americana de luta permanente pela libertação.

De acordo com as obras analisadas¹, o pensamento freireano, em sintonia com os anseios dos povos latino-americanos e caribenhos expressou-se mais pelo termo “libertação” e menos “emancipação”. A palavra emancipação foi encontrada apenas três vezes; enquanto o termo libertação, aparece 266 vezes. Esta constatação pode confirmar a radicalidade de uma proposta da educação como práxis libertadora e a clara postura de superar a descolonialidade das relações de poder, de saber e do ser. Em que pese ser ainda pouco enfatizada a inserção latino-americana de Freire, suas indicações epistemológicas e metodológicas podem con-

¹ Foram objeto de análise pelas bolsistas de iniciação científica Debora Kern e Marina da Rocha: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Medo e Ousadia, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação, Pedagogia: Diálogo e Conflito, Política e Educação, Por uma pedagogia da pergunta.

tribuir para reconstruir caminhos de educação e investigação articulados com a contribuição dos povos originários que apontam para Outro paradigma de vida diferente da lógica de colonialidade atualmente onipresente no modo produtivista e consumista hegemônico nas atuais sociedades.

A proposta do foco aqui apresentada suscita a necessidade de uma ressalva. Possivelmente, entre outros fatores, por uma tendência bairrista conhecemos relativamente pouco sobre história latino-americana, o que se expressa num distanciamento que tende a ser perpetuado também epistemologicamente. É surpreendente, por exemplo, que na publicação dos “40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido” (GADOTTI, 2008) a dimensão latino-americana acabou ficando invisibilizada. Entretanto, em nossas releituras de obras como *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, aparece com bastante ênfase o contexto de sociedades marcadas pelas heranças colonialistas e imperialistas, aspectos estes que Freire aos países chamados de “subdesenvolvidos” na época. A relação de Freire com as problemáticas continentais e, evidentemente mundiais, potencializou-se, sobretudo, a partir do exílio no Chile. Isso transparece pelo número de vezes que o autor fala do tema, por exemplo, em dez de suas obras. Aparece pelo menos 88 vezes “América Latina”, sendo que 41 vezes somente no livro *Ação Cultural para a Liberdade*. Em *Pedagogia da indignação*, são 17 expressões como “América”, “americano”, “americanidade”. Em *Pedagogia do Oprimido*, “América Latina” aparece referenciada seis vezes no contexto de denúncia à “guerra invisível” da miséria, suas causas estruturais e responsabilidades fortemente marcadas pelas heranças históricas.

No texto “Descobrimto da América” (em *Pedagogia da indignação*), que o autor havia escrito em 1992, por ocasião do V Centenário, sua reflexão começa de forma taxativa: “Não penso nada sobre o ‘descobrimto’ porque o que houve foi uma conquista” (FREIRE, 2000, p. 73). Descrevendo a invasão e a presença predatória do colonizador na América Latina por meio do poder avassalador dos dominadores que, para além das terras e gentes, estendeu-se à dimensão histórica e cultural dos invadidos que foram considerados inferiores, quase bichos, “(...) nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de ‘amaciar’ a invasão e vê-la como uma espécie de presente ‘civilizatório’ do chamado Velho Mundo” (FREIRE, 2000, p. 74). No mesmo texto (FREIRE, 1976b, p. 119 e 121), sem falar diretamente na teoria da dependência, refere-se ao esforço de economistas e sociólogos ligados à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Instituto Latino-

Americano de Planejamento Econômico e Social (ILPES) em pensar processos endógenos de desenvolvimento. Faz uma crítica veemente aos interesses imperialistas e denuncia um projeto de desenvolvimento que não passava de uma forma de “humanização do capitalismo”, em vez da sua transformação radical. Daí a radicalidade do uso do termo libertação pode ser associada a uma postura de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2010) que propunha substituir as receitas transplantadas, a autodesvalorização, a autodesconfiança e a inferioridade que amortece o ânimo criador das sociedades dependentes. No lugar dos esquemas e receitas importadas, deveriam ter lugar projetos, planos autônomos. Mas esses eram inviabilizados desde um arcabouço econômico feudal e uma estrutura social onde a população vivia vencida, esmagada.

Para Freire o verdadeiro desenvolvimento da América Latina somente seria possível na medida em que se resolvesse a contradição fundamental que configura a dependência em nossos países. Ou seja, frente aos projetos de expropriação articulados pelas elites locais com os interesses imperiais, sugere soluções endógenas a partir das classes sociais oprimidas. Ao superar a “aderência” e a “cultura do silêncio” os oprimidos passam a reconhecer, através da ação cultural, que são capazes de serem seres transformadores da realidade.

Tais processos de cópias de modelos estrangeiros continuam até os nossos dias, em todas as áreas da organização social, até na linguagem. Assim, ao invés do nortear (FREIRE, A. M., 1991), Freire propõe sular, o que significa construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos. Sular implica assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível, desde “os condenados da terra” (FANON, 1979).

Daí a necessidade de reconhecer as heranças, a “ferida colonial” (MIGNOLO, 2007), da qual precisamos nos libertar com um processo de descolonialidade. Em sintonia com Freire, autores do pensamento descolonial afirmam que a colonialidade tende a reproduzir-se. Porém, a libertação implica enfrentá-la: “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos!” (QUIJANO, 2005, p. 274). Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e pensar um protagonismo na construção de nossas sociedades valorizando as características da diversidade dos nossos povos, tendo como base o princípio da interculturalidade (STRECK & ADAMS,

2014). Com base na reflexão resumidamente exposta nosso argumento, desde essa leitura histórica, é de que o termo “libertação” apresenta-se como tipicamente latino-americano, no sentido utilizado por Dussel² e Freire, podendo, desta forma, ser mais adequado do que emancipação (MIGNOLO, 2010) para potencializar um processo educativo libertador na perspectiva da descolonialidade, em nossos países.

Referências

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 29^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Ana Maria A. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, Moacir (Org.). *40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008 – (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação – 1)

² Dussel (1980), em *Filosofia da libertação*, empregou termo “libertação”, em vez de “emancipação” – na linha dos movimentos sociais de libertação nacional da África, Ásia e América Latina e Caribe (p. 19).

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. p. 227-278.

STRECK, Danilo R. & ADAMS, Telmo. *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

A UFFS E O DESAFIO DA UNIVERSIDADE POPULAR

Thiago Ingrassia Pereira

Professor da área de Fundamentos da Educação – UFFS/ Erechim

Doutor em Educação (UFRGS)

E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com

Palavras-chave: Universidade, Educação Popular, Classes Populares, UFFS.

O objetivo principal deste trabalho é ofertar reflexões sobre o atual movimento de expansão e interiorização do acesso ao ensino superior público no Brasil, tendo em vista a inclusão de segmentos populares historicamente alijados deste nível de ensino. Para isso, recorre-se ao exame do período histórico recente (pós-LDB 1996) do país, tendo em vista que foi marcado nos últimos anos pela criação de novas universidades públicas. Antes disso, o contexto político e econômico da década de 1990 foi reconhecido pela lógica neoliberal, gerando retração na presença indutora do Estado nas políticas de expansão do acesso à universidade. O crescimento das matrículas ocorreu de forma privada, em instituições de pequeno porte e concentrada nas áreas metropolitanas. Tal cenário promoveu e aprofundou a “mercantilização” do ensino superior (OLIVEIRA, 2009), ensejando processos reformistas direcionados ao mercado. Dessa forma,

no bojo da modernização do Estado, as reformas tiveram consequências semelhantes nos diferentes países da América Latina (AL): expansão do sistema educativo privado; ampliação do acesso e das matrículas, com oferta maior na rede privada; cobrança de taxas de matrícula; diferenciação salarial entre os acadêmicos; introdução de sistema *merit pay*; realocação de recursos públicos; alteração dos percentuais orçamentários de cada país para os diferentes níveis de ensino, com menor percentual para a educação superior; submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais (LEITE; GENRO, 2012, p. 15-16).

A mudança administrativa do governo federal a partir de 2003 recolocou o Estado como agente de políticas que visavam garantir o aumento do número de matrículas no ensino superior brasileiro. Ainda que

para alguns esse processo não tenha rompido a lógica mercantil do período anterior (LEHER, 2010), é relevante constatar os alcances e limites das políticas de expansão em seu desafio de democratizar o acesso à universidade (PEREIRA; SILVA, 2010), especialmente, com enfoque na presença das classes populares.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma dessas novas instituições originárias do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Criada por Lei federal em setembro de 2009, inicia suas atividades acadêmicas em março de 2010 de uma forma original: a partir da organização *multicampi* nos três estados da região sul do Brasil. Contudo, para além de um arranjo burocrático, a UFFS é parte de um processo de luta política capitaneada pelo “Movimento Pró-Universidade”, importante sujeito político que é responsável pela própria distribuição espacial da nova universidade na denominada mesorregião da grande fronteira do Mercosul. Nesse sentido, forma-se um interessante cenário a ser pesquisado, tendo em vista os seguintes aspectos: (a) o papel dos movimentos sociais articulados pela construção de uma universidade pública, (b) os mecanismos de ingresso na UFFS (bonificação e cotas) e a relação escola pública – universidade pública, (c) o perfil dos estudantes que ingressaram na universidade em seus primeiros anos de atuação e (d) a construção da matriz curricular. Desde seus primeiros documentos, a UFFS aposta na construção de uma universidade pública e “popular”, debate que segue sendo (re)construído no cotidiano da instituição. Por isso, dentro da análise das possibilidades e dos limites da nova universidade, discutir o conceito de popular na teoria sociológica e educacional é um dos objetivos deste trabalho. Para isso, apresenta-se a perspectiva de autores e autoras que se situam a partir do debate produzido pela Educação Popular na América Latina, com destaque para a obra de Paulo Freire.

Freire é a expressão de um movimento importante que emerge no período dos anos 1950/ 1960, valorizando a cultura popular e o papel da extensão universitária na construção de uma universidade popular como parte de um sistema de educação (MACIEL, 1963).

Assim, em termos metodológicos, uma das categorias centrais é a contradição, indicando a busca pelo movimento do real no tempo e no espaço. Partindo dos estudos antropológicos que destacam o movimento de “estranhar o familiar”, a reflexão promovida é resultado da inserção do autor no processo de construção da UFFS. Ilustrativa das potencialidades emancipatórias da UFFS, a experiência do *Campus* Erechim – RS

será trazida a partir de recortes originários de pesquisa de doutorado que foi realizada tendo por base os primeiros anos desta experiência (PEREIRA, 2014). A UFFS é parte de um movimento maior em que outras experiências podem estar apontando para a reinvenção da universidade, fomentando uma possibilidade histórica de criação de um novo fazer universitário. Nesse sentido,

no horizonte das alternativas de um projeto social emancipatório, liderado pelas classes populares e demais forças políticas progressistas na América Latina, encontra-se, também, a utopia de uma universidade que priorize a formação dos setores populares, e fomenta novos processos na produção e socialização do conhecimento necessário à emancipação social, que é tão fortemente acalentada como um projeto de futuro mais humanizado para todos. Nessa perspectiva, despontam nas últimas décadas, diferentes projetos alternativos de universidade, concebidos desde o horizonte político das classes populares, dentre os quais destacamos: Universidade do Trabalhador; Universidade Solidária da Organização Popular; Universidade da Integração na América Latina (UNILA); Universidade da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) (ZITKOSKI, 2013, p. 18-19).

Diante disso, cabe o exame crítico dessa experiência em curso que busca ser alternativa à lógica preponderante no meio acadêmico brasileiro. Por um lado, a UFFS fomenta o ingresso na universidade de segmentos sociais historicamente alijados, pois privilegia estudantes oriundos da escola pública e da comunidade regional. Por outro lado, replica alguns limites da política federal de expansão (REUNI), materializados nas instalações provisórias, na morosidade das obras do *Campus* universitário e na intensificação do trabalho dos docentes e técnicos administrativos em educação.

Referências

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Quo vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, D. et al (Orgs.). *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 15-98.

MACIEL, J. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Recife, n. 4, p. 25-58, abril/ junho, 1963.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PEREIRA, T. I. *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho*. Tese [Doutorado]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2014, 281f.

_____; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul-dez 2010. Disponível em: <[http:// seer.ufrgs.br/ index.php/ debates](http://seer.ufrgs.br/index.php/debates)>. Acesso em: 7 abr 2011.

ZITKOSKI, J. J. A universidade na América Latina: algumas encruzilhadas diante do futuro de nosso continente. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Orgs.). *Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa*. Porto Alegre: Corag, 2013, p. 13-25.

PERSPECTIVA POLÍTICA E EMANCIPATÓRIA DO PROJETO RONDON: A REVELAÇÃO DO *OUTRO*?

Aline Tamires Kroetz Ayres Castro
Mestranda em Educação – PPGEDU/ UFRGS
Pedagoga – IFSul/ Sapucaia do Sul
E-mail: alinetkac@gmail.com

Gilnei da Rosa
Mestrando em Educação – PPGEDU/ UFRGS
Professor de Filosofia – Estado do Rio Grande do Sul
E-mail: gilneidarosa@hotmail.com

Palavras-chave: Extensão Universitária, Projeto Rondon, Filosofia da Libertação, Política, Emancipação.

Introdução

Ao refletir sobre os sentidos da modernidade a partir da filosofia de Dussel (2007, 1993), essa comunicação visa problematizar a perspectiva política e emancipatória das atividades extensionistas do Projeto Rondon, na relação entre a universidade pública e as comunidades.

A extensão universitária, apesar de integrar o tripé que sustenta a universidade pública, muitas vezes não recebe a devida relevância enquanto “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável” (FORPROEX, 1987, p. 1), viabilizando uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade na qual está inserida.

Nesse sentido, o Projeto Rondon é uma das maiores experiências extensionistas que articula Estado e universidades em âmbito nacional, mas também possibilita a criação de projetos regionais vinculados estritamente às universidades. Ambas as versões permitem a promoção de e-las entre o saber institucionalizado e o saber popular há mais de 30 anos, reunindo um número significativo de pessoas a partir de suas atividades e experiências.

Assim, este estudo se justifica por promover a valorização da extensão enquanto dimensão formativa no ensino superior, potencial meio de articulação com a sociedade e vasto campo de investigação, uma vez que o ensino e a pesquisa muitas vezes se sobressaem a ela. Já em relação ao Projeto Rondon, ainda não existem pesquisas sobre sua perspectiva política e emancipatória.

As concepções exploradas provocam a reflexão sobre o modo como ocorre a interlocução das culturas e dos saberes populares com aqueles difundidos no meio acadêmico. Para embasar essa reflexão, questionamos se o Projeto Rondon oferece aos estudantes uma aproximação com a realidade social que permita ver e dialogar com o *Outro* (o sujeito que é negado como outro pelo pensamento hegemônico) por meio de uma ética/ filosofia da libertação, ou se carrega os ranços da extensão universitária de caráter meramente assistencialista em que predominam as práticas e os discursos dominantes da academia.

Partindo de uma abordagem qualitativa, este estudo exploratório foi realizado por observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com uma das equipes da Operação Vanderlei Alves do Projeto Rondon vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdos (BARDIN, 1977), a partir da definição dos focos analíticos: a revelação do *Outro* a partir do Projeto Rondon; e a perspectiva política e emancipatória do Projeto Rondon, enquanto atividade de extensão universitária.

Reflexões sobre a prática a partir da teoria: Arendt, Dussel e Santos

Compreendendo o Projeto Rondon enquanto atividade de extensão universitária capaz de promover a formação política dos estudantes, por meio de sua participação no espaço comum da vida pública, o referencial teórico desse estudo parte de Dussel (2007) e Arendt (2013, 2007) para a compreensão do sentido de Política; de Dussel (1993) para conceituação do *Outro* e de Santos (2002) para refletir o conceito de emancipação.

Para Arendt (2007) a política é uma das atividades fundamentais da condição humana, integrando o seu conceito de *vita activa*. Essa expressão assinala três atividades humanas fundamentais desenvolvidas por homens e mulheres na esfera pública: o labor, o trabalho e a ação. O labor representa as atividades de sobrevivência relacionadas aos processos biológicos do corpo humano, são suas necessidades vitais. Logo, “a condição humana do labor é a própria vida” (Ibid, p. 15). O trabalho

compreende atividades relacionadas ao artificialismo humano, as quais sustentem o desejo de consumir e ultrapassam as necessidades biológicas. “A condição humana do trabalho é a mundanidade” (Ibid, p. 15). Já a ação é exercida entre homens e mulheres sem o intermédio das coisas materiais, sendo a pluralidade a sua condição humana, que é também a condição de toda a vida política. Para Arendt “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (Ibid, p. 16).

Portanto, sintetizando o pensamento de Arendt, a ação política é uma atividade humana fundamental da *vita activa* que é desenvolvida coletivamente, em um espaço político de interações humanas, uma vez que está relacionada à esfera pública onde tudo “pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (ARENDR, 2007, p. 59).

Além disso, para a autora “o sentido da política é a liberdade” (ARENDR, 2013, p. 38) de cada pessoa agir e falar, podendo expressar a sua pluralidade no espaço comum da vida pública. Tal pluralidade permite que ações espontâneas criem o novo, o que representa um milagre. “O milagre da liberdade esta contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, uma vez que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele” (Ibid, p. 43-44).

Contribuindo com o pensamento de Arendt, Dussel compreende a política a partir de uma perspectiva transformadora, com base no poder que emana da comunidade. Esse poder é referenciado pelo autor a partir do conceito de *potentia*, que indica o poder em si, “poder que tem a comunidade como uma faculdade ou capacidade que é inerente a um povo enquanto última instância da soberania, da autoridade, da governabilidade, do político” (DUSSEL, 2007, p. 29).

Contudo, a efetivação do poder político da comunidade exige a sua institucionalização e delegação do poder a um representante. Esse poder exercido por mediação é o que o autor conceitua *potestas*. Nesta instância, o poder político corre o risco de afastar-se da comunidade em prol de interesses individuais do seu representante, podendo corromper-se e assumir condição de dominação. Como toda representação não é perfeita, gera conflitos de interesse, crises e o caos que antecipa a necessária transformação. Essa ocorre, segundo Dussel (2007), por meio da libertação do povo que toma “consciência *para-si*” (Ibid, p. 100) do poder de

dominação que é exercido sobre ele, para então exercer o seu poder soberano, o que caracteriza a *hiperpotentia*.

Assim, Arendt e Dussel se relacionam e complementam teoricamente, sendo que para ela a finalidade da política é a garantia da vida em seu sentido amplo e não apenas biológico, enquanto que ele entende como objetivo da política a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, libertando o povo das amarras sociais e históricas a que foi submetido. Assim, entende-se que em ambos a liberdade e a participação coletiva no espaço público são conceitos-chave para o entendimento de política.

Na relação entre a teoria e a prática é possível perceber que o Projeto Rondon contribui para a aproximação dos estudantes com as demandas das comunidades que recebem as operações, fomentando ações que visam a melhoria do bem viver da população. Este envolvimento social provoca reflexões sobre as semelhanças e diferenças percebidas entre a sua realidade social e o contexto conhecido a partir do Projeto, oferecendo condições para que o estudante, ao retornar para a sua comunidade, atue politicamente nos espaços públicos.

Esse engajamento político-social garante maiores condições para o desenvolvimento da *potentia* enquanto desejo e soberania popular. Na relação dos estudantes com os *Outros*, também permite a conscientização destes sobre as diferentes formas de dominação que lhes são exercidas, incentivando a participação política por meio de ações que caracterizam a *hiperpotentia*.

O *Outro*, enquanto sujeito que é negado como outro pelo pensamento hegemônico também é um conceito fundamental da filosofia de Dussel a ser compreendido para a problematização deste estudo. O *Outro* é o diferente, o não habitual, o que se encontra fora da sociedade e do sistema, o pobre, o oprimido, aquele que é silenciado pelas estruturas de poder e dominação (DUSSEL, 2007, 1993). É a partir dessa compreensão que a filosofia da libertação se propõe a valorizar a alteridade que se distância e diferencia da razão dominadora.

Esses *Outros* são revelados a partir do Projeto Rondon por meio de oficinas que envolvem saberes do cotidiano, sobre os quais muitas vezes os estudantes possuem pouco entendimento e proximidade. Já em relação aos conteúdos que integram o currículo dos cursos universitários, muitas vezes a cultura e os saberes dos *Outros* são encobertos, prevalecendo a razão acadêmica como solução dos problemas. Contudo, esse as-

pecto revela a perspectiva política e emancipatória do Projeto Rondon enquanto espaço de formação, pois os estudantes que já participaram de outras operações demonstram maior abertura para o diálogo e a interlocução dos saberes, evidenciando que o reconhecimento da pluralidade humana deve ser construído por meio de iniciativas que promovam espaços de diálogo para e com os saberes populares da comunidade.

Atuar politicamente no espaço público em prol de questões coletivas que valorizem a participação e as perspectivas do *Outro* contribui para a emancipação dos sujeitos envolvidos. Na perspectiva de Santos (2002), o princípio da comunidade, com base em suas dimensões de participação e solidariedade, é o mais adequado para promover o pilar da emancipação.

Para o autor, todo conhecimento progride de um ponto de ignorância para um ponto de saber, sendo que no conhecimento emancipação esses pontos são, respectivamente, o colonialismo e a solidariedade. O colonialismo compreende o *Outro* enquanto objeto, não o reconhecendo como sujeito. Assim, na proposta do conhecimento emancipação “conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade” (SANTOS, 2002, p. 30).

Neste sentido, os autores que embasam esse estudo se aproximam ao valorizar a interação entre as pessoas em prol das questões coletivas que permeiam a sociedade. Arendt prima pela participação política de todos, que é a própria liberdade de ser e estar no mundo a partir da sua fala e das suas ações no espaço público. Dussel propõe uma filosofia da libertação que permita a revelação da diversidade e das especificidades dos sujeitos enquanto *Outro*. E Santos entende que por meio da solidariedade o conhecimento é produzido a partir de um processo contínuo de reciprocidade e reconhecimento da intersubjetividade.

A solidariedade é percebida entre os estudantes quando estes organizam as oficinas com base no trabalho coletivo, valorizando o conhecimento de colegas de áreas distintas. A partir do Projeto Rondon, percebemos a valorização do trabalho multidisciplinar e a intensificação das capacidades de escuta, diálogo e aceitação da contribuição de todos para o desenvolvimento dos temas propostos. Assim, além de somar, os estudantes produzem e ressignificam saberes.

Considerações finais

Ao refletir sobre a perspectiva política e emancipatória do Projeto Rondon, na relação que estabelece entre a universidade pública e as comunidades que recebem as suas atividades, percebemos a implicação dos estudantes com as questões que permeiam diferentes realidades sociais, favorecendo o diálogo com saberes e conhecimentos que historicamente foram excluídos dos meios acadêmicos e científicos, sendo, inclusive, negados enquanto tal.

O projeto Rondon, ao criar espaços que valorizam a interlocução das culturas e dos saberes populares com aqueles difundidos na universidade, tem grande potencial de contribuir para a formação de sujeitos políticos capazes de atuar em prol dos interesses coletivos, afastando-os da lógica mercantilista e individualista que permeia a sociedade neste início de século. Desta forma, apesar das lacunas identificadas nas observações, o Projeto Rondon caracteriza-se como atividade extensionista com potencial formativo, não apenas assistencialista, possibilitando o reconhecimento do *Outro* e a formação política e emancipatória que traçam as vias de libertação do povo oprimido.

Referências

ARENDDT, H. *O que é Política?* Fragmentos das Obras Póstumas Compilados por Ursula Ludz. Trad. Reinaldo Guarany. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

ARENDDT, H. *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

DUSSEL, E. *20 Teses de Política*. Trad. Rodrigo Rodrigues. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular: 2007.

_____. *1942: o encobrimento do outro: origem do mito da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FORPROEX. I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Conceito de extensão, institucionalização e financiamento*. Brasília, 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS. B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O SISTEMA EDUCATIVO REBELDE AUTÔNOMO ZAPATISTA: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AUTÔNOMA E LIBERTÁRIA

Edson Antoni

Colégio de Aplicação-UFRGS

E-mail: professor.antoni@gmail.com

Palavras-chave: Neozapatismo, Educação, Autonomia.

As duas últimas décadas do século XX podem ser caracterizadas como um período de intensas transformações no contexto latino-americano, no qual foram vivenciados a superação dos governos autoritários que tomaram o poder político no continente a partir dos anos sessenta; o desenvolvimento dos processos de redemocratização política associados, em muitos casos, à implementação de práticas econômicas neoliberais; bem como o surgimento de um “novo tipo” de organização e mobilização social, em decorrência das limitações apresentadas pelos tradicionais canais de participação política.

Dentro do referido contexto, mais precisamente a partir do dia 1º de janeiro de 1994, o mundo vê emergir, desde a Selva Lacandona, localizada no Estado de Chiapas, extremo sul do México, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Atualmente, transcorridos mais de vinte anos desde a sua primeira aparição pública, o EZLN alcançou, segundo a análise de diferentes intelectuais, a condição de ser um dos mais fortes e representativos movimentos sociais contra-hegêmicos.

Devido sua natureza *sui generis*, inúmeros trabalhos acadêmicos vêm elaborando, ao longo dos últimos anos, diferentes explicações acerca do movimento neozapatista. As análises que pautaram as pesquisas acadêmicas se estruturaram a partir de questionamentos, os quais buscavam compreender as condições socioculturais que levaram à organização do referido movimento, perpassando por pesquisas nas quais se analisaram as estruturas político-administrativas do EZLN, contrapondo-as às apresentadas pelos tradicionais grupos políticos que os antecederam, chegando aos trabalhos que, para além das estruturas internas do movimento, buscaram compreender a interlocução do movimento com os di-

ferentes setores da sociedade mexicana e internacional. A identificação de um novo tipo de identidade social, da organização de coletivos dirigentes, da formação dos municípios autônomos, são alguns dos elementos que impuseram, aos analistas que se dedicaram a estudar o movimento, uma necessidade de repensar os seus modelos explicativos e referenciais teóricos.

Mesmo não tendo recebido, ainda, a mesma atenção que outras temáticas, as questões referentes ao sistema educacional zapatista constituem um dos aspectos fundamentais para a compreensão e o desenvolvimento do projeto político-social autônomo do EZLN. A importância do Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista (SERAZ), enquanto elemento constitutivo do projeto contra-hegemônico e anti-sistêmico sustentado pelo movimento zapatista pode ser analisado a partir de um duplo referencial: como elemento de oposição ao sistema de educação pública oficial, representado pela Secretaria de Educação Pública (SEP); e, a partir de uma segunda perspectiva, como importante elemento constitutivo da dinâmica interna do próprio movimento, contribuindo para a educação política e a formação da identidade das comunidades zapatistas.

No que se refere à oposição representada pelo SERAZ ao sistema público de ensino, mantido pelo governo mexicano, é importante recordar, inicialmente, qual o papel desempenhado pelos atuais sistemas de ensino dentro da lógica do mundo capitalista. Conforme destaca István Mészáros, em sua análise acerca da relação entre a escola e o capitalismo:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer o conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudessem haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Além de representar, de um modo geral, uma forma de “internalização” dos valores do sistema capitalista, no que se refere especificamente ao sistema de ensino oficial mexicano, Gustavo Esteva afirma que este

ha tenido como uno de sus propósitos centrales despojar a los pueblos indios de su propia cultura, de su manera de ver y experimen-

tar el mundo, de su cosmovisión, para occidentalizarlos, es decir, para que asuman plenamente el proyecto occidental, que en México significa por el general asumir la versión estadounidense de ese proyecto (ESTEVA, 2009, p. 29).

Desta forma, é possível afirmar que, ao propor a organização de um sistema educativo autônomo, o movimento zapatista não está, simplesmente, organizando um conjunto de escolas que ficarão sob a sua administração, mas sim promovendo uma importante ruptura nas relações de poder exercidas pelo Estado mexicano. Analisando o impacto político-social promovido pelo processo de criação de suas próprias escolas, Bruno Baronnet afirma que

Al tomar el control de la escuela, las familias indígenas se encuentran investidas del poder de sancionar las prácticas educativas en función de sus propias prácticas de deliberación, normas y valores culturales. Entonces, el poder educativo en las comunidades zapatistas se manifiesta en el ejercicio cotidiano de la autonomía política y educativa (...) (BARONNET, 2012, p. 25).

Como parte constitutiva do processo de organização de um sistema educativo autônomo, o movimento zapatista assumiu, entre outras tarefas, além da formação de seus próprios promotores de educação, uma importante reestruturação curricular, que confere às escolas zapatistas uma nova identidade e vínculo social. Com relação à reestruturação curricular, Doroteo (ex-integrante da Junta de Buen Gobierno do Município Autônomo Libertad de los Pueblos Mayas) afirma:

Para formar la educación autónoma teníamos que pensar si se daban los mismos planes de estudio de la SEP o cambiábamos, decidimos cambiar. (...)

Pero sí se discutió y analizó qué cosas se tenían que ver en la cuestión de historia, se pensó que había que cambiar muchas cosas y había que seleccionar en el área de historia de la SEP qué cosas son buenas para nuestros niños y jóvenes y qué cosas no. Se fueron sacando y se fueron poniendo otros temas de historia, incluida nuestra propia historia como EZLN y de otros movimientos sociales que se habían dado durante la historia (EZLN, 2013, p. 04).

Além da reformulação proposta nos conteúdos de História, a estrutura curricular proposta pelo sistema educativo zapatista propõe o ensino de Matemática, Línguas (na qual é lecionada a língua espanhola e as línguas das diferentes culturas indígenas) e alguns outros conteúdos diver-

tos, que são reunidos em uma disciplina intitulada Vida e Meio Ambiente. Nesta disciplina, mais uma vez, o projeto educativo zapatista rompe com uma estrutura curricular tradicional, conseguindo através deste novo espaço de discussão e aprendizagem trabalhar, entre outros elementos, a relação das comunidades com as principais demandas apresentadas pelo movimento (informação, trabalho, cultura, alimentação, terra, saúde, moradia, educação, liberdade, paz, justiça, democracia), bem como, com os sete princípios do “mandar obedecendo” (*servir y no servirse; representar y no suplantar; construir y no destruir; obedecer y no mandar; proponer y no imponer; convencer y no vencer; bajar y no subir*).

Neste momento, além de romper com uma situação de submissão e subordinação ao Estado mexicano e ao sistema capitalista, o EZLN garante às comunidades bases de apoio zapatistas, as condições necessárias para a elaboração de uma nova identidade social. Conquistando o controle sobre a sua própria história e sobre os elementos a serem ensinados em suas escolas, o movimento neozapatista consegue superar a condição de alienação a qual Enrique Dussel se refere, na qual um povo ou indivíduo perde a sua condição de ser, sendo incorporado “como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro” (DUSSEL, 1977, p. 58). Romper com o sistema de ensino oficial representa, às comunidades zapatistas, romper com uma condição de marginalização social à qual as comunidades indígenas foram (e estão) submetidas; representa uma forma de insubordinar-se contra a exclusão imposta pelo Estado mexicano a estas comunidades e assumir, a partir de então, a condição de definição de sua própria imagem.

O SEARZ, como um espaço autônomo de educação, vem contribuindo para o desenvolvimento de um processo de valorização dos saberes e das diferentes culturas indígenas, conferindo aos indivíduos uma condição central na enunciação de suas demandas e definição de sua identidade. Ao romper com o modelo conservador, racista e excludente defendido pelos grupos de interesses capitalistas, bem como, pelo próprio governo mexicano, o EZLN assume o importante papel de um movimento social contra-hegemônico que, através de sua práxis, vem criando as condições materiais para a construção de “*un mundo donde quepan muchos mundos*”.

Referências

BARONNET, Bruno. *Autonomía y Educación Indígena*. Quito: Abya-Yala, 2012.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1977.

ESTEVA, Gustavo. Más allá de la educación. In: *Cuadernos para la Imagenación*. El servicio educación y la institución escuela. Defensa del aprendizaje autónomo. Oaxaca: El Rebozo, 2013, p. 28-51.

EZLN. *Gobierno Autónomo II*. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. 2013

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

A PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE: REFERÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

César Augusto Soares da Costa
Universidade Federal do Rio Grande/ FURG
E-mail: csc193@hotmail.com

Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Programa de Pós-Graduação em Educação, Ecologia Social/ UFRJ
E-mail: floureiro@openlink.com.br

Palavras-chave: Enrique Dussel, Libertação, Paulo Freire, Educação Ambiental Crítica.

Objetivo

O presente texto visa assinalar que Enrique Dussel e Paulo Freire contribuem de forma singular com formulações teóricas do pensamento latino-americano para a Educação Ambiental Crítica. Sendo assim, tais autores não são autores ambientalistas estritamente, mas suas visões de mundo e busca da emancipação humana e transformação social, auxiliam na práxis crítica educativa e na construção de novas formas de nos relacionarmos com/ na natureza. Suas propostas teórico-metodológicas se apresentam como adequadas e necessárias aos educadores ambientais que visam estabelecer um diálogo crítico na educação ambiental, diante de um contexto em que suas práticas e formulações hegemônicas tendem a reproduzir lógicas excludentes e a ideologia desenvolvimentista. Dussel e Freire possuem razões políticas que buscaremos assinalar relacionando as convergências e a contribuição dos mesmos na discussão de um novo projeto societário a partir de espaços de organização para o processo de emancipação através da práxis.

Relevância do problema

A Educação Ambiental Crítica considera de modo integrado as relações sociais e ecológicas. Sendo assim, nesta as bases éticas e antropoló-

gicas colaboram e cimentam a negação da opressão como “naturalização das relações” (PERALTA E RUIZ, 2004). É o contexto social e econômico que determina as formas de expropriação e dominação, sendo possível transformá-lo, mas com a condição de que cada sujeito e grupo social se transformem em sujeitos históricos conscientes de sua real condição de alienação no marco de uma sociedade desigual e constituída, portanto, em classes.

As propostas de Dussel e Freire para a Educação Ambiental crítica auxiliam na adoção de estratégias políticas dirigidas à emancipação/ libertação inscritas nos marcos de um processo de radicalização da questão social, sendo contrários a lógicas neoliberais hegemônicas, próprias da feição que o capitalismo assume na América Latina em sua matriz colonial.

A contribuição de Paulo Freire põe em evidência os fundamentos filosófico-políticos na sua teoria do conhecimento e ação no mundo que denominamos educação libertadora. Uma das principais concepções da educação libertadora é que a educação é uma atividade em que os sujeitos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo educam-se em comunhão (TOZONI-REIS, 2006). Esse processo, Freire chama de “conscientização”, isto é, ao se aprofundarem no conhecimento da realidade vivida, real e concretamente pelos sujeitos, os quais têm as possibilidades de emergir no conhecimento de sua própria condição, ou seja, de sua própria vida. Em vista disso, a educação libertadora é uma alternativa política à educação tradicional, a que ele denominou “educação bancária” que por opção política e metodológica de caráter “pacificador”, realiza-se por simplesmente transmitir conhecimentos de educadores para educandos sem promover uma crítica radical. Por sua vez, a educação libertadora objetiva questionar as relações dos homens entre si e deles com o mundo, criando condições para um processo de desvelamento do mundo que tem como prioridade transformá-lo socialmente. Para Freire, a educação não é a garantia das transformações sociais, mas as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade (FREIRE, 1983).

Freire num dos subtítulos do primeiro capítulo de sua *Pedagogia do Oprimido* (1983) revela que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. A *Pedagogia da Libertação* e sua expressão Ética Universal do Ser Humano surgem de um processo histórico de libertação dos povos latino-americanos, expresso também em outras formulações teórico-metodológicas, como a *Filosofia da Li-*

bertação ou *Ética da Libertação*, a *Teologia da Libertação*, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e dos Movimentos de Educação e de Cultura Popular (ANDREOLA, s/ d). A *Pedagogia do Oprimido* de Freire tem seu projeto histórico-político, pertencente à humanidade, dada a sua universalização. Dessa forma, a *Pedagogia do Oprimido*, é um projeto coletivo que se assumido com liberdade e criatividade visa um projeto de emancipação. Este processo histórico de transformação e libertação é desenvolvido no diálogo e no fazer conjunto com os sujeitos históricos, a multidão dos oprimidos, que constituem a “comunidade das vítimas” segundo Dussel (2000) dos “oprimidos”, segundo Freire. Vislumbra-se aí, um projeto pedagógico de libertação, uma práxis revolucionária em um projeto baseado na conscientização, que em Paulo Freire toma conotação eminentemente política, transformando-se numa relação que deve ser superada.

É evidente que a filosofia de Dussel, não pode ser tratada como uma filosofia educacional, muito menos ambiental, haja vista, que em seus escritos, não prevalece uma intenção pedagógica (embora seja um conceito no escopo de seu pensamento), como também não podemos assinalar que a obra de Paulo Freire tenha no conjunto uma preocupação ambiental. Apontamos que ambos pensadores tematizaram um pensamento filosófico-político que na história da América Latina e na história da educação tiveram expressiva influência nas pedagogias críticas e nos instrumentaliza para refletirmos criticamente a sociedade, bem como o contraponto à efetivação dos projetos societários vigentes que excluem o ser humano da possibilidade de vir-à-ser mais (ZITKOSKI, 2007).

Em Dussel, constatamos a preocupação fundamental com a Libertação dos sujeitos envolvido no processo de opressão do sistema colonial europeu, cujo processo deixou chagas sociais em nosso continente. Desse modo, o autor nos propõe refletir sobre a nossa condição de sujeitos inseridos na realidade social, para que possamos desenvolver uma perspectiva crítica dos acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos em torno do sistema vigente. Metodologicamente optamos por valorizar o foco de análise na educação trazendo o enfoque da filosofia e da educação libertadora, por reconhecermos a importância que ela ocupa, enquanto práxis, orientação e efetividade histórica em nosso continente (COSTA, 2011).

A *Filosofia da Libertação* de Enrique Dussel se apresenta num propósito único: libertar filosófico-politicamente (DUSSEL, 1986). Ou seja, quer libertar-nos politicamente, mostrando-nos alguns mecanismos de dominação e exploração que normalmente nos passam despercebidos ao coti-

diano. A libertação filosófica e a libertação política se completam e são inseparáveis no método dusseliano, pois contemplam todas as dimensões da vida pessoal e coletiva. Assim, possibilitam-nos instrumentos teórico-práticos para libertação integral, não só como sujeitos, mas enquanto sociedade, impelindo-nos a uma nova ordem social justa e igualitária.

Conclusão

A relevância dos referenciais e categorias trabalhadas por Dussel e Freire possui muitas complementaridades e convergências para a Educação Ambiental crítica, uma vez que, suas compreensões de homem-mundo são vitais para a posição epistemológica assumida por esta. Para a perspectiva crítica em que ambos se inserem, a práxis de dominação não reconhece a alteridade. O outro deixa de ser importante para tornar-se coisa. O agir da opressão, ao negar o Outro como outro, incorpora-o num sistema que o aliena e a possibilidade em transformarmos as formas como nos relacionamos com a natureza, o que implica, nos relacionarmos com a humanidade.

Seguindo o viés marxista, para Dussel a práxis de dominação na organização da produção é o que define o grau de alienação na formação social. “No modo de produção assim constituído, o Outro (trabalhador) perde sua liberdade. Sua vida e seu fazer já não lhe pertencem e passa a ser instrumento a serviço de interesses alheios. Alienação e dominação são aspectos intrínsecos à totalidade totalizada” (BOUFLEUER, 1991, p. 68). O processo de libertação tem seu ponto chave na escuta da voz do Outro, o que vem a exigir respeito e responsabilidade para com ele. Segundo Dussel, a libertação que implica num trabalho em favor do Outro, não pode ser resumido na relação homem-homem (práxis), mas inclui a relação homem-natureza (*poiesis*). Logo, o sentido da práxis de libertação será de transposição do horizonte do sistema excludente para construir uma formação social nova e mais justa, pois “uma práxis que se restringisse a um movimento intra-sistêmico não conseguiria criar algo de realmente novo, pois não passaria de uma mediação dentro de um mundo já dado, dentro de uma ordem marcada pela dominação” (BOUFLEUER, 1991, p. 72).

Por tudo isso, a libertação social e política estão dialeticamente relacionadas, sendo compreendidas no processo de vir-à-ser superado na contradição opressor-oprimido/ colonizador-colonizado. Nesse âmbito, a *Pedagogia do oprimido* de Freire colabora por ser uma pedagogia do ser humano nas mais diversas e complexas relações. Ou seja, o educador tem

de agir na práxis, e para tal precisa ser educado/ educar/ educar-se, não lhe sendo suficiente o simples contato distanciado com aqueles aos quais se destina sua tarefa. E é nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire e Enrique Dussel possuem reconhecimento em suas premissas políticas que se tornam essenciais para a educação ambiental.

Em síntese, compreendemos que as posições de Enrique Dussel e Paulo Freire contribuem com a Educação Ambiental crítica na forma de repensarmos os fundamentos e a práxis de uma Educação Ambiental consistente no enfrentamento da realidade de desigualdade social da América Latina e no compromisso social manifestado no processo pedagógico emancipatório. Com os dois autores críticos, aprendemos que “a consciência ético-crítica é necessária para que se compreendam as causas da opressão e da exclusão sociais para intervir e transformar as realidades educacional e social” (OLIVEIRA E DIAS, 2012, p. 105).

Referências

ANDREOLA, B. *Freire e Habermas: aproximações possíveis e convergências impossíveis*. s/ d.

BOUFLEUER, P. *Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

DUSSEL, E. *20 teses de política*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Método para uma Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. *1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GHIGGI, G; KAVAYA, M. Frantz Fanon e a pedagogia da “colaboração muscular”. In: STRECK, D. (Org.). *Pensamento pedagógico latino-americano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 377-391.

OLIVEIRA, D. *O método da Filosofia da Libertação, segundo Enrique Dussel*. s/ d.

OLIVEIRA, I; DIAS, A. Ética da libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./ dez. 2012.

PERALTA, J; RUIZ, J. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: LEFF, E. (Coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 241-280.

TOZONI-REIS, M. *Temas ambientais como “temas geradores”*: contribuições para uma metodologia ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, n. 27, 2006. p. 93-110.

ZANOTELLI, J. *América Latina: raízes sócio-político-culturais*. 3 ed. Pelotas: Educat: 2007.

ZITKOSKI, J. A Pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: GHIGGI, Gomercindo, SILVEIRA, Fabiane; PITANO, Sandro. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2007. p. 229-248.

NA BUSCA DE UMA SÍNTESE DA CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA PARA A ECONOMIA SOLIDÁRIA

Duilio Castro Miles

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

E-mail: duilio.castro@poa.ifrs.edu.br

Palavras-Chaves: Educação, Economia Solidária, Emancipação Social.

Objetivo

Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado que estamos realizando junto a uma cadeia solidária em que problematizamos o papel da educação na sua relação com as demais dimensões presentes no projeto, na perspectiva emancipatória dos coletivos de trabalhadores envolvidos.

Considerando esta situação, foram estabelecidos objetivos específicos, os quais pretendemos apresentar as conclusões preliminares, a saber: apresentar sumariamente as diferentes concepções educacionais em disputa presentes no projeto, incluindo as referências pedagógicas e filosóficas de Paulo Freire, Enrique Dussel, Marx e Gramsci, na perspectiva de propor uma síntese; analisar como está sendo assimilada esta estratégia educacional pelo público-alvo; e, apresentar como a educação pode se constituir num elemento alavancador da emancipação dos coletivos de trabalhadores.

Justificativa ou relevância do problema

Justifica-se o presente trabalho pela importância que a educação tem nos processos de transformação social, e, a despeito do que muito tem se escrito e aplicado, entendemos ainda que há muitas inadequações nas concepções educacionais propostas e no entendimento de como se deve aplicá-las e/ou compartilhá-las, pois estão distantes da realidade dos educandos nos vários aspectos que se deseja analisar. Além disso, o projeto tem despertado grande interesse da academia, do movimento de economia solidária, dos governos, dentre outras instituições, pois se sabe

que a construção de redes e cadeias trará melhores condições para viabilidade, tendo a educação como um dos seus principais fundamentos.

Conclusões

a) Síntese das concepções educacionais em disputa

Partindo do entendimento do que a Economia Solidária é, uma economia cujos princípios se opõem ao sistema capitalista, estaremos tratando de uma concepção educacional diferente da que conhecemos e vivenciamos ao longo de nossas vidas. Além disso, devemos enfatizar que uma concepção educacional que seja centrada na pessoa, na sua cultura, no seu entorno e na forma de reprodução da vida, deve manter uma estreita identidade com o trabalho, mas um trabalho em que seja superada a condição de alienação a que os trabalhadores estão sujeitos na relação de trabalho tradicional.

b) Educação Cooperativa e Sindical

O movimento cooperativista começou a construir os seus princípios e ações educativas para uma nova cultura organizacional em oposição aos valores que regiam às empresas por ocasião da revolução industrial. Neste modo de organizar as relações de trabalho, colocam-se a conscientização, a igualdade de oportunidades, a educação, a cooperação, a autogestão, a solidariedade, a participação como fatores-chaves para a-lavancar processos de transformação social, que foram assimilados pela economia solidária.

O movimento sindical, por sua vez, com um viés mais ideológico combatia as diversas formas de exploração a que estavam expostos os trabalhadores. Na década de 1990, viu-se forçado a encontrar alternativas para os trabalhadores que corriam risco de perder a sua fonte de trabalho, em função de intensos processos de reestruturação capitalista que levaram empresas à falência. A maioria destes empreendimentos adotou os princípios cooperativistas segundo a Aliança Cooperativa Internacional (ACI). Em termos de temáticas, os programas educacionais desenvolvidos pelo movimento sindical objetivaram prioritariamente a capacitação nos processos de gestão na superação da divisão técnica do trabalho, as formas de viabilizar os empreendimentos na inserção das dinâmicas autogestionárias e a formação de cunho político voltada para o desenvolvimento de relações sociais de produção mais democráticas.

Ambos movimentos são produtos da modernidade; apresentando restrições para realizar a proposta da economia solidária no que diz respeito à superação do sistema capitalista e nos seus desdobramentos no modelo societário vigente. Estes aspectos farão parte da concepção de educação, que deve manter relação com a visão de mundo e de homem que se deseja construir.

c) Educação Popular

A educação popular é uma importante referência presente na economia solidária como nos diversos movimentos sociais. Destacamos a recente instituição do Marco Legal da Educação Popular, que se baseou nos lineamentos gerais da concepção freireana de educação com base na Pedagogia do Oprimido. Nas suas diretrizes, foi explicitada a relação entre a educação popular e a economia solidária: “Fortalecer o processo educativo na perspectiva da economia popular solidária, considerando a importância da organização econômica da sociedade como dimensão fundamental para a emancipação popular”. Adotou como categorias que irão orientar os agentes na implementação de políticas públicas: Dialogicidade, Amorosidade e Conscientização.

d) Referências de Freire e Dussel

A filosofia da libertação se concretiza em três níveis: a erótica (relação homem-mulher, a vida doméstica); a pedagógica (relação pai-filho, mestre-discípulo, político-cidadão); e a política (a vida em sociedade). Abordaremos neste texto a pedagógica que não se confunde com a pedagogia que é ciência do ensino ou aprendizagem (DUSSEL, 1980, p. 11). Não desconsidera a relevância do papel da escola, porém o atual sistema educativo se mostra desinteressante, alienante do ponto de vista cultural, limitado, rígido, fragmentado, atendendo a interesses políticos, sociais, ideológicos distantes das expectativas mais prementes da maioria da sociedade. O conceito de ‘sistema educativo’ é abrangente: “(...) começa com a escolarização que é elitista embora seja obrigatória e gratuita, culmina sua lógica dominadora com as universidades, a ciência e a tecnologia e, por último e extensivamente, com os meios de comunicação” (DUSSEL, 1980, pp. 65-66). O conceito da pedagogia amplia o entendimento dos desdobramentos da educação em relação à geração de conhecimento, na perspectiva da ciência e tecnologia, fundamentais para superar a condição de dependência dos países periféricos, hoje “emergentes” como Brasil. Preocupa-se com o processo de alienação cultural, que promove à cultura nacional e de massa, em detrimento da popular, intensificado através dos meios de comunicação massivo. Sobre papel do Filósofo

que cumpre uma função pedagógica à semelhança com a postura freireana, considera fundamental não apenas escutar o que tem a dizer o educando, como vivenciar, sentir de perto a realidade de opressão, de marginalização a que está sujeito. Isto não quer dizer que tanto Dussel como Freire não abram mão da diretividade no processo educacional.

e) Referências de Marx e Gramsci

A concepção marxiana e a posteriormente adaptada por Gramsci, da educação politécnica (ou tecnológica), que superam a divisão técnica do trabalho alienante entre trabalho manual e intelectual; é a perspectiva de uma educação integral (omnilateral), unitária voltada para a formação de dirigentes. O princípio educativo do trabalho valoriza a experiência ao invés da educação abstrata distante da realidade dos trabalhadores.

f) Educação na perspectiva do Movimento e das Políticas de Economia Solidária

O movimento da economia solidária através do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) formulou diretrizes que orientam as políticas e as ações educacionais no setor, a saber: adotar como referências metodológicas os princípios e os valores da Economia Solidária, bem como fundamentos, práticas e metodologias da Educação Popular; desenvolver através da educação de uma nova subjetividade voltada à liberdade e em respeito à diversidade; reconhecer o trabalho como princípio educativo; resgatar e valorizar os acúmulos da “pedagogia da alternância”; ter a pesquisa participativa com referência estratégica de ação e construção do conhecimento; construir a proposta educacional como reflexo da sociedade que queremos construir; e reconhecer as experiências e os saberes dos trabalhadores.

g) Educação Empresarial

Não desenvolverei aprofundadamente a modalidade devido a que ela está mais presente no nosso cotidiano, dada a hegemonia da “perspectiva bancária” em todo o universo de atividades, nas empresas, nas instituições educacionais e culturais (universidades, SEBRAE, etc.), nas incubadoras empresariais que promovem processos de formação e capacitação funcionais às demandas do capital.

Conclui-se que em termos de concepção educacional a economia solidária tem como expectativas materializar na sua ação parte dos pressupostos apresentados, principalmente, àqueles que têm um caráter oficial do movimento (FBES), que são fruto de uma deliberação coletiva e

democrática. Podemos notar que estas decisões resultam do acúmulo histórico, tendo pensadores e experiências que remontam à origem dos movimentos sociais populares, à vertente política socialista, à valorização de propostas de caráter emancipatório como da educação popular, como também do fortalecimento da economia solidária, que estabelece novas demandas, decorrentes da forma de estruturar as relações de produção.

h) A educação como alavanca de processos emancipatórios

Embora o projeto tenha três anos algumas avaliações ainda não podem ser consideradas definitivas. Em relação ao que é possível avaliar, entendemos que ainda os empreendimentos estão na fase de superar a precariedade material em que se encontram. Os trabalhadores dos empreendimentos que se constituem em empresas recuperadas procuram reaver as condições de vida que tinham antes do encerramento das atividades. Os coletivos de trabalhadores de reciclagem, outro segmento que faz parte da cadeia, estão trabalhando para alcançar uma vida digna, pois sequer têm experimentado na sua história o que isto significa. Disto decorre a dificuldade de que os grupos se disponham a investir tempo em atividades de cunho educacional. Verifica-se que o pouco que foi possível realizar, seja em termos de capacitação técnico-produtiva e/ ou formação política, tem sensibilizado ao ponto de entender ser viável superar, nos termos freireanos, as situações-limite.

i) Analisar como está sendo assimilada esta estratégia educacional pelo público-alvo

A diversidade de concepções educacionais presentes no projeto tem se constituído num entrave para o processo de transformação que se pretende, seja porque os educadores em função de sua origem estão influenciados por uma perspectiva específica, causando confusão no público ao qual é aplicada, seja porque este também não está preparado devido a um sem número de condicionamentos sócio-econômicos e culturais a que estão submetidos. Além disso, está muito presente ainda nos educadores a relação assimétrica com os educandos, tendo-se dificuldades de compreender a importância de que as demandas como as soluções tenham origem nos grupos. A diretividade, que se entende relevante no processo educacional, principalmente para um público que necessita superar a alienação, dificulta o avanço para uma condição de autonomia. Outro aspecto que se constatou é a barreira idiomática e cultural devido a se tratar de empreendimentos de dois países e perfis de trabalhadores diferentes. A educação popular aparece como referência pedagógica importante no processo, embora se tenha pouca experiência para operacionali-

zália. Dispõe-se de muitos princípios e de poucas técnicas. Os objetivos que visam mudanças comportamentais requererão mais tempo para surtirem efeitos, mas são fundamentais para alavancar processos emancipatórios.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

DUSSEL, Enrique. *La pedagogia latinoamericana*. Bogotá: Editorial/ Editor, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan/ abr, 2007. pp. 152-165.

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: FREIRE, SANTOS E DUSSEL

Ricardo Albino Rambo

Graduado em Filosofia pela FAFIMC

Aluno PEC do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS

Funcionário Efetivo na UFRGS no Instituto de Psicologia

E-mail: rarambo@hotmail.com

Gilnei da Rosa

Professor de Filosofia na rede municipal de Parobé-RS

Mestrando em Educação, PPGEDU/ UFRGS

Palavras-Chave: Emancipação, Educação Política, América Latina.

Introdução

É cada vez mais presente na sociedade atual a ideia de “emancipação” como um desafio a ser alcançado tanto no plano individual, quanto no plano institucional e social. Para esse propósito é necessário que se discuta uma educação coerente com tais desafios. Na história, a ideia de *emancipação* se fundou, a partir do século XVIII, na Revolução Gloriosa, ocorrida no Reino Unido em 1688; na Revolução Americana de 1776, e na Revolução Francesa de 1789. Os três fatos históricos tiveram como atores principais a burguesia – no caso das revoluções Gloriosa, Francesa e dos colonos anglo descendentes – no caso da Americana. Com isso, entende Mignolo, a ideia de emancipação serviu para afirmar a liberdade da nova classe social, a burguesia, que, desde então, passou a se autodenominar humanidade e exportar para o resto do mundo a sua concepção de *emancipação*. Tal conceito é retomado no século XX para justificar a Revolução Proletária, de 1917, e outros movimentos políticos pautados principalmente pelos ideais marxistas (MIGNOLO, 2010).

Na atualidade, o termo tem adquirido significados mais amplos e profundos. Por isso, o presente trabalho se propõe a discutir a temática da emancipação relacionada com a educação a partir de três importantes pensadores: Boaventura de Souza Santos, Enrique Dussel e Paulo Freire.

Boaventura Souza Santos

Para Santos (2007, p. 17), “a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental”, de modo especial por esta ter sido organizada através de uma “tensão entre regulação e emancipação social”, com a possível expectativa, de ir em busca de solução dos problemas e atingir um futuro melhor. Ainda segundo Santos, a emancipação é pensada não numa perspectiva teleológica, uma Ideia-fim, orientada por um agente social como garantia do porvir de uma realidade futura, mas como um processo. “A Emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas” (SANTOS, 2007).

Santos (2007) refere-se a projetos emancipatórios, definindo-os como reivindicações e critérios de inclusão social. O autor ainda explica que, projetos emancipatórios vêm configurar um grande conjunto de todos que lutam contra a exclusão econômica, social e política deflagrada pela globalização neoliberal. Nesse sentido, o autor ainda explicita que a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos baseiam-se simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença.

Portanto, a visão que o autor sustenta defende que as experiências, ou os projetos emancipatórios viabilizam dimensões da utopia democrática. É a democracia que vem revelar um modo de organização de vida, uma forma de sociabilidade, uma gramática social e cultural. Nessa perspectiva, precisamos compreender os princípios, as regras, os valores que regulam a vida social, mas indicando o caminho da liberdade, da igualdade e da justiça com participação na vida social, no respeito à diversidade e na pluralidade. Dessa forma, entende-se a prática da emancipação passa pela via dessa utopia democrática. Nessa dinâmica processual, as experiências, gestadas pelos movimentos sociais, de diferentes setores organizados e com desenhos distintos constituem o espaço, por excelência, das lutas pela emancipação social.

Nessa perspectiva, Santos (2004), sustenta como estratégia para o avanço das lutas emancipatórias, a ampliação das lutas sócias para democratizar a sociedade e transformar a cultura, lutando contra todas as formas de discriminação e mobilizando as solidariedades locais e nacionais.

Para Paulo Freire

Para Freire, a ideia de emancipação significa uma grande conquista política que só pode se manter na práxis humana como luta contínua em prol da libertação dos oprimidos. Além disso, ressalta que, devemos olhar profundamente para a realidade das pessoas despossuídas e com vidas marcadas pela dor da desumanização, promovida pela opressão e pela dominação social, para pensarmos alternativas para sua efetiva emancipação.

Falar em emancipação, retomando Freire (2000), é falar das diferentes formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão. É falar de pessoas que vivem com grandes dificuldades materiais, de subtração subjetiva, e que acabam por ter dificuldades de ordem humana e cultural, também. Portanto, o processo emancipatório, percorrendo essa visão, exige uma intencionalidade política que assuma o compromisso diante do futuro voltado para a transformação social. A emancipação é um desafio de todos aqueles que são comprometidos com a libertação, como bem coloca Zitkoski (2006), ressaltando que é necessário superarmos o pessimismo e ao fatalismo autoritário, tanto da direita, quanto da esquerda.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), Freire defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). Ou seja, continuar na luta pela transformação social, visando emancipação, é o desafio do projeto de educação defendido por Freire. Para identificar mais claramente aquilo que Freire defende como projeto emancipatório, é condição fundamental que se busque uma sociedade socialista.

Não se pode falar de emancipação no pensamento de Freire sem que se fale da relação entre política, educação e emancipação. Segundo o autor, é uma relação necessária entre política e educação, mas não necessariamente entre educação e emancipação. Ele coloca que o potencial educativo, vem da articulação possível entre as três dimensões acima. Por isso é importante reforçar que não significa que a prática educativa possa transformar por si só a realidade, mas sem a educação a sociedade tampouco se transforma. Pois a educação é um lócus de alternativa para que condições materiais objetivas se transformem, pela práxis humana coletiva.

Para Enrique Dussel

Para Enrique Dussel (DUSSEL, 2011), a categoria *libertação*, diferentemente da *emancipação*, é considerada mais apropriada para expressar o sentido ao contexto histórico latino americano, enquanto negação e resistência ao domínio europeu, inclusive epistêmico, desde as conquistas do século XVI. Para Dussel, o conceito de *emancipação* pertence ao iluminismo europeu e segue sendo usado hoje na mesma tradição e ainda que com seus limites, além da Europa.

Cada sujeito ético da vida cotidiana, cada indivíduo concreto em todo o seu agir, já é um sujeito possível da práxis de libertação, enquanto como vítima ou solidário com a vítima fundamentar normas, realizar ações, organizar instituições ou transformar sistemas de eticidade (DUSSEL, 2000, p. 519).

Atualmente, o projeto econômico neoliberal, que é inspirado de modo especial por F. Hayek, elaborador do Fundo monetário Internacional (FMI), ou do Banco Mundial (BM), produz vítimas em todos os países pobres pós-coloniais (DUSSEL, 2000, p. 552). Surgem, então, os movimentos sociais contra esta política como é o caso na Argentina com a Confederação Geral do Trabalho (CGT) e o Partido dos trabalhadores (PT) no Brasil, que vão as ruas para lutar pelo reconhecimento da dignidade das suas vidas postas em perigo. Como uma coação legítima. Desde Kant, não pode ser deixado de lado, que muitos sujeitos aceitam esta imposição dos dominadores por não se darem conta do quanto são oprimidos. A partir das vítimas, o problema da legalidade, da legitimidade, da coação de direito e tantos outros temas, exigem ser desenvolvidos em seu novo significado. Esta conscientização, como ocorreu com os Índios maias do Exército Zapatista de Libertação Nacional do México, que surge como que do nada, pode colocar em crise a legitimidade de um sistema dominador. Ai se produz uma complicada situação prática que sempre foi objeto da reflexão da Ética da libertação, então a ordem estabelecida a ilegalidade se torna legal diante da comunidade hegemônica.

A práxis de libertação é a ação possível que transforma a realidade, subjetiva e social, tendo como referência última uma vítima ou uma comunidade de vítimas.

O movimento positivo do princípio libertação, que anuncia o “dever ser”, que obriga realizar a transformação, cumprida pela própria comunidade das vítimas, auto-responsável, que se origina a partir de um poder: o ser da vítima é o processo de afirmação da vida e a exigência de

transcender a mera reprodução do mesmo; é construir a utopia possível, as estruturas do viver bem, a nova vida. É o movimento de transformar o militante em político, o herói em governante. “É necessário converter a espada em arado para abrir o sulco e produzir o pão para o faminto, que, comendo-o, se sacia na felicidade de reprodução da vida, agora como aumento de vida” (DUSSEL, 2000, p. 566).

Na perspectiva de diálogo entre os três autores acima, permanece o desafio de buscarmos desenvolver uma educação emancipatória para que possamos sonhar com uma sociedade emancipada e construir de fato um mundo mais humano e feliz, onde caibam todos. Mas um mundo construído via a democracia e a participação cidadã de todos os sujeitos políticos.

Considerações finais

A categoria *emancipação* se apresenta cada vez mais como uma utopia não somente necessária, mas possível. E o caminho da educação se impõe! Educar para a emancipação é um compromisso fundamental de cada educador e de cada educadora empenhados na construção de uma sociedade mais humana e digna.

A partir das reflexões e entrelaçamentos teóricos entre Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire e Enrique Dussel, podemos inferir um produtivo diálogo mediante um posicionamento crítico contextualizando a realidade social. E, sem dúvida, poder afirmar e confirmar o quanto é importante a busca da superação do estado da heteronomia e da situação de opressão do mundo atual, dizendo que essa realidade possível depende de uma prática libertadora e social entre os oprimidos e opressores. A emancipação nada mais é do que o conteúdo da obra *Pedagogia do Oprimido*, que apresenta um conceito determinístico, mas misturando-se nos conteúdos subjetivos do que possa ser liberdade, a partir das utopias em busca de uma democracia coletiva.

“Só alcançará sua libertação se souber aprender de seus próprios erros” (Dussel 2000, p. 557). É uma utopia possível.

Referências

DUSSEL, Enrique. *Filosofia de la Liberación*. FCE. México. 2011.

_____. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2000.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica – Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo: Buenos Aires, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 34ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997c.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e Educação*. 1ª ed. Belo Horizonte: utên-tica, 2006.

ASSEMBLEIAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Queila Almeida Vasconcelos

Bolsista CAPES

Aluna de Mestrado/ PPGEduc UFRGS

E-mail: queilalmeida@hotmail.com

Palavras-chave: Assembleias, Práticas democráticas, Participação infantil, Escola, Educação Infantil.

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada pelo assistencialismo e atendimento às necessidades das famílias, especialmente das mães, trabalhadoras que precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Com a emergência dos direitos das crianças afirmados por diversos movimentos e instituídos legalmente na Declaração Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) a frequência à escola passa a ser um direito das crianças. Direito de participar de um espaço educativo, social e político que deve contribuir para o seu desenvolvimento de forma integral.

Nesse sentido, a escola desde a educação infantil precisa ser pensada para que as crianças possam participar da organização do processo educativo enquanto sujeitos de direitos, ativos e capazes de escolher, decidir e opinar. Segundo Zitkoski,

A riqueza e qualificação da esfera política de uma sociedade está em seu grau de politização que se materializa na participação ativa dos cidadãos nas decisões e atividades públicas. É a sociedade civil, constituída por cada cidadão (enquanto sujeito social), que deve decidir os rumos de sua história e não apenas escolher representantes que seriam os iluminados para decidir o futuro de todos (ZITKOSKI, 2007, p. 31).

Esta discussão pode ser transposta para a educação, para pensarmos sobre que tipo de participação e quem são os sujeitos que tem direito de participar hoje em nossas escolas. Visto que fazemos parte de um país

democrático, nossas instituições sociais, como as escolas, devem seguir este princípio, o que traduz a importância de pensarmos nossas instituições educativas como espaços em que participação se constitua uma prática cotidiana. A democracia acontece pela participação dos sujeitos, portanto as crianças poderão constituir-se cidadãs à medida que vivenciarem espaços democráticos desde a pequena infância, afinal, de acordo com Sarmiento (2013) “a criança é um pequeno cidadão, mas não é um cidadão menor”.

Através do suporte teórico e metodológico sobre as práticas de libertação, autonomia e participação, foi pensado o espaço de Assembleias na Escola, que foi realizado por três anos em uma escola de Educação Infantil com crianças de 3 a 6 anos de idade, filhas de trabalhadores de baixa renda de um município do interior do Rio Grande do Sul, na perspectiva de uma investigação participativa, metodologia na qual Soares afirma que

a investigação é considerada como um espaço intersubjetivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento, através de processos partilhados de produção de conhecimento, entre investigadores e investigados (SOARES, 2006, p. 29).

A autora ainda completa que “é também, um processo de investigação densamente trespassado de significados e valores” (p. 29), ou seja, essa escolha metodológica implica na construção conjunta de um caminho e de conhecimentos partilhados, portanto é uma estratégia que possibilitava a busca pelo alcance do objetivo dessa pesquisa de verificar como a participação das crianças, no cotidiano escolar, era viabilizada e considerada pelos educadores na construção de suas práticas pedagógicas.

Para o espaço escolar constituir-se democrático, o poder precisa ser compartilhado entre os sujeitos e as decisões precisam ser coletivas. Assim, esta prática teve por objetivo romper o modelo tradicional e adulto-cêntrico de educação formal, bem como repensar as posições hierárquicas entre os adultos no contexto escolar. Considerando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não em favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35) pensou-se em organizar um espaço democrático na escola. Desta forma, surgiram as Assembleias da Escola (VASCONCELOS, 2011) com o objetivo de viabilizar um espaço onde crianças e educadores pudessem comparti-

lhar ideias, decisões e opiniões, vivenciando um momento de partilha e de formação continuada. Nesses encontros a equipe pedagógica da escola passou a vislumbrar uma forma de escutar e valorizar as crianças dentro da organização do currículo escolar, o que refletiu na elaboração de seus planejamentos que passaram a ser organizados a partir das relações entre as crianças e entre estas e os adultos no cotidiano escolar. Quinzenalmente, durante três anos, a equipe vivenciou a experiência de compartilhar decisões com as crianças na Assembleia da Escola e posteriormente realizavam análises teóricas e encaminhamentos de propostas a partir destes encontros. Então, o movimento da escuta ao outro passou a ser compartilhado entre adultos e crianças, bem como entre os adultos em diferentes posições hierárquicas na escola, gerando um processo formativo de participação (RODRIGUES e VASCONCELOS, 2014).

A experiência teve como principais resultados a abertura de uma disponibilidade de escuta às crianças e a constituição de um espaço de formação em contexto compartilhado entre professoras e coordenação escolar. Considerando a educação como um ato político (FREIRE, 1997), este espaço de formação passa a ser um movimento fundamental para a emancipação dos professores enquanto autores de sua prática pedagógica e, portanto corresponsáveis pela qualificação do processo educativo na escola. Ao mesmo tempo as crianças que chegam a este espaço já em movimento, precisam se inserir, fazer parte da sociedade, da cultura e dos modos de vida. Segundo ARENDT (2002) todo nascimento significa o novo no mundo e “preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (p. 226). Para que este novo possa provocar mudanças, aqueles que aqui já estão precisam abrir caminhos para a participação dos que chegam viabilizando outras formas de pensar e fazer no mundo e simultaneamente desconstruir suas próprias maneiras de constituir como sujeitos políticos.

Portanto, é no entrelaçamento dessas discussões que a prática das assembleias provocou mudanças e novas formas de pensar a relação entre os sujeitos na escola, e principalmente instigou a reflexão sobre o papel da escola de educação infantil na promoção de um ambiente de acolhimento às crianças e que respeite seus direitos. Os ideais de libertação, a luta pelas vozes oprimidas, são discussões que se fazem presente em todos os momentos da história e que, portanto, devem ter papéis fundamentais na organização curricular da escola, que é hoje a instituição à qual praticamente todos os seres humanos frequentam durante boa parte de suas vidas. As práticas democráticas na escola, por si só, não podem

garantir uma democracia efetiva na sociedade, porém contribuem significativamente com a construção de conceitos pelas crianças, como os de participação, bem comum e coletividade e que irão subsidiar as suas práticas cidadãs no futuro.

Concluo essa discussão afirmando que os dispositivos legais que hoje amparam as crianças no Brasil, apesar de algumas contradições, confluem para promoção dos direitos de participação infantil. Porém, como destacam Richter e Barbosa

A desconsideração pela dimensão de alteridade das crianças nos modos de participar da vida coletiva, sempre implicado com atos de comunicação, de interpretação, de narração e expressão em diferentes linguagens significa radicalizar a homogeneização entre o mundo dos adultos e o das crianças ao custo imenso do empobrecimento do poder de pensar, sonhar, brincar e sentir intensamente a imprevisibilidade do mundo (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 8).

Portanto, faz-se necessária uma ampliação desta discussão nos estudos sobre a infância, a fim de que as escolas de educação infantil possam legitimar-se enquanto espaços democráticos e de garantia ao protagonismo das crianças de todas as idades, com todas suas especificidades.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal n.º 8069/ 90*. Brasília, 1990.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Genebra, 1989. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pe-*

quenas. 34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social. Natal, 2011.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado; VASCONCELOS, Queila Almeida. Formação de Professores na Educação Infantil: Caminhos de Esperança para vivenciar a Autonomia docente. In: *XVI Fórum de Estudos: leituras Paulo Freire*, 2014, Santo Ângelo. XVI Fórum de Estudos: leituras Paulo Freire, 2014. p. 96-105.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade. *Revista Nova Escola*, n. 265, 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participava no grupo social da infância. In: *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 6, n.1, pp. 25-40, Jan/ Jun 2006.

VASCONCELOS, Queila Almeida. Assembleias como espaço de reflexão, de partilha e formação de professores. In: *Congresso de Educação Infantil do SESC-RS*. Porto Alegre, RS. 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. *Educação Popular e Pós-Modernidade: Um olhar em tempos de incerteza*. Cadernos IHU. Ano 5 – N° 21 – 2007.

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: VÍNCULOS E DISTINÇÕES ENTRE HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE

Lizandra Andrade Nascimento

Aluna do Doutorado em Educação da UFPel

E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

Gomercindo Ghiggi

Docente do PPGE – UFPel

(Orientador)

Palavras-chave: Hannah Arendt, Paulo Freire, Educação, Política, Emancipação.

Hannah Arendt e o sentido da política

A política, para Hannah Arendt (2004, p. 8), baseia-se na pluralidade humana, cabendo à política organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais. O livre agir é agir público, e público é o espaço original do político. O sentido da política é a liberdade, posto que “O milagre da liberdade está contido nesse poder começar que é, em si um novo começo, já que através do nascimento veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele” (ARENDDT, 2004, p. 9). O espaço político é constituído pela liberdade e pela espontaneidade dos diferentes homens.

Sem a liberdade, a vida política estaria destituída de significado. E, nesse âmbito, a política não é um fenômeno da vontade nem equivale ao livre arbítrio. A ação livre é a que dá início a algo novo, não existente nem na imaginação, agir é “chamar à existência o que antes não existia” (ARENDDT, 2005, p. 198), o desconhecido. A ação livre transcende os motivos e objetivos determinantes do ato particular. Os homens são *livres* (diferente de possuírem o dom da liberdade) enquanto agem; pois ser livre e agir são a mesma coisa.

Paulo Freire: política e inacabamento

Paulo Freire (2001, p. 37) relaciona a política com o inacabamento do ser humano, pois enquanto sujeito aberto ao vir a ser e que se interage com os outros seres humanos. Trata-se de um ser que constrói história, interpreta o mundo e atribui sentido às experiências vivenciadas. A politicidade reside na possibilidade de permanente transformar-se e de transformar o mundo, junto aos demais.

O fato de não estar pronto, de estar em processo permanente de produção de si mesmo, confere aos indivíduos a possibilidade de transgredir, de produzir rupturas, de transformar a si e ao mundo, a partir da vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 2000, p. 40). É, portanto, na relação entre si e com o mundo que os indivíduos se humanizam, contexto em que a liberdade, a ação e a interação são elementos indispensáveis. E, nesse processo, torna-se possível o *ser mais*, o ampliar suas possibilidades.

Muitos são os entraves ao *ser mais* na sociedade contemporânea, contribuindo para a desumanização. Nas condições sociais do capitalismo e da globalização, em que imperam o consumismo, o labor excessivo, a competitividade, o esvaziamento de sentido da existência e da convivência humanas, o isolamento e a fragmentação, é preciso apostar na recuperação da política.

A revitalização política implica na vivência da vocação de *ser mais*, que se afirma no diálogo, porque o exercício de expressar-se e de acolher as expressões dos outros contribui para a humanização, pelo reconhecimento do outro como sujeito, pela abertura para aprender com os demais.

Educação, política e emancipação

Nos escritos de Arendt percebemos certa insistência em distinguir as esferas da educação e da política. Na perspectiva em que Arendt define a esfera da política, a educação, enquanto tal, não pode desempenhar um papel político *stricto sensu*, pois na educação lidamos com pessoas que ocupam lugares distintos: cabe ao professor instruir os novos acerca da realidade do mundo no qual estão se inserindo. Já na política, lidamos com pessoas iguais, enquanto adultas e detentoras de direitos políticos. A escola não deve doutrinar as crianças para que sejam cidadãos de um amanhã utópico o que implicaria arrancar de suas mãos suas oportunidades face ao novo (ARENDRT, 1972, p. 225-226).

Na concepção arendtiana, o que cabe à escola é uma atitude de conservação e de transmissão de uma herança cultural requer dos adultos (pais e professores) a capacidade de responder pelo mundo, o que configura o *amor mundi*: a admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão. Essa atitude de preservação e de amor a ele, o educador deverá transmitir aos seus alunos na escola (FRANCISCO, 2007, p. 35).

Nesse aspecto, é possível vincular as esferas da educação e da política, uma vez que uma educação desenvolvida como assunção de responsabilidades diante das novas gerações e, paralelamente, de responsabilidades pelos destinos do mundo torna-se um exercício político. Ou seja, educar por amor ao mundo, no duplo sentido de cuidado com o mundo e com as crianças e jovens traduz uma postura política. Nas palavras de Correia (2013, p. 6), a fonte dessa responsabilidade é política na mais larga medida, pois é o próprio *amor mundi*, sem o qual a própria possibilidade da política é vedada.

A vinculação entre política e educação é explicada por Paulo Freire a partir da natureza inacabada da qual o homem se tornou consciente. Em suas palavras: “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado (...); é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p. 27).

Se, para Arendt, a educação lida com os novos, que pela condição da natalidade, precisam ser acolhidos e introduzidos num mundo preexistente, para que instaurem a novidade que lhes é inerente; para Freire, pela natureza inacabada do ser humano, a educação se processa com seres abertos, com projetos de vir a ser. Em suas palavras: Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1999, p. 83-84).

A educação dos seres inacabados relaciona-se com a esperança na condição humana, pois, para Freire (2000, p. 114), a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente.

O processo educativo volta-se, dessa forma, para a humanização enquanto vocação ontológica, a partir da qual é possível reinventar o mundo, buscar sua boniteza nas relações consigo e com os demais. O de-

safio da educação libertadora é, pois, oportunizar a emancipação humana.

Por emancipação compreendemos a assunção da capacidade de autoria e a autonomia, o posicionamento como sujeito pertencente a este mundo e a esta cultura, ao mesmo tempo, como construtor desse mundo e dessa cultura, enquanto partícipe da história da humanidade. Emancipar-se supõe, desse modo, agir e participar ativamente, a partir das aprendizagens construídas ao longo de sua inserção na família, na escola e demais espaços sociais, tomando parte nos processos decisórios e nas atividades políticas.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) argumenta que um projeto pedagógico voltado à emancipação visa à autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura, a sua bagagem de conhecimentos e suas particularidades, acolhendo a todos no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o educador precisa “testemunhar (...) o respeito à dignidade do outro ou da outra” (FREIRE, 2000, p. 55). Os testemunhos do professor em sala de aula constituem-se como possibilidades de apresentar o mundo aos alunos e convidá-los a fazer parte da história da humanidade. Como explica Almeida (2008), “educar, assim, é sobretudo, ‘colocar em relação’, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e descobrir sua singular ‘pertença ao mundo’, condição imprescindível para sua futura tarefa de ‘renovar um mundo comum’.

Com efeito, a emancipação vai sendo construída à medida que os estudantes estabelecem sua presença, primeiro em sala de aula, sendo sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem; e, de maneira geral, ao compreenderem os sentidos das histórias vivenciadas num mundo que é comum às sucessivas gerações, assumindo o compromisso de ressignificação destas histórias.

A emancipação, enquanto construção de conhecimentos, partilha de significados e humanização, em direção ao ‘ser mais’, resultante da educação constitui-se como esperançosa busca, porque requer o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e educandos, que promova a ampliação dos horizontes culturais e os entendimentos sobre o mundo, inserindo-se criticamente nesta esfera, como forma de contrapor-se às injustiças, às situações de opressão e de negação da liberdade e dignidade humanas. Esta esperançosa busca pode nos levar à reinvenção do mundo, sem depositar nos ombros infantis a responsabilidade por sua

transformação. Mas, contagiando as crianças e os jovens, a partir dos testemunhos de comprometimento e participação política, pelo desejo de construir outro mundo possível, marcado pela boniteza, pela alegria e pela esperança.

A articulação entre educação, política e emancipação demonstra que educar por amor ao mundo significa expressar, politicamente, nossas responsabilidades com os jovens e com o mundo. Oportunizar, desde a sala de aula, o exercício do pensar alargado, habilitando os indivíduos a pensar antes de agir, atuando com prudência e discernimento. O conhecimento torna-se, assim, mais do que a apreensão de informações. Torna-se um modo de se situar na cultura e no mundo e de intervir neste espaço em conjunto com os demais.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers. *Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt*. Texto apresentado no GT-17: Filosofia da Educação. ANPED. 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 24/ 02/ 2014.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *Da história à ação*. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. *O que é política?* 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *A Condição Humana*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CORREIA, Adriano. Educação, política e os paradoxos da autoridade. In: *Anais do I Colóquio Internacional Hannah Arendt – A crise na educação revisitada*. São Paulo (SP), USP, novembro de 2013.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. *Preservar e renovar o mundo*. Hannah Arendt Pensa a Educação. REVISTA EDUCAÇÃO. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *O Papel da Humanização na Educação*. Resumo de palestras realizadas em 1967. Disponível em: <[http:// www.projeto memoria.art.br](http://www.projeto memoria.art.br)>. Acesso em: 19/ 05/ 2014.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

GIROUX, Henry A. Democracia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Condicionado/ Determinado. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TENSÕES ENTRE A COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA: APRENDER NAS FRONTEIRAS COM O ZAPATISMO

Cheron Zanini Moretti

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
UNISC

Pós-Doutoranda em Educação UNISINOS

Bolsista PDJ/ CNPq

E-mail: cheron.moretti@gmail.com

Palavras-chaves: Colonialidade do conhecimento, Pedagogia da insurgência, Zapatismo, Transmodernidade, Pensamento de fronteira.

O trabalho *Tensões entre a colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência: aprender nas fronteiras com o zapatismo* apresenta parte das análises de uma investigação realizada, no doutorado, sobre as tensões entre a colonialidade e a pedagogia surgida da experiência do movimento indígena de Chiapas, em especial, das bases de apoio zapatista e seu exército de libertação nacional. *Aprender nas fronteiras* é uma das *traduções* identificadas na relação dialética entre as *emergências* e as *ausências* situadas historicamente, assim como nas possibilidades e nos limites da articulação entre movimentos sociais, grupos e classe (SANTOS, 2010). Assim, pensar a práxis pedagógica e a latinidade no contexto das experiências de resistências zapatistas implicou relacioná-los a um projeto de libertação.

A partir de nossa compreensão é pertinente a sua vinculação a ideia de *transmodernidade* como projeto utópico de superação da modernidade eurocêntrica (DUSSEL, 2001). Ao invés de completar o projeto de modernidade, a transmodernidade visaria concretizar o inacabado movimento de descolonização da América Latina. De acordo com Dussel (2001), para enfrentar a hegemonia do eurocentrismo são necessárias múltiplas respostas críticas a essa modernidade partindo das culturas e dos lugares epistêmicos subalternos dos povos colonizados pelo mundo. “O *pensamento de fronteira* é, precisamente, uma resposta crítica aos fundamentalismos, sejam eles hegemônicos ou marginais” (GROSFOGUEL,

2010, p. 457). É, portanto, mais amplo que as perspectivas ocidentais, estando em diálogo crítico entre diversos projetos políticos/ éticos/ epistêmicos coerentes às perspectivas, cosmologias e visões sociais de mundo de pensadores e pensadoras críticos do *sul* e a partir de sujeitos e lugares étnico-raciais/ sexuais subalternizados (GROSFOGUEL, 2010).

As experiências de resistências zapatistas em seus territórios autônomos possuem referentes profundamente históricos. São recorrentes as referências ao *colonialismo clássico*, por assim dizer, através da identificação de *situações coloniais* impostas pela administração do colonizador, assim como podemos encontrar referências às *situações coloniais* atuais (QUIJANO, 2005). Essas duas compreensões podem ser identificadas na fala do promotor de educação autônoma, da comunidade General Emiliano Zapata, na medida em que faz referência ao passado histórico identificando a existência da imposição da história colonial sobre o conjunto de colonizados, bem como identifica a necessidade de sua superação nas lutas atuais:

[Existe um] impacto da história da Conquista e da Colonização (...). Dizem que nesta região a história é fundamental para a luta, diferente da versão, do ponto de vista, do conquistador, mas também sobre a vida de nossos antepassados para que não nos engane o *mau governo* (“Israel”, 2013)¹.

Esta compreensão dialoga com a perspectiva das *epistemologias do sul* cuja referência está tanto no processo de exploração capitalista, como no colonialismo porque são neles que precisamente são ausentadas as possibilidades autônomas. Do contrário, a separação entre história e educação seria o triunfo do fatalismo tanto sobre essas possibilidades pedagógicas, quanto sobre a história contada *desde baixo*.

De acordo com Zemelman (2005), deve-se resistir a essas interpretações da sociedade e de seu futuro porque foram organizadas a partir de espaços e de tempos estabelecidos pela imposição de referentes da dominação hegemônica. Essa resistência “é condição para poder descompor processos internos da dominação e sua fixação socialmente estabelecida” (ZEMELMAN, 2005, p. 193). Logo, ao invés de rejeitarem a modernidade para buscar um “retorno” ao tradicional, ao originário como se fosse pos-

¹ Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 15 de agosto de 2013.

sível negar as marcas de violência do sistema-mundo, os zapatistas redefinem seu projeto de libertação no exercício de sua autonomia. Com seus tempos, seus lugares, suas produções e sistemas alternativos, seus reconhecimentos e seus conhecimentos. De acordo com o EZLN, na globalização da rebeldia emergem, além dos trabalhadores do campo e da cidade, os *outros* encobertos:

(...) mulheres, jovens, indígenas, homossexuais, lésbicas, transexuais, migrantes e muitos outros grupos que há no mundo, *mas que não vemos até que gritam basta de desprezo e se levantam* e assim nós os vemos, ouvimos e aprendemos. Vemos então que todos estes grupos de pessoas estão lutando contra o neoliberalismo, ou seja, contra o plano da globalização capitalista, e estão lutando pela *humanidade* (CCRI-CG do EZLN, 2014. p. 36, grifos nossos).

Portanto, os e as zapatistas dialogam com a potência subversiva tanto de sua experiência na afirmação de sua raiz indígena, através de sua autonomia, como no seu reconhecimento como *sendo o outro*, porém *junto com o outro* encoberto no encontro violento proporcionado pela modernidade ocidental. Identificam-se, também, várias frentes de lutas e várias opressões que não tem a ver com uma política de identidade, se não de *alteridade epistemológica* porque “todas as identidades modernas são uma construção da colonialidade do poder no mundo colonial/ moderno, a sua defesa não é tão subversiva como pode parecer à primeira vista” (GROSFOGUEL, 2010, p. 484). O zapatismo, ao explicar a ausência de outros povos indígenas na escolinha sobre o aprendizado da/ na liberdade, que aconteceu no final de 2013, reitera a sua condição indígena e sua ancestralidade no aprendizado da luta:

(...) talvez se pergunte quem ou como nos ensinou a resistir, a lutar, a perseverar. E, sobretudo, se pergunte por que não estão sentados a seu lado os povos originários do México e do Mundo, particularmente da América Latina. A resposta é simples: porque eles têm sido, e são, nossos mestres. Assim, não estarão os mais primeiros, aqueles sobre cujo sangue e dor se levantou o mundo moderno: os povos originários. (...). Dos povos indígenas, todo caso, nós zapatistas ainda temos muito a aprender (MARCOS, 2014c, p. 82-84).

Fundamentalmente, os zapatistas no aprendizado da luta e da resistência contra-hegemônica “denunciam a supressão de saberes (...) pela norma epistemológica dominante, valorizam saberes que resistiram (...) e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES, 2009, p.

11). A construção de uma pedagogia insurgente está desafiada a se mover no campo da educação política através da práxis, das lutas intencionadas, em vista do anúncio de libertação. Sobre a origem do levantamento armado, os zapatistas sustentam que ela se justifica nas heranças históricas de espoliação,

(...) da dominação, marginalização e humilhação, das injustiças e das normas ou leis dos *maus governos* e dos exploradores terratenentes. (...) os povos zapatistas começaram a se organizar onde disseram “já basta de tanta humilhação”, então se levantaram em armas, não lhes importou caminhar pela noite, nem a fome (...) (Gabriel, Ex-integrante do Conselho Autônomo, MAREZ, Francisco Villa, tradução e grifo nosso).

Como resposta à colonialidade do poder e do conhecimento, o zapatismo declara no mesmo ano a constituição de seus territórios autônomos, mas também reafirmam um modo de fazer política, sem serem políticos tradicionais, e de autogovernar-se. “Em algum momento da história moderna a legalidade supre a legitimidade e quando a legalidade é quebrada pelos *de cima* se devem adequar às leis. Quando é quebrada pelos *de baixo*, as leis devem ser aplicadas (...) para castigar seu descumprimento” (MARCOS, 2014b, p. 114). As opressões de classe, gênero e sexualidade são vividas e sentidas de diferentes maneiras nas *zonas do ser e do não-ser*. No sudeste mexicano, estas opressões são vividas e sentidas, também, como *racismo*. Porém, contra esta articulação, os habitantes desta zona, decidem *como* enfrentá-la. E, são as camponesas indígenas zapatistas que vivem e sentem mais fortemente a intersecção das opressões.

O discurso da Comandanta Esther no Palácio Nacional de San Lázaro, em 2001, e o protagonismo da Comandanta Ramona na elaboração e na aprovação das Leis Revolucionárias das Mulheres as inscrevem junto com outras insurgentes, milicianas e bases de apoio zapatistas, como sujeitas de um *pensamento fronteiro*.

De acordo com Sylvia Marcos (2011), resgatar a tradição intelectual feminista, desde “baixo e à esquerda”, implica a busca de raízes culturais ancestrais, recorrendo aos termos feministas que as mulheres camponesas indígenas já estão *fazendo*. As mulheres discutem, compartilham, reformulam, combinam e/ ou usam estrategicamente conceitos sociais de justiça e direitos de gênero nas suas comunidades. Para, além disto, reivindicam e exercem direitos revolucionários participando nos diferentes níveis da organização política nas comunidades autônomas. As mulheres camponesas indígenas “criam a teoria feminista zapatista [que] é *saber co-*

mo fazer e não saber sobre, duas formas de construção do conhecimento, duas *epistemes* antitéticas” (MARCOS, S., 2011, p. 22, tradução nossa). Assim,

não é de se estranhar que, justamente para o zapatismo, a inclusão das mulheres e a sua participação equitativa nos postos de autoridade, sua capacidade de assumir responsabilidades em suas comunidades *em parceria* com os homens e sua exigência de um trato digno e respeitoso, seja a proposta política zapatista, no sentido que não é “mais uma” entre as prioridades organizadas hierarquicamente (MARCOS, S., 2011, p. 18, tradução nossa).²

Para Georgina Mendéz Torres (2013), o que se chama de *descolonização* tem a ver com o *pensar-se* a partir do *estar sendo*, fazer a reflexão teórico-epistêmica da forma que as mulheres indígenas assumam seu lugar no mundo tendo como referente os conhecimentos do seu lugar em *diálogo* e aliança com os movimentos sociais e a academia “pensada, sentida e comprometida” (TORRES, 2013, p. 34). Sendo assim, o *pensamento crítico de fronteira* é uma resposta do subalterno ao projeto eurocêntrico de modernidade, em que se produz uma redefinição de libertação que não significa assumir um “fundamentalismo” *antimoderno*, mas sim, de oferecer respostas descoloniais *transmodernas*.

Estas respostas, de acordo com os e as zapatistas têm a ver com “os rumos da resistência e da rebeldia que cruzam todo o território nacional e afloram também aí onde a modernidade parece ter triunfado totalmente” (MARCOS, 2014a, p. 171).

² Ficou muito evidente, em todas as atividades desenvolvidas durante a *Escolinha zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas*, a centralidade existente na participação das mulheres no autogoverno e também sobre a realização de todos os seus direitos como mulheres camponesas indígenas e zapatistas. Muitos *compas* que foram responsáveis pela aula inaugural, no Caracol III, em La Garrucha, mencionaram as dificuldades enfrentadas na realização da autonomia das mulheres. Esta preocupação também se reflete nos quatro cadernos de textos estudados durante a *escolinha*, bem como nas intervenções dos e das *compas* nas comunidades zapatistas. Observou-se, também, que uma das dificuldades enfrentadas pelas mulheres se encontra, ainda, no acesso à educação. Não há como precisar os dados, no entanto, é possível afirmar que a *maioria* delas não está alfabetizada ou não fala o castelhano. Porém, é comum que muitas *compas* conheçam e falem mais de uma língua, das existentes nas cinco zonas autônomas.

Referências

DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

_____. Mediações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 341-395.

CCRI-CG do EZLN. Sexta Declaração da Selva Lacandona. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo* (Volume VIII: 2005). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014. p. 28-44. CD-ROM.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade pensamento de fronteira e colonialialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

_____. *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. [S.l.], Noviembre 2011. Disponível em: <<http://www.cidob.org>>. Acesso em: out. 2013.

MARCOS. Chiapas: a 13ª estela: Quarta parte: um plano: México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo* (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014a. p. 169-172. CD-ROM.

_____. Exército Zapatista de Libertação Nacional. México. Outra geografia. La Jornada. México, 03 de abril de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo* (Volume VI: 2003). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014b. p. 112-116. CD-ROM.

_____. @s Condiscípul@s IV. Nossos mestres não estarão. México, junho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de Comunicados, Declarações, Cartas e Artigos de Jornais e Revistas sobre Chiapas e o Zapatismo* (Volume XVI: 2013). Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n], 2014c. p. 82-84. CD-ROM.

MARCOS, Sylvia. *Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas*. México: Eón, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

TORRES, Georgina Méndez. Mujeres *Mayas-Kichas* en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones. In: TORRES, Georgina Méndez; INTZÍN, Juan López; MARCOS, Sylvia; HERNANDEZ, Carmen Osorio. (Coord). *Sentir-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*. Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2013. p. 27-61.

ZEMELMAN, Hugo. Conhecimento social e conflito na América Latina. Notas para uma discussão. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL (Org.). *Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 190-197.

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA: ANÁLISES DESDE AS FILOSOFIAS DA LIBERTAÇÃO

Olga Lucía Reyes Ramírez

Estudante de Doutorado em Educação, linha de movimentos sociais

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

E-mail: olgalureyes@yahoo.com

Palavras_chave: Escola, Filosofia da libertação, Horizontes de transformação.

Objetivo

O propósito desta reflexão é fazer uma revisão crítica da escola a partir da redefinição de seu sentido na sociedade atual. Mais que plantear respostas, pretende-se dialogar com as disposições sociais que giram em torno desta instituição, à luz das filosofias da libertação, para descobrir novos horizontes e trajetórias emancipatórias para ela.

Quer-se refletirem torno das seguintes perguntas: quais são as características, as aristas, e os alcances da crise da escola? Se a escola está em crise há tanto tempo, por que continua existindo? Por que as famílias e os jovens frequentam-na? E em nosso contexto atual, qual é o papel dela?

Relevância do problema

A escola tem sido a instituição encarregada de educar as novas gerações das diversas sociedades e de construir os cidadãos do mundo pelo menos nos últimos dois séculos da humanidade. Ainda que seja difícil tentar identificar um ponto exato na história da civilização em que teve lugar o surgimento da instituição escolar; é possível reconhecer alguns dos fenômenos sociais que a posicionou no lugar privilegiado que agora tem dentro de nossas sociedades e refletir sobre as crises que ela enfrenta na contemporaneidade para tentar propor-lhe novos caminhos.

Para fazer a compreensão e desconstrução da escola, sugerem-se três possibilidades neste texto: pensa-se em suas origens, pensa-se no presente e desde as filosofias da libertação.

Pensando desde as origens da escola

A escola tem suas origens na Modernidade, como uma instituição pensada inicialmente para as crianças. Com a aparição do Estado, o conceito de infância e os infantes como preocupação central da vida familiar e, portanto, com a consolidação da família nuclear como base da sociedade, faz-se importante contar com um espaço dedicado à formação dos novos sujeitos, que no futuro, farão parte ativa e produtiva da sociedade, e é justo baixo este compromisso que a escola se consolida como instituição central na consolidação do projeto de nação moderna (PINEAU, s.d. p. 309).

Como segundo fenômeno a ressaltar neste processo de constituição da escola, encontra-se a concepção que setinha das crianças. Os infantes eram considerados seres incompletos, imperfeitos, dependentes, que precisavam de certo tipo de ações sobre eles, para constituírem-se como cidadãos úteis à nova sociedade capitalista em plena emergência. Nessa medida, a escola com sua concepção de conhecimento, aprendizagem, e ensino inspiradas na aura moderna posiciona-se como a instituição perfeita e econômica, para velar pela formação dessa nova classe de sujeitos; e por conseguinte, como uma instituição disciplinar, cuja finalidade é atuar sobre o corpo e as mentes dos homens para garantir o controle e a ordem social. Para, como falaria Foucault, normalizar condutas (FOUCAULT, 1976).

Mas finalmente, a ideia que mais permite o fortalecimento da escola como instituição responsável da instrução das novas gerações é justamente seu caráter massivo, ou seja, sua capacidade de reunir várias pessoas num lugar e individualizá-las ao mesmo tempo, controlá-las, e instruí-las. Converte-se nesta maneira, na melhor ferramenta do Estado para garantir a ordem social, a língua, a religião e em resumo, a consolidação de uma identidade nacional homogênea.

Como foi possível ver, são múltiplos e complexos os fatores que dão lugar à consolidação da escola como uma instituição disciplinar, cujo fim essencial é reproduzir os padrões da sociedade dominante, majoritária e moderna. E assim mesmo, são diversas as tensões que na escola tem lugar, não só em seu surgimento, também em seu tráfegar pela história

da civilização. No próximo apartado falar-se-á das tensões atuais e dos desafios que se impõem para a escola em nossa atualidade.

Do presente da escola

Desde há muito tempo, são vários os autores que concordam que a escola encontra-se atravessando uma profunda crise (ARENDRT, 1960), (PALACIOS, 1978), (COREA & LEWKOWICZ, 2008). De fato, parte das tendências pedagógicas que têm sua origem no século XIX, surgem como propostas para resolver a crise da escola e atender às outras necessidades dos estudantes; infelizmente seus esforços não foram suficientes.

Mas, em o que radica a crise da escola? Quais são as bases de sua crise? Ainda que se tenha feitas muitas pesquisas orientadas para compreender a crise da escola, é impossível propor uma só resposta. Só sabemos que esta instituição não conseguiu cumprir suas promessas de igualdade, instrução massiva e transformação social. Pelo contrário, ela deu lugar a maiores exclusões, diferenciações de classe, origem étnico e de gênero.

Autores contemporâneos da Argentina, falam que a crise da escola tem relação com as transformações sociais acontecidas nos últimos tempos. A escola foi feita para uma classe de sujeitos-alunos que são dóceis, maleáveis e incompletos e para um tipo de família nuclear, que as novas configurações afetivas e sociais, têm redefinido e quase extinguido (DUSCHATZKY, 1999), (DUSCHATZKY & COREA 2001).

E então, o que fica da escola? Segundo Ignacio Lewkowicz, a escola moderna converteu-se em um tipo de galpão, ou seja, transformou-se em um lugar habitado por subjetividades que não têm nada em comum, para além do espaço vazio de sentido e de propósito: "... matéria humana com algumas rotinas e o resto a ser inventado pelos agentes" (2004, p. 107)¹.

Da utopia da escola

Depois de falar brevemente da história e atualidade da escola, é importante começar a pensar nas possibilidades dela desde as contribuições das filosofias da libertação. Para iniciar, é necessário assumir a crise em termos de Hanna Arendt, ou seja, como possibilidade que "... dila-

¹ Tradução própria.

cera fachadas e oblitera preconceitos...” (1960, p. 222). Nessa medida, a crise da escola não é mais que uma oportunidade de repensar sobre a mesma, desde a ruptura e a necessidade de novos olhares, é a oportunidade de trazer novas práticas, novos sujeitos e novos sentidos.

Outra ideia chave para pensar a escola desde as filosofias da libertação radica em que se esta instituição não conseguiu cumprir com suas promessas quanto ao tipo de sujeitos que esta formando e os conhecimentos que transmite, então é aí mesmo de onde se tem que começar sua reconstrução. Se a América do Sul precisa de filosofias próprias e de epistemologias do sul, como as chama o maestro Boaventura De Souza Santos, então, a escola também precisa de novas *epistemes*, que se encontrem mais perto das realidades latino-americanas e que contribuam para as transformações sociais que se pretendem em favor da igualdade e da justiça.

As novas *epistemes*, as do sul, de onde prevaleça a proximidade, a afetividade e o mútuo reconhecimento, com certeza, podem trazer uma nova aposta política para a escola, refletida na construção de um conhecimento emancipatório, compreendido como “... uma utopia intelectual que torna possível uma utopia política” (SANTOS, 2000, p 167 citado por CHAUI, 2013, p. 29) Um jeito distinto de compreender o conhecimento, encontra-se unido a uma maneira diferente de pensar sobre os sujeitos, já não mais como aqueles alunos fracos que precisam da certeza do professor para aprender, e mais como sujeitos históricos que a partir das pessoas que são, e com as condições adequadas de autonomia, conseguem contribuir na melhora das trajetórias de suas vidas.

Uma escola diferente, ou uma mudança diferente, implica para nós, um lugar distinto para os sujeitos, ou melhor, uma escola dos sujeitos diversos, múltiplos, complexos, de sujeitos que são corpos e mentes, mas também são história, emoção e o mais importante, possibilidade.

Conclusões

Concorda-se neste texto que a escola está em crise, mas também se acredita que a crise é a janela que dá passo a muitas novas possibilidades sociais, políticas e pedagógicas.

A escola é uma instituição dinâmica, histórica, em permanente movimento, que por isso mesmo, permite ser pensada e redimensionada para resgatar as necessidades próprias dos grupos sociais nos quais se faz presente. Para isso, é urgente refundar a escola desde uma perspectiva

diferente de conhecimento e de sujeito, partindo da base que estas têm sido as principais preocupações da instituição escolar.

Portanto, considera-se que as filosofias da libertação, que resgatem o próprio, o que é do sul, o nosso, podem servir como a base fundante para repensar na escola como instituição, as práticas que lá acontecem e as relações que nela têm lugar. Estas filosofias permitem revalidar a afetividade, o amor, a proximidade, o caos, a diversidade como valores principais da escola, assim como outras maneiras de conhecer o mundo e de ser sujeito no mundo.

Referências

PINEAU, P. (s.d). *¿Por qué triunfó la escuela?* o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. Disponível em: <[http:// xurl.es/ 448sw](http://xurl.es/448sw)>.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*. Nacimiento de la prisión. México. Editorial siglo XXI, 1976.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Capítulo 5. A crise na educação. São Pablo. Editora Perspectiva, 1960.

PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Editorial Laia. Barcelona, 1989.

COREA, C.; Lewkowicz, I. *Pedagogía del Aburrido*. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires. Editorial Paidós, 2008.

DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera*: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Editorial Paidós, 1999.

_____; COREA, Cristina. *Chicos en banda*. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires. Paidós, 2001.

SANTOS, B. de S. *Se deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Pablo. Editora Cortez, 2013.

_____; CHAUI, M. *Dereitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Pablo. Editora Cortez, 2013.

DESAFIOS CONTRA-HEGEMÔNICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Claudete Lampert Gruginskie

Bernardo Sfredo Miorando

E-mail: bernardo.sfredo@ufrgs.br

Palavras-chave: Universidade, Desenvolvimento institucional, Educação superior contra-hegemônica, Democracia.

Introdução: um pensamento universitário contra-hegemônico para a América Latina

Com este breve ensaio, temos por objetivo buscar indicativos de uma educação superior pública na perspectiva contra-hegemônica, considerando os documentos institucionais como elementos importantes para respaldar a construção de espaços e práticas transformadoras na universidade. Abordamos a universidade pública, sua função social e caminhos seguidos na atualidade. Reconhecendo a importância desta instituição para o desenvolvimento social e econômico de uma nação, buscamos identificar caminhos na perspectiva de uma educação pública de qualidade social, orientada para a relevância e a libertação da sociedade em que se insere.

Nesse sentido, entendemos como missão universitária promover a transformação social, superando a alienação e a dominação colonial. Julgamos que, mesmo como aparelho do Estado, força hegemônica do espaço-tempo nacional, a instituição universitária deve se insurgir contra ordens de dominação que bloqueiam, entre outras dinâmicas, o desdobramento de uma criatividade cultural autônoma e a promoção da justiça social (RIBEIRO, 1978).

Esse trabalho é, ao mesmo tempo, histórico e urgente no continente latino-americano, tradicionalmente governado segundo uma lógica de colonialidade do poder a instituir a colonialidade do saber. Isto produziu a invisibilidade sociológica “da assombrosa maioria da população da América e sobretudo da América Latina, a respeito da produção de subje-

tividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento ‘racional’. Logo, de *identidade*” (QUIJANO, 2006, p. 78, grifo no original).

Logo, a tarefa contra-hegemônica da universidade põe-se contra duas ordens coloniais: uma interna, da qual é preciso se libertar pondo fim à estruturação das relações humanas segundo uma lógica de dominação e objetificação; outra internacional, na qual a libertação precisa ser feita pela ruptura com a opressão mundial que nega aos países do sul o reconhecimento de seus saberes como válidos e legítimos. O papel das universidades é fundamental nesse esforço de “criar uma visão de ‘América Latina’ segundo a qual não se reflete desde a vulnerabilidade ou a posição de vítimas, mas se pensa no continente como um lugar de liderança partilhada no qual se trabalha ‘em prol de outra globalização’” (MIGNOLO, 2007, p. 116). Assim, o desafio contra-hegemônico da universidade tem duas faces duplas: volta-se para dentro e para fora das fronteiras nacionais, e, ao fazê-lo, volta-se contra duas bases da hegemonia – a prática política e a fundamentação gnosiológica (GRAMSCI, 1999). Está posto contra a sujeição das subjetividades e das identidades.

Educação superior pública na perspectiva contra-hegemônica: a necessidade da formação política

Boaventura de Sousa Santos (2008) aponta a necessidade da universidade superar uma tripla crise – de hegemonia, de legitimidade e institucional. Denuncia a reforma da universidade segundo os princípios capitalistas e restrita a questões mercadológicas como um aprofundamento, e não uma solução da crise, a ser problematizado e combatido. A formação humana em sua integralidade requer reflexões acerca do social, do ético, do político e do humano a compor a realidade social que cerca o estudante. Quando dá lugar aos grupos excluídos, às vozes silenciadas, aos projetos alternativos, esta perspectiva de reflexão crítica da realidade se apresenta como contra-hegemônica e emancipatória.

Assim, cabe a uma nova universidade pública trabalhar com as epistemologias do sul (SANTOS, 2011). O Sul nestas epistemologias não é geográfico, ainda que grande parte dos dominados estejam no Sul do planeta, mas propõe um olhar sobre os espaços de sofrimento, onde estão subalternizadas as vítimas da violência cognitiva. Nesses espaços, as novas práticas gestadas nas resistências à dominação dão origem a novos saberes, emergentes em perspectiva contra-hegemônica. Questionando a construção do conhecimento, para estendê-lo além das restrições do pensamento científico-acadêmico, pode-se desvelar os interesses imiscuídos

nesse processo gnosiológico a partir dos povos historicamente dominados.

Em aproximação com a filosofia de Arendt (2013), vemos a política como liberdade no debate, no convívio com os outros, a compreender o mundo e atuar sobre ele. Para a autora, “(...) política e liberdade são idênticas e sempre onde não existe esta espécie de liberdade, tampouco existe o espaço político no verdadeiro sentido” (ARENDR, 2013, p. 60). Na América Latina, onde a universidade tem a missão da libertação das sociedades, a formação de um sujeito sócio-histórico, crítico e participante na vida social é fundamental para o processo de transformação. Dussel (2010) propõe uma ética para a transformação a partir da experiência das vítimas, dos excluídos. Organizar seus conhecimentos em ação coletiva, contra a lógica colonial de dominação é um desafio em que a universidade pública tem papel fundamental. Sua responsabilidade social como entidade de caráter público exige que ela se conduza acima dos interesses meramente mercantis, determinados pelo sistema econômico capitalista globalizado e se reconstitua na perspectiva dos direitos humanos.

Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano de Gestão da UFRGS: evidências na busca da excelência com inclusão social

Para indicar possibilidades de ação contra-hegemônica a partir da universidade, lançamos nossa reflexão sobre nossa instituição, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Procuramos indícios de diálogo e inclusão social na perspectiva contra-hegemônica de visibilização e reconhecimento de grupos de pessoas e de saberes que não se encaixam na lógica dominante. Fizemos esta busca em dois documentos institucionais em que estão projetadas as intencionalidades políticas e pedagógicas da UFRGS: seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seu Plano de Gestão.

O PDI (UFRGS, 2010) evidencia a intenção da universidade na busca da excelência com inclusão social. Essa justaposição de objetivos indica uma tensão no direcionamento da instituição. De um lado, busca ser reconhecida dentro da ordem hegemônica se afirmando ante o norte da excelência, consensuado e consentido, por adesão ou coação. De outro, busca se orientar por novos seus, absorvendo, por iniciativa própria ou por concessão às dinâmicas sociais, novos pensamentos, dos grupos vitimados e excluídos, contra-hegemônicos.

Na parte inicial do texto, *excelência e inclusão* fazem referência ao papel de liderança regional exercido pela UFRGS e a sua constituição enquanto instituição democrática e republicana. Evidenciam, também, o objetivo de ser um centro de diálogo para o desenvolvimento cultural e científico junto aos países da América Latina, bem como a outros países, considerando a perspectiva de internacionalização da universidade.

Excelência e inclusão articulam-se assim dialeticamente numa busca de liderança que ora apresenta caracteres de dominação, ora de solidariedade. Identificamos essa dinâmica especialmente em alguns eixos que dizem respeito aos desafios típicos da universidade contemporânea, como a internacionalização e a expansão, que compartilham o potencial ambíguo tanto para a precarização como para a democratização. A “inclusão” refere diferentes situações, como valorização da diversidade cultural, inclusão de pessoas com necessidades especiais, fortalecimento da educação a distância como forma de acesso, articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a expansão da universidade. A expansão pela descentralização da universidade atende ao conceito de excelência com inclusão na medida em que cursos inovadores estão sendo propostos e com o objetivo de atender as demandas regionais. Essas proposições de caráter estratégico parecem apontar investimento na produção do conhecimento científico com intenção de propiciar a melhoria da qualidade de vida da população. Ligam-se à função social da universidade pública.

Vendo esse propósito associado à missão pedagógica da instituição de atuar na dimensão política da formação dos sujeitos e da regeneração da sociedade, entendemos importante verificar como a democracia é sinalizada pela UFRGS nos planos. A democratização é referida no PDI: quanto a seus processos decisórios como democráticos, já que regidos por vários colegiados; e na busca de avanços nesses mesmos processos tanto na escolha dos dirigentes quanto na formação dos colegiados.

Como o PDI, o Plano de Gestão atual (UFRGS, 2013), relativo ao período 2012-2016, salienta tanto excelência quanto inclusão. De fato, pode-se dizer que esses aspectos estão pontuados como seus dois primeiros eixos: “Excelência Acadêmica e Inovação” e “Ampliação das Relações com a Sociedade”. O primeiro abrange iniciativas para desenvolver, qualificar e integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFRGS. O segundo está relacionado a disponibilizar à sociedade o saber acadêmico, colocando-o a serviço do desenvolvimento sustentável, e a revitalizar, por meio da cultura, os processos de interação social e os espaços de cidadania.

A excelência é vista como: princípio, na definição das parcerias prioritárias – a UFRGS pretende estabelecer relações com instituições *de excelência*, meio para outros propósitos – a UFRGS deseja ser reconhecida como *de excelência* para ganhar projeção no cenário acadêmico internacional; e fim, quando se projetam os horizontes de sua evolução institucional – a UFRGS vê seu futuro na promoção do ensino e na produção de ciência *de excelência*. Já a inclusão apresenta basicamente duas acepções: integração de grupos tradicionalmente ausentes da educação superior à vida universitária; e afirmação dos valores comunitários nessa convivência. Assim, relaciona-se à valorização da diversidade, especialmente com a acessibilidade e o desenvolvimento das relações étnico-sociais. Envolve ainda a consolidação da cidadania, com ações que promovam a conscientização dos universitários de seus direitos e responsabilidades perante a instituição e seus pares.

Embora esse documento de caráter operacional e mais tático não dê lugar a maiores discussões e aprofundamentos teóricos, consideramos que a presença nítida dessas categorias em pontos do texto possibilita afirmar que a busca pela excelência não necessariamente inibe, mas pode dar lugar ao pensamento sobre a inclusão. Acreditamos que a correlação de forças sociais, das ideias e dos grupos em embate e debate na formulação dos materiais analisados demonstram que, se os princípios democráticos forem respeitados, mesmo os projetos oficiais de estruturas do Estado – como as universidades públicas – como expressões de ideias dominantes nessas instituições, podem se compor de elementos que eram até então subalternizados e invisibilizados. Esses caracteres, representando resistências políticas e cognitivas a uma ordem de colonialidade, encerram potencial contra-hegemônico.

Considerações finais: o potencial contra-hegemônico da universidade

Nossa análise sugere que os documentos institucionais apontam a disposição da universidade em promover uma formação humana com consciência ética ao mesmo tempo em que se compromete com a busca de uma realidade social sustentável. Os textos apresentam a proposta de uma educação superior que busque o desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental em um processo integrado entre os diferentes segmentos da universidade – docentes, discentes e técnicos-administrativos.

Percebemos que excelência, inclusão e democratização na universidade pública podem ocorrer de formas diversas. É desafiador construir espaços para

tanto e garantir que se concretizem e não sejam apenas ilustrações do texto institucional. Isso demanda que a política acadêmica se faça como prática da liberdade, mobilizando a comunidade em um processo dialógico de educação questionadora, dotando-se de criatividade revolucionária a partir de epistemologias do sul. Assim a universidade estará cumprindo seu papel social, na perspectiva contra-hegemônica, ética e humanista.

Essas transformações sociais requerem políticas coerentes com as mudanças. A educação superior pública tem aí o papel neste processo de instaurar a reflexão na sociedade com uma educação voltada para a formação humana – contemplando seus aspectos políticos – e não apenas visando os interesses do mercado. Ao buscar superar as crises com que se defronta, a universidade se abre a novas ideias, inclusive as contra-hegemônicas. A ação destas desgasta a lógica hegemônica de disputa, forçando o pensamento acadêmico em sentidos mais democráticos do que autoritários, mais consensuais do que majoritários, mais participativos do que representativos, levando a universidade a encontrar novos suís.

Referências

ARENDDT, Hannah. *O que é política?* 9. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na Idade da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Os fantasmas da América Latina. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Oito visões da América Latina*. São Paulo: Senac, 2006. p. 49-86.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Introdução: las epistemologías del Sur. In CIDOB (Org.). *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Ediciones, 2011. P. 9-22.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015*. Anexo à Decisão N° 439/ 2010 do Conselho Universitário. Porto Alegre, 2010.

_____. *Plano de Gestão 2012-2016*. Anexo à Decisão N° 237/ 2013 do Conselho Universitário. Porto Alegre, 2013.

A POLÍTICA NO TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE ARENDT E DUSSEL PARA O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Vanessa Souza Pereira

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGEdu/ UFRGS)

E-mail: vanessa.souza@ufrgs.br

Palavras-chave: Formação de professores, Gestão democrática da educação, Política e trabalho docente.

Ao pensar sobre a participação docente na gestão escolar democrática, emerge o debate sobre a formação de professores, com foco na dimensão política do trabalho docente. A proposta é uma reflexão sobre a dimensão política na formação inicial do professor com vistas à participação cidadã nos processos decisórios na gestão da escola e das políticas públicas educacionais, a partir de contribuições Arendt e Dussel sobre a política contemporânea.

Conforme previsto nos princípios da gestão democrática da educação, amparada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), os trabalhadores da educação e a comunidade têm papel fundamental na gestão da escola pública. No contexto da gestão democrática, a participação de todos os atores da instituição escolar é essencial para uma descentralização do poder e tomada de decisão compartilhada. No caso do docente como um dos atores desse processo, várias questões próprias do trabalho e da carreira poderiam ser trabalhadas e aprimoradas diretamente na escola, contando com sua relativa autonomia administrativa e pedagógica. Nessas circunstâncias, a política é ferramenta de transformação e, sobretudo no ensino público, o trabalho docente é, além de tudo, também um trabalho político.

O trabalho do professor contempla as atividades em sala de aula, o planejamento, as correções, os projetos extraclasse e ainda a participação

na gestão, através de conselhos, reuniões e discussões, sem falar no envolvimento afetivo para além da sala de aula (emoções relacionadas ao trabalho indissociáveis do contexto privado) e a constante necessidade de formação e atualização. Além desses aspectos do trabalho docente, acrescenta-se que em algumas comunidades a escola se situa como espaço central de atenção, inclusive como local de lazer e reconhecimento de questões de saúde. Em um contexto de trabalho como este, torna-se pertinente a preocupação com uma formação consistente no que se refere à discussão do ofício docente e seu papel na gestão da educação. Para tratar sobre a formação política do professor nas licenciaturas, proponho a retomada de discussões de Arendt e Dussel, fazendo uma relação entre as marcas históricas da colonização no imaginário sobre política e o desempoderamento através da indiferença com os processos políticos.

O encobrimento do nativo no processo de colonização da América Latina era evidente na política autoritária dos colonizadores, tendo como um dos agentes a dificuldade de compreensão da alteridade. Nessa relação, não foi permitido ao Outro (o nativo) mostrar-se, pois se deparou com um europeu que possuía uma concepção já formada a respeito de seu povo. Conforme Dussel (1993, p. 35), “A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado o 'si mesmo’”. O autor denomina esse processo como o *encobrimento do Outro*, o não-exercício da alteridade. Mesmo após muito tempo, o eurocentrismo ainda encontrava-se legitimado por membros de uma elite intelectual, conforme Dussel destaca através da análise de textos de Hegel, filósofo alemão do século XIX.

Para se pensar o exercício da democracia participativa, é necessário voltar ao conceito de política, no sentido das *politics*, ou seja, o processo político. Arendt (2002) trata sobre a política considerando o homem um ser apolítico. Segundo a autora, a política não está nos homens, mas em suas relações, assim, a política se baseia na pluralidade dos homens e na convivência entre os diferentes. “Torna-se difícil compreender que devemos ser livres de fato num campo, ou seja, nem movidos por nós mesmos nem dependentes”. Assim, o outro, só por existir, transforma a noção de liberdade que não é mais total. A partir daí, é preciso pensar o mundo como coletivo.

Uma das ideias dominantes sobre a política partilhada na sociedade brasileira tende a associá-la a práticas de patrimonialismo, clientelismo e corrupção. Contudo, essa descrença influencia a participação cidadã, mantendo, assim, a organização social e política das oligarquias.

“A sociedade competitiva de consumo criada pela burguesia gerou apatia, e até mesmo hostilidade, em relação à vida pública, não apenas entre as camadas sociais exploradas e excluídas da participação ativa no governo do país, mas acima de tudo entre a sua própria classe” (ARENDDT, 2012, p. 362).

A marca histórica do desempoderamento do indivíduo, a inobservância do Outro e a ausência de promoção da participação da sociedade civil na política criam uma sensação de impotência e indiferença quanto aos processos políticos que tornam a democracia, atualmente prevista em lei, uma conquista ainda em processo.

Dussel (2007) coloca que a corrupção começa com a distorção do princípio maior da política, que é o poder da comunidade para as pessoas. Com um cotidiano marcado pela midiocracia, consumismo e competitividade, não é de se espantar que o sujeito na possibilidade de obter benefício próprio o fará, mesmo que em função pública. Quando isso é recorrente, há corrupção dos dois lados, do que se utiliza do poder público e dos que não reagem politicamente.

No interior dos partidos políticos, as diferentes correntes lutam por sua cota de poder, esquecendo a responsabilidade social de sua função. "O povo, em vez de servido pelo representante, torna-se seu servidor. Aparecem as elites a classe política como auto-referentes, sem responder mais à comunidade política" (DUSSEL, 2007, p. 49).

Conforme Santos (1999), a constituição democrática do Estado não é suficiente para que a democracia seja uma prática. Para isso, é preciso que a democracia esteja presente em todos os espaços e instâncias. Enfraquecido em sua dimensão política, o Estado deixa de ser um retrato da sociedade, podendo ser o oposto disso.

A política, então, como dimensão da vida cotidiana, faz parte tanto do processo educativo quanto da gestão escolar, uma vez que se encontra nas relações sociais entre os sujeitos. Dessa forma, defendo que caberia também à formação inicial do professor a discussão sobre o papel do docente como agente político tanto nos processos educativos quanto na gestão da escola em que atua, de forma a cultivar ações democráticas no cotidiano escolar. Para que o espírito democrático esteja presente em todas as ações, em especial na escola, em seus processos educativos e de gestão.

Referências

ARENDDT, Hannah. *O que é Política?* 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *20 Teses de Política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, et al (orgs.). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DA UNIVERSIDADE ATUAL

Raquel Karpinski Lemes

Pedagoga

Aluna PEC do Programa de Pós Graduação em Educação PPGEDU/ UFRGS

E-mail: raquelk@faccat.br

Shirlei Alexandra Fetter

Pedagoga

Professora na rede municipal de Ensino de Parobé – RS

E-mail: shirleiaf@aluno.faccat.br

Gilnei da Rosa

Professor de Filosofia

Mestrando em Educação PPGEDU/ UFRGS

E-mail: gilneidarosa@hotmail.com

Palavras-chave: Universidade. Libertação, Modernidade, Filosofia.

O objetivo deste artigo é analisar reflexivamente o perfil da universidade atual, problematizando se esta ainda tem potencial para responder às necessidades de uma sociedade que se transforma a cada dia, assumindo novos contornos tanto em sua estrutura quanto em sua forma.

Para tanto, partimos do pressuposto que cada vez mais as Universidades têm se ampliado em todo nosso território Brasileiro e Latino americano. Mas será que de fato essas Universidades estão preparadas para tantas mudanças? Os desafios são muitos, para todos os sujeitos envolvidos na vida de uma instituição universitária, mas as possibilidades de construir uma nova universidade é algo que se projeta no horizonte de um futuro próximo.

Para entendermos um pouco melhor desta mudança, destacamos aqui algumas ideias de teóricos pertinentes à temática em questão. Alguns teóricos importantes da atualidade classificam as universidades em dois grupos, onde um é o das universidades problemáticas, e defendem sua existência pela melhoria das mesmas, e o outro é o modelo atual ul-

trapassado, sem qualquer perspectiva de sobrevivência em meio aos desafios da atualidade.

Então, diante dos dois modelos vale se perguntar se ainda temos potencial de responder as necessidades através do ensino acadêmico de uma sociedade que muda a cada dia, pois nela, cada vez mais vemos transformações, e essas acontecem de uma forma cada vez mais rápida e que afeta a todos indistintamente.

Com essas mudanças significativas, como por exemplo, a forma de ingressar na Universidade, seria este o acesso às universidades públicas a quem não pode pagar de fato? Entretanto, sabemos que, na prática acontece ao contrário, são aqueles que podem pagar que ingressam, pois acabam tendo tempo para estudar, se preparar nos “cursinhos” especializados e assim poder concorrer nos melhores cursos e nas melhores Universidades públicas. Por outro lado, as instituições acatam as políticas de cotas raciais numa tentativa de remediar uma lacuna histórica na universidade. Entretanto, quais são os alunos que conseguem acessar a universidade? E a permanência destes nas Universidades como fica?

A tecnologia é uma das grandes mudanças desde os anos 80 e com a qual a universidade se defronta. A tecnologia vem transformando o mundo em informações imediatas, transformando o espaço e os tempos de aprendizagem. Qual o potencial das novas tecnologias de comunicação e informação para a universidade? Qual o real potencial da educação à distância?

O fato a ater-se é que nos dias atuais, a universidade latino americana está sofrendo uma grande ofensiva do internacionalismo acadêmico de base mercantil, sendo profundamente afetada pela agenda neoliberal, sofrendo pressões dos organismos internacionais através dos mecanismos de Avaliação e Acreditação das Universidades, como denunciam Leite e Genro (2012). Segundo as autoras:

Um novo imperialismo está a se constituir tendo a Europa do Conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como centro subordinado. A dominação política se estabelece pelo consentimento e adesão. O novo imperialismo focado no conhecimento e na informação se dissemina através do processo de Bolonha transplantado pelo Projeto Tuning, pela regulação das Agências de Avaliação e Acreditação, pelos *rankings* internacionais, pelos programas do tipo Infoaces, *Erasmus Mundus* e outros (LEITE, GENRO, 2012, p. 17).

Esse processo é descrito por Boaventura de Souza Santos (2005) como “a transnacionalização do mercado da educação superior”, numa lógica exclusivamente mercantil. Essa importação de modelos de avaliação institucional de lógica neoliberal, ressaltam Leite e Genro (2012), veio a reforçar valores que deslegitimam práticas locais cuja matriz era originária de práticas políticas e técnicas embasadas em princípios de uma democracia igualitária.

Dessa forma, a universidade na América Latina caminha entre as “certezas do passado e incertezas do futuro” (BRAGA, LEITE, GENRO, 1998). Para Boaventura de Souza Santos, três crises assolam a universidade: a crise da hegemonia, crise da legitimidade e a crise institucional. Essas três crises diferentes mais coimplicantes, precisam ser superadas e repensadas para que a universidade avance em direção ao crescimento autônomo, e implique em um projeto de desenvolvimento e crescimento emancipatório e afirme um projeto de libertação latino-americana como propõe Dussel (2007). É preciso descolonizar o pensar, o ser, o fazer e o conhecer da universidade latina, num processo que se dá, primeiramente no reconhecimento de sua dependência.

A crise das universidades significa a busca de solução à crise institucional. Ela se aplica como sendo uma defasagem nas instituições privadas o que perpassa uma abrangência muito grande as universidades privadas. Mais especificadamente no Brasil ela se caracteriza pela crise financeira, pelo fato do país ter passado pelo regime militar, conseqüentemente houve uma expansão do Ensino Médio o que vem a refletir no ingresso a universidade.

Segundo Lima e Leite (2012) a produção do conhecimento foi, historicamente, uma das funções centrais da universidade. Entretanto,

(...) a forma, o como e o para que produzir conhecimento foi se (re)significando ao longo dos tempos e tomando novos contornos a partir das influências (determinações) históricas, econômicas, sociais e culturais que foram definidoras das identidades da universidade (LIMA, LEITE, 2012, p. 121).

Nos limiares do século XXI, a universidade na América Latina vem passando por um processo que Leite (2002) chama de “redesenho capitalista da universidade”, onde as demandas do mercado neoliberal têm implicado na forma de organização, implementação e avaliação dos programas de educação superior, influenciando, portanto, na identidade da Universidade e na forma de produzir o conhecimento.

Essa neo-colonização do fazer e pensar da Universidade na América Latina, entretanto, não é um processo recente, mas remete ao modo como a universidade foi implantada ou transplantada nesse continente. A universidade latino-americana, tal qual hoje a conhecemos, é a concretização prática da dominação do centro europeu sobre as periferias. Uma universidade mergulhada em profunda crise que precisa ser re-pensada, descolonizada e reformada em suas bases para cumprir seu papel e funções sociais.

Com Filho (2008) insistimos na necessidade de uma reforma universitária ampla e profunda, que reconhecendo os horrores da colonização se dedique na construção de um projeto descolonial, de produção de uma contra-hegemonia à globalização ocidental do mundo atual. Uma reforma que difunda com a diversidade cultural e valorize as diversas formas de ver o mundo, dialogando com os diversos saberes constituídos numa perspectiva da ecologia de saberes e das epistemologias do sul (SANTOS, 2010).

A crise da universidade latino-americana é uma crise profunda, estrutural e sistêmica e está fundamentada em uma filosofia de base moderna, cartesiana, mecanicista e eurocêntrica. Um pensamento colonial que se constituiu numa referência à padrões europeus, ao norte desenvolvido e, nega a possibilidade de pensamento, de organização e protagonismo dos povos do sul, do dito terceiro-mundo, subdesenvolvido e empobrecido. Se a práxis da colonização e da dominação desconsidera a alteridade como denuncia Bouffleur (1991) é na universidade que a alteridade latino americana é negada e silenciada por esse pensamento – uma filosofia centralizadora, colonizadora e excludente.

Superar a crise da universidade latina implica num primeiro momento reconhecer essa crise, tomar consciência de suas causas, de sua filosofia implícita e, a partir desta constatação, traçar os caminhos possíveis para a emancipação e descolonização do ensino superior. Entretanto, os desafios para a efetivação dessas mudanças e a concretização das demandas necessárias para a reforma da universidade latino americana são bastante grandes. Desafios que dizem muito à universidade como um todo, haja vista seu papel na formação dos diversos segmentos sociais.

A universidade na América Latina deve se engajar num processo de libertação e descolonização do pensar e agir, que vise à construção de uma identidade, de uma cultura, uma ética e uma filosofia própria, como propõe a reforma de Córdoba, capaz de romper com os padrões de dominação, traçando, dessa forma, via de efetiva libertação.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia latino-americana*: Freire e Dussel. Ijuí – RS: Livraria UNIJUÍ Editora, 1991.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade Futurante: Inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro”. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs.) *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2 ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação*: na idade da globalização e da exclusão. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 3 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma universidade de Nova*. Coimbra, 2008.

LEITE, Denise. Avaliação Institucional reforma e redesenho capitalista das universidades. In: *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 29-48, 2002.

_____; GENRO, Maria Elly Herz. Quo Vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. In: LEITE, Denise; et al. *Políticas de evaluación universitaria em América Latina: perspectivas críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.

LIMA, Elizeth G. S; DENISE, Leite. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa. In: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth G. S. (orgs.). *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração*: produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Cortez, 2005.

_____; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE MENTAL E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS SOCIAIS EMANCIPATÓRIAS

Ludmila Cerqueira Correia

Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba
(CRDH/ UFPB)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília
E-mail: ludcorreia@gmail.com

Isadora Silveira Xavier

Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba
(CRDH/ UFPB)

E-mail: isadorasilvier@hotmail.com

Juliana Frazão Bezerra

Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba
(CRDH/ UFPB)

E-mail: julianafragozaezerra@gmail.com

Murilo Gomes Franco

Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba
(CRDH/ UFPB)

E-mail: frgmurilo@gmail.com

Olívia Maria de Almeida

Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba
(CRDH/ UFPB)

E-mail: oliviaa_almeida@hotmail.com

Palavras-chave: Emancipação humana, Educação popular, Direitos humanos, Saúde mental.

Introdução

O Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (CRDH/ UFPB), criado em 2010 e integrado por professores e estudantes dos cursos de Graduação em Direito, Enfermagem,

Psicologia e Serviço Social, realiza atividades que integram ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da assessoria jurídica popular. Dentre os eixos de atuação, destaca-se o eixo Saúde Mental e Direitos Humanos, constituído pelo Grupo de pesquisa e extensão Loucura e Cidadania, que, desde 2012, tem acumulado uma experiência diferenciada no âmbito da educação jurídica popular.

Baseando-se nos referenciais contra-hegemônicos da educação, sobretudo a educação popular, e nas pedagogias latino-americanas, a atuação do mencionado grupo configura uma prática educativa emancipatória, na medida em que constrói atividades que permitem a compreensão do processo histórico e da realidade social com o objetivo de questionar o modelo de exclusão das pessoas em sofrimento mental.

Com o presente trabalho, objetiva-se discutir as dimensões ético-políticas da educação popular e apresentar a metodologia utilizada pelo Grupo de pesquisa e extensão Loucura e Cidadania nas suas atividades de educação jurídica popular em saúde mental e direitos humanos, destacando a sua contribuição para práticas sociais emancipatórias.

A experiência de uma atividade educativa emancipadora

O conceito de educação é culturalmente moldável e a sua concepção tradicional, que hegemoniza o campo educativo, está orientada à conservação de uma ordem social que polariza os sujeitos em classes dominadas e dominantes. Situam-se no movimento contra-hegemônico as teorias pedagógicas que buscam orientar a educação para a transformação da sociedade (SAVIANI, 2008). Essa visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, responsável pela formação de mão de obra barata cuja função é atender o mercado, favorecendo apenas um pequeno número de setores sociais (BERALDI, 2013).

Destaque-se que justamente no âmbito do ensino superior, há a possibilidade do desenvolvimento de um pensamento crítico, criativo e contextual às habilidades e técnicas profissionais, “examinando-lhes a eficácia social e seus efeitos bem como os usos políticos, sociais e econômicos que se possa fazer deles – da técnica e do saber científico” (MACHADO, 2009, p. 86). Porém, a lógica mercantilista prevalece e orienta a formação apenas para as competências que o mercado exige, fator diretamente relacionado à hegemonização do processo educacional pelos que detêm o poder econômico. Tanto o acesso à educação, quanto os con-

teúdos transmitidos e o controle – político, administrativo e ideológico – do processo educativo implicam na manutenção desse modelo de sociedade burguesa (TONET, 2013). Ressalte-se que as teorias contra-hegemônicas não se constituem apenas como alternativas dentro desse sistema, mas também buscam sua transformação.

Segundo Saviani (2008), as referidas teorias pedagógicas contra-hegemônicas subdividem-se em quatro modalidades: a) pedagogia da “educação popular”; b) pedagogia da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) pedagogia histórico-crítica, que buscam “articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal” (SAVIANI, 2008, p. 19). Aqui vamos nos deter à pedagogia da “educação popular”.

Formulada por Paulo Freire, a educação popular é uma concepção pedagógica libertadora, que parte da vivência da situação popular, identifica suas principais demandas e escolhe “temas geradores” cuja problematização leva à conscientização (SAVIANI, 2008).

A Educação Popular enfatiza não o processo de transmissão de conhecimento, mas a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre os diversos atores envolvidos em determinado problema social para a construção compartilhada do conhecimento e da organização política necessários à sua superação (VASCONCELOS, 2013, p. 29).

Ao teorizar a educação popular enquanto uma prática para a liberdade, Paulo Freire evidencia a existência de uma “inexperiência democrática” na sociedade brasileira (MELO NETO, 2011). A educação, portanto, não pode ser reduzida ao mero percurso unidirecional de transmissão das informações porque, dessa forma, ela se torna antidemocrática e anti-humanista (BERALDI, 2013) e não soluciona a problemática apontada por Freire.

Analisando a prática em educação na área do Direito, observa-se que o ensino jurídico introduzido no Brasil, que já nasce legalista e dogmático, dificulta o processo de questionamento das ideologias que o integram. As escolas de Direito surgem em um momento de crescimento do país, com o intuito de suprir as necessidades burocráticas a partir da formação intelectual de uma classe burguesa genuinamente brasileira que pudesse guiar a esfera jurídica e política do Brasil (MACHADO, 2009). Desta forma, a elite brasileira teria o controle ao seu alcance, man-

tendo os valores societários segregacionistas. Conforme aponta Machado, o ensino do Direito

não permite sequer a emancipação mesma do jurista, porquanto não proporciona a este, fora do formalismo normativista, qualquer condição para discutir conscientemente os valores que permeiam os contextos político-sociais onde se realizam o seu saber e a sua vivência profissional (MACHADO, 2009, p. 93).

A formação acadêmica, a partir da transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, é necessária ao processo crítico inerente à sua desconstrução, mas este saber não é suficiente para embasar a luta dos sujeitos por emancipação (TONET, 2013). É importante uma educação que questione e transforme essa visão estreita do Direito, reconfigurando seu conteúdo, seu acesso e controle, e contribuindo para o processo de conquista da emancipação humana.

As atividades de caráter emancipador surgiram, nesse contexto, como alternativa à educação tradicional conservadora. Tais práticas ainda estão inseridas na lógica mercantilista e de privatização da educação e, por esse motivo, não se configuram enquanto uma educação emancipadora propriamente. Elas se conectam com o objetivo final de construir uma educação livre, que possibilite a busca dos sujeitos por emancipação a partir de seu próprio empoderamento (TONET, 2013, p. 3), e podem se materializar de diversas formas.

Bastante variados são os espaços para a realização destas atividades. Na sala de aula, em eventos dentro e fora do âmbito escolar, no laboratório, na pesquisa e na publicação, em atividades de extensão, em cursos e palestras, em grupos de estudo e pesquisa, na participação nas mais diversas lutas dentro e fora do espaço escolar, etc. Não existe receita para a sua realização porque cada situação é diferente da outra. Então, a criatividade, a iniciativa e a disposição, são elementos fundamentais (TONET, 2013, p. 12).

Nesse cenário contra-hegemônico, os extensionistas do Grupo de pesquisa e extensão Loucura e Cidadania exercem uma atividade educativa com caráter emancipador e promovem o diálogo entre as demandas populares do campo da saúde mental, a Universidade e outras instituições responsáveis pela promoção e defesa dos direitos das pessoas em sofrimento mental. Porém, a atividade emancipadora do Grupo não se esgota nessa mediação entre instituições. A transformação da realidade vio-

ladora de direitos necessita do protagonismo popular através da luta dos sujeitos oprimidos.

Com o intuito de fortalecer o processo de conquista de autonomia, o grupo vem realizando oficinas sobre cidadania e direitos humanos juntamente com as pessoas em sofrimento mental usuárias do Centro de Atenção Psicossocial CAPS ad III David Capistrano da Costa Filho, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Essas atividades valorizam a produção coletiva de conhecimento que seja útil ao processo de emancipação humana. Observa-se que essa prática diferenciada tem possibilitado a ressignificação da educação, trabalhando de forma interdisciplinar e junto aos grupos e sujeitos historicamente vulnerabilizados.

Considerações finais

A educação jurídica popular tem contribuído para os debates no campo da garantia dos direitos das pessoas em sofrimento mental, a partir da emancipação humana, mediando a comunicação entre o contexto jurídico e o contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, a atuação do Grupo de pesquisa e extensão Loucura e Cidadania, enquanto realizador de atividades de caráter emancipador, para além da colaboração na garantia de direitos, tem articulado as dimensões da pesquisa, ensino e extensão no sentido de desconstruir o modelo educacional hegemônico dentro e fora da Universidade. A existência e persistência dessa educação tradicional inviabilizam a emancipação humana porque reproduzem históricas estruturas políticas de dominação e violações de direitos. A busca por uma educação propriamente emancipadora requer, necessariamente, o envolvimento com os sujeitos não beneficiados pelo referido modelo conservador de educação, porque o mesmo é politicamente, administrativamente e ideologicamente controlado por uma classe social de interesses antagônicos à sua.

A transformação do lugar social da loucura implica em uma modificação radical da sociedade. Nesse percurso, o trabalho realizado no âmbito da extensão não se encerra na tarefa de educação em direitos humanos porque se compreende a importância da mediação entre as demandas populares do campo da saúde mental, a Universidade e outras instituições responsáveis pela promoção e defesa dos direitos das pessoas em sofrimento mental.

A luta pela concretização dos direitos humanos assumiu um caráter de luta pela consolidação da própria democracia (...) na medida em que a efetivação universalizante de todos os direitos fundamentais (...) constitui uma verdadeira estratégia de transformação social pela oposição que tais direitos assumem em relação às estruturas políticas e econômicas vigentes na sociedade capitalista (MACHADO, p. 214-215).

A desconstrução do modelo educacional conservador é apenas um passo no desafio de se atingir a emancipação humana. Entendê-la enquanto um direito humano pressupõe a necessidade de efetivação de tantos outros direitos fundamentais básicos que, historicamente, são negadas a uma série de pessoas cotidianamente. Como afirma Warat (2004), primeiro, temos que nos colocarmos diante de uma atitude desconstrutiva da concepção educacional hegemônica, e, se nosso compromisso é com uma universidade responsável e esta responsabilidade está baseada na ética, esta última tem que ser adjetivada pela alteridade.

Referências

BERALDI, Sandro Adrian. *Dewey: a educação como instrumento para a democracia*. São Paulo: s.n., 2013. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em 23 jul. 2014.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MELO NETO, José Francisco. Educação Popular e ‘Experiência’. *Revista Contexto e Educação*. v. 26, n. 85, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br>>. Acesso em 23 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Revista Ideação*. v. 10, n. 2. Paraná: 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br>>. Acesso em 20 jul. de 2014.

TONET, Ivo. *Atividades educativas emancipadoras*. 2013. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em 23 jul. 2014.

VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Carneiro Santos José Pedro (Org). *Educação popular na formação universitária*. São Paulo – João Pessoa: Hucitec editora; Editora Universitária UFPB, 2013.

WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM PORTO ALEGRE

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) com bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPERGS/ CAPES)

Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário Metodista (IPA)

E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com

Palavras-chave: Ação emancipatória, Ensino Fundamental, Programa Mais Educação.

Introdução

A ação emancipatória por meio de práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, em disciplinas como matemática, linguagem, informática, arte, entre outras, no Ensino Fundamental se faz importante para o desenvolvimento de alunos mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios do mundo na contemporaneidade (BRANDÃO, 2004; MEIRIEU, 1998). Ademais, estas ações podem contribuir para a redução da infrequência escolar estudantil, além de reconfigurar a representação social dos centros educacionais para o público discente e familiar. Nesta direção, a realização de políticas públicas para a Educação é essencial para que se possa haver a efetivação de tais ações.

O Programa Mais Educação, uma política pública voltada para o campo educacional criado em 2007, implementado nas escolas em 2008 e regulamentado pelo decreto 7.083 de 2010, objetiva promover a educação integral de jovens e crianças que estão na Educação Básica (BRASIL, 2010). A educação em tempo integral corresponde à oferta de atividades escolares em um período mínimo de 7 horas diárias, nas quais em um turno desenvolve-se o ensino regular no nível em que o educando está, neste caso o Ensino Fundamental e, no turno inverso, oficinas pedagógi-

cas complementares devido a necessidade e realidade da comunidade escolar em que o Programa está inserido.

Salienta-se que esta ação governamental está em consonância com a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por foco oferecer um ensino voltado para a integralidade para no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo um mínimo de 25% de alunos matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2014). Para tanto é necessário que as práticas educativas possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia discente e estimulem os estudantes a estarem na escola, uma vez que ainda há alunos que estão matriculados, mas não tem um mínimo de frequência.

As oficinas pedagógicas do Mais Educação são realizadas, preferencialmente, por acadêmicos em formação dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES), pois, através da *práxis* educativa podem contribuir para ressignificar o espaço escolar, desenvolver práticas metodológicas mais dinâmicas e de acordo com a realidade da escola, além de dialogar com os conteúdos escolares com os saberes locais (BRASIL, 2010). Geralmente, os alunos participantes do Programa, são os que estão em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades de aprendizagem no turno regular. Nesta perspectiva, o professor/ monitor necessita estar atento às individualidades dos estudantes e promover atividades integradoras e que possam “emancipar” os discentes, ou seja, fazer com que eles se sintam parte na constituição da sua aprendizagem (GAUTHIER, 2006).

A seguir, apresentam-se a metodologia, os resultados, as conclusões e as referências do trabalho.

Metodologia

Este estudo qualitativo com enfoque exploratório teve por objetivo geral identificar de que modo o Programa Mais Educação reflete como uma ação emancipatória na formação dos alunos do Ensino Fundamental de uma instituição educacional pública. Segundo Gil (2012) uma investigação qualitativa consiste em compreender subjetivamente e por métodos não matemáticos e estatísticos um fenômeno. Já o enfoque exploratório, o mesmo autor sustenta que é uma forma de identificar como está o contexto de tal realidade, ou seja, explorá-lo e a partir disso, constituir novas significações acerca dele.

Para tanto, tiveram-se como sujeitos de pesquisa todos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da

cidade de Porto Alegre que integravam o Programa Mais Educação no turno inverso no ano de 2012. Destaca-se que a escolha por este ano deu-se em virtude de ser o último desta etapa educacional e torna-se relevante identificar os reflexos da política pública analisada nos futuros ingressantes do Ensino Médio, além de estarem, supostamente, mais maduros que os demais e, assim poder analisar a autonomia desenvolvida pelos estudantes. Ao todo, fizeram parte da investigação quarenta alunos, com idades entre treze e dezesseis anos. A seleção da instituição, localizada em uma zona periférica do município, ocorreu porque o pesquisador integrou o corpo de monitores do Programa nos anos de 2009 e 2010.

Como procedimento técnico utilizou-se o estudo de caso, neste caso o 9º ano. Como método de coleta de dados utilizou-se as observações realizadas no local, correspondendo a um total de seis de duas horas cada uma. As mesmas foram desenvolvidas no período vespertino em um total de três semanas. Desta forma, as anotações das observações constituíram o *corpus* da pesquisa e fez-se uso da análise de conteúdo como técnica de análise dos dados.

A seguir, apresentam-se os resultados e as conclusões deste trabalho.

Resultados e conclusões

O Programa Mais Educação na sua essência como ação complementar para a educação integral de crianças e jovens da Educação Básica proporciona por meio de diferentes atividades extracurriculares, tais como oficinas de matemática, linguagem, esportes, arte, entre outras, uma forma de desenvolver a autonomia discente e ressignificar para o estudante a sua visão perante a instituição escolar. Permanecer na escola e participar de diferentes atividades no turno inverso ao regular pode ampliar e reforçar a aprendizagem do aluno por meio de currículos mais inovadores, com o auxílio do trabalho com o lúdico e materiais concretos, além de impulsioná-lo, de acordo com suas aptidões para um campo do conhecimento.

Partindo-se destes pressupostos, das observações realizadas na escola investigada, emergiram os seguintes resultados com a turma do 9º ano:

a) o Programa Mais Educação refletiu positivamente na formação estudantil dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de práticas pedagógicas realizadas no turno inverso ao do ensino regular.

As práticas foram oficinas de reforço de matemática, robótica, futsal, mídias, informática e língua portuguesa. Cada oficina era desenvolvida duas horas por semana com o grupo de alunos. Eram subdivididos em pequenos grupos de três a quatro alunos e por meio destes, exerciam a autonomia e liderança, além do trabalho em equipe.

b) o maior tempo vivenciado dentro da escola pelos alunos proporcionou uma maior interatividade interpessoal o que implicou uma melhoria no desenvolvimento crítico e cognitivo, refletindo, por conseguinte, no desempenho acadêmico. Os educandos faziam quatro refeições na escola (café da manhã, almoço, café da tarde e janta), o que era muito importante, devido a alguns não terem condições básicas de alimentação proveniente do seu lar; interagem entre si em diferentes contextos, tais como sala de aula, quadra de esportes, laboratório de informática, entre outros.

c) este programa do governo federal possibilitou uma redução na baixa frequência de alguns educandos na instituição, uma vez que, por meio da educação integral, proporcionou práticas de ensino e aprendizagem diversificadas e lúdicas nas diversas áreas do conhecimento, tais como ciências exatas, ciências humanas e sociais, que acabaram por se tornar mais atrativas e, assim, fazer com que a escola fosse vista sob um olhar mais interessante pelos estudantes.

As causas da infrequência escolar, do baixo desempenho acadêmico discente, da ausência de autonomia no estudante podem ser várias, tais como família, contexto social, formação recebida na escola, dificuldades de aprendizagem, entre muitos outros. Entretanto, este trabalho espera poder instigar os pesquisadores à realização de novos estudos acerca da temática em diferentes realidades e mostrar que pode haver sim a emancipação discente por meio de uma política pública.

Por fim, espera-se poder contribuir para o campo da Educação e Filosofia, uma vez que políticas públicas educacionais constituem-se por abordagens filosóficas e sociológicas, pois visam à reflexão na esfera educativa e mudanças no âmbito social.

Referências

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Presidência da República. DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 13/ 07/ 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN, 1996. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 13/ 07/ 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07/ 07/ 2014.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia*. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 457 p.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEIRIEU, Phillipe. *Aprender ... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESIGNIFICANDO O ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA PESQUISA SÓCIO-ANTROPOLÓGICA: QUAL O LUGAR DA FILOSOFIA?

Fernanda dos Santos Paulo
Educadora Popular
Professora da rede Estadual
Doutoranda em educação na Unisinos
E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br

Palavras-chave: Pesquisa, Ensino Médio Politécnico, Educação Popular.

O presente trabalho é resultado do processo de pesquisa realizada no Ensino Médio Politécnico, na Escola Estadual de Ensino Médio Rafaela Remião, localizada na zona leste de Porto Alegre, (RS). Apresento, primeiramente, de forma sucinta, a experiência de uma pesquisa sócio-antropológica, produzida a partir do Seminário Integrado, o qual compõe o currículo do Ensino Médio Politécnico e tem por finalidade, assegurar a interdisciplinaridade e a transversalidade do conhecimento.

O objetivo desse trabalho é o de socializar o movimento (teoria e prática) da realização da pesquisa interdisciplinar, a qual tem como temática a história do bairro Lomba do Pinheiro e sua relação com a escola, bem como, com os conteúdos curriculares. O enfoque, nesse momento, é analisar, refletir e problematizar a seguinte questão: qual é o lugar da filosofia na pesquisa sócio-antropológica?

Considerando o desafio de articular o conhecimento científico (formal) a realidade social, ou seja, as relações entre teoria e prática, assim como entre as partes e a totalidade, a intenção é a de compartilhar essa vivência de pesquisa realizada na escola e para além dela, trazendo, assim os elementos filosóficos para problematizar esses processos.

A Educação Popular e a Filosofia, se aplicada numa perspectiva dialética, contribuem para refletir sobre o desafio de produzir pesquisas participativas, as quais se opõem aos modelos hegemônicos de produção do conhecimento. A essa prática pedagógica tradicional, Freire (1987) denominava de educação bancária. Nesse contexto, um dos maiores desafios para discutir a ressignificação do Ensino Médio é refletir sobre a indis-

sociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a educação. Então, em nossa experiência, ainda em processo, de pesquisa sócio-antropológica, a filosofia nos ajuda a interpretar a realidade tal como nos diz Freire “Pesquise-se para constatar, constatando se intervém, intervindo educamos e nos educamos” (FREIRE, 2001, p. 31). Para Gallo (2009), a filosofia tem a capacidade de promover o diálogo entre as várias disciplinas, desde que ela não se torne um ensino enciclopédico, pois a filosofia deve estar a serviço de nos ensinar a pensar, tendo a certeza de que não há saber pronto e acabado (Freire, 2001 e Chauí, 2003.).

Em nosso caso, a pesquisa sócio-antropológica articula-se a outras áreas do conhecimento, além da filosofia, mas nesse texto, abordaremos a dimensão filosófica da pesquisa, a partir da nossa experiência. Como referencial da Educação Popular, dialogamos com Freire, Brandão, Frigotto e Gramsci. Estes autores trazem a necessidade da democratização do acesso ao conhecimento por meio da pesquisa participante, ou seja, pelo reconhecimento dos diferentes saberes e da relação Ação-Reflexão-Ação na produção do conhecimento crítico e significativo para além do capital como nos profere Mészáros (2005) e Freire (2001). Já, no tocante ao referencial para a discussão do papel da filosofia, os estudos de Silvio Gallo e de Marilena Chauí nos ajuda a refletir a Filosofia no Ensino Médio.

Conforme Gallo (2009), o que justifica a presença da filosofia no Ensino Médio é o seu potencial de desenvolver um pensamento crítico e autônomo. Sendo assim, a filosofia na pesquisa sócio-antropológica vem contribuindo para os processos de análise, de reflexão e problematização da realidade do bairro e da escola, de forma dialógica, valorizando e discutindo os saberes locais articulados aos ditos formais.

Em nossa pesquisa, a diretriz suleadora da ação sócio-pedagógica é a produção da pesquisa sócio-antropológica para, através dela, vislumbrar o Complexo Temático da escola. A organização do currículo no Ensino médio Politécnico se dá por áreas do conhecimento, conforme indicam a Resolução CNE/ CEB nº 4/ 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A pesquisa sócio-antropológica é fundante na criação de um currículo inovador numa perspectiva emancipatória. Segundo, Brandão (2012) é de suma importância que o (a) educador (a) conheça a comunidade onde a escola está inserida, sobretudo na construção do conhecimento a partir da experiência de vida dos educando. A essas relações (comunidade e escola) ele denomina de comunidade aprendente, e nós acreditamos

que esse casamento entre a comunidade e a escola potencializa uma educação problematizadora, quiçá Popular referenciada nos pressupostos freirianos.

A nossa comunidade aprendente é os estudantes da escola Rafaela Remião que, por meio do Seminário Integrado, tem realizado pesquisas (qualitativas e quantitativas) na comunidade escolar. No Seminário Integrado, a nossa temática central é o estudo social da história do bairro Lomba do Pinheiro e sua relação com a escola. Para tanto, selecionamos três eixos transversais: Trabalho, Cultura e Desenvolvimento Local.

As questões de pesquisa foram elaboradas com a professora e estudantes, considerando a pesquisa participante como representação da identidade comunitária. Na medida em que os (as) estudantes-pesquisadores e pesquisados (as) se constituíam enquanto sujeitos do conhecimento, as turmas do Ensino Médio se adentravam no tema de pesquisa, criando vídeos, fotografias e dados sobre a realidade da comunidade em relação a educação, trabalho, moradia, lazer e saúde. Os eixos que as turmas mais se identificaram foi o da cultura e do trabalho, onde iniciamos um estudo da comunidade escolar. Elegemos algumas categorias para o olhar observador, entre elas, a estética, a política e a ética.

Dessa pesquisa, participaram cinco turmas de Ensino Médio e a professora do Seminário Integrado. A primeira saída de campo foi no próprio espaço da escola, tendo duas questões para a entrevista com estudantes, professores e funcionários: Que escola temos e qual escola queremos? Posteriormente, uma visita na comunidade levantando a mesma questão, mas definimos o grupo a ser entrevistado por faixa etária. Assim poderíamos analisar as questões respondidas considerando o tempo e o espaço dos diferentes sujeitos e sua história de vida, relacionada ao bairro e a escola.

As turmas dos primeiros anos do Ensino Médio focalizaram as suas entrevistas com os eixos: trabalho e cultura. As turmas do segundo e terceiros anos enfocaram para os eixos: Desenvolvimento Local e Cultura. Todos os trabalhos de pesquisas foram realizados em grupos e discutidos a partir dos três eixos transversais. A coleta de dados deu-se tanto na escola quanto no bairro. Inicialmente, para a reflexão teórica, utilizamos textos para refletir sobre a importância da pesquisa e da história do bairro. Depois, adicionamos outros textos mais filosóficos e sociológicos para refletirmos a respeito dos eixos transversais.

A pesquisa como princípio educativo e numa dimensão freiriana compreende o conhecimento enquanto um conjunto de relações sociais, políticas e culturais, as quais concebe a educação como prática da liberdade. Em nossa experiência de ensino-pesquisa temos o desejo de tornar a nossa pesquisa um processo do que fazer educativo, ou seja, buscamos, através da pesquisa sócio-antropológica produzir conhecimento que não se reduza aos conhecimentos ditos formais, pois nosso projeto é político e educativo, portanto buscamos possibilidade de intervenção na realidade.

A possibilidade de práticas emancipatórias na comunidade e na escola, por meio da pesquisa, potencializa as relações entre teoria-prática e reflexão-ação, enquanto caminho aprendente e ensinante do conhecer criticamente a realidade para transformá-la, tendo como fio condutor o direito de viver com dignidade na escola, na comunidade e na sociedade, pois o viver bem é vocação ontológica do ser humano (Freire, 2001). Conforme Freire, esse processo de busca pelo viver bem, pode desencadear a luta pela humanização do mundo. Daí, a importância da Educação Popular não só como metodologia, mas, sobretudo enquanto concepção teórico-prática de mundo, sociedade, educação, ser humano e política.

Apoiada em Dussel (1977), a filosofia e a Educação Popular, tem a intencionalidade de pensar a palavra do povo oprimido. Deste modo, o processo de pesquisa sócio-antropológica permite que o texto e o contexto dos (as) estudantes sejam fontes do conhecimento. Diante disto, as categorias ética e estética se adentram no estudo da realidade, podendo ser visualizadas no processo de reconhecimento da realidade, por dentro da pesquisa, no qual, a busca por uma escola e de um bairro melhor, passa por essas categorias, adentrando na política.

Freire ao defender uma Ética Universal do ser humano, é contrário aos valores do mercado: competição, opressão, individualismo e desigualdade social, e conseqüentemente se opõe a educação bancária. Ele refere-se a uma ética da libertação, da solidariedade e da dignidade humana. Na vida escolar, é possível construir ações educativas que tenham como eixo as questões éticas e políticas na contemporaneidade. Contudo, parece-nos que partir das experiências locais, por meio da interlocução entre as práticas sociais e as áreas de conhecimento, a probabilidade de construir um conhecimento significativo é maior. Mas, para tanto, se faz necessário o conhecimento dito formal associado à inserção social e politizada dos sujeitos. Acreditamos que esse é o lugar da filosofia na pesquisa sócio-antropológica.

Na escola, os resultados operacionais que temos, ainda que em processo inicial, são a produção do mapeamento do bairro em seus aspectos, sociais, políticos, filosóficos, econômicos e culturais, relacionando-o à escola. A equipe docente está organizando uma Semana de Seminário Interdisciplinar para discutir o Ensino Médio nas suas dimensões ético, política- filosófica – numa perspectiva da emancipação humana.

Assim, nossas considerações finais, se relacionam a questão que suleou esse estudo: qual o lugar da filosofia no ensino médio e na pesquisa sócio-antropológica? Identificamos que essa experiência pode ser caracterizada como um tipo de prática contrahegemônica e que o papel da filosofia é o de proporcionar momentos de reflexão-ação em oposição à educação bancária, ainda vigente, a qual se utiliza da filosofia neoliberal que se contrapõe a filosofia da libertação. Por fim, parece-nos que experiências como esta, de pesquisa sócio-antropológica, no ensino Médio através de Seminários Integradores, pode vir a contribuir pela abertura de diálogos sobre práticas emergentes e perspectivas curriculares inovadoras.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In. SEDUCRS: *Roda de conversa fala com Carlos Brandão*, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 30/ 07/ 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> (último acesso: julho de 2014).

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*, São Paulo, 13ª Ed. Ática, 2003.

DUSSEL, Enrique. *Para uma Ética da Libertação Latino Americana*. Vol. III. São Paulo: Loyola, 1977.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer? Teoria e prática da educação popular*. Petrópolis : Vozes, 1993.

GALLO, Sílvio; *Ensinar Filosofia-Um livro para professores* / Sílvio Gallo e Renata Lima Aspis, Ed. Atta, 1ª ed. São Paulo, 2009.

MÉSZÁROS, I. A *Educação Para Além do Capital*. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

A LUTA POR RECONHECIMENTO SOCIAL ENQUANTO EMANCIPAÇÃO A PARTIR DE UMA LEITURA DE AXEL HONNETH

Matheus Genske Siqueira

Mestrando do PPGFIL (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) da UFPEL

E-mail: matheusg.siqueira@gmail.com

Palavras-chaves: Honneth, Reconhecimento, Autorealização, Justiça.

Objetivo

Alguns apontamentos iniciais devem ser considerados, antes que possamos desenvolver a proposta de Axel Honneth, antes de realizarmos uma análise através do reconhecimento social enquanto emancipação como alternativa de justiça. O que devemos levar em conta, em primeiro lugar é vincular sua obra á tradição de pensamento conhecida como “teoria crítica”. A tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt é marcada pela existência de diferentes modelos de compreensão de investigação social, ou seja, existem diferentes modos de pensar a análise crítica da realidade social. Enfim, desde Max Horkheimer e Theodor Adorno, existe a reflexão de realizar um diagnóstico das patologias sociais compostos na sociedade contemporânea.

Para caracterizar com mais precisão o autor, alguns autores, classificam Axel Honneth, na terceira geração da Escola de Frankfurt. Além do mais, Honneth é considerado um dos autores mais expressivos dessa terceira geração da Escola de Frankfurt, pois, as elucidações realizadas em suas elaborações teóricas que apresenta, entorno do paradigma do reconhecimento, de suas análises sociais e seus potenciais emancipatórios como alternativa justiça, procuram sanar as aporias deixadas por seus antecessores. E justamente, nessa prerrogativa, já fazem do autor um referencial importante da Teoria Crítica atual.

Nesse sentido, Honneth irá procurar focar sua análise crítica da sociedade, na teoria crítica, através das experiências de injustiça social dos sujeitos. Pois o conflito surge no momento em que os sentimentos de injustiça e desrespeito são decorrentes da violação dos projetos de identi-

dade individual e coletiva no seio do processo social. Com isso, evidenciase que para Honneth nossa sociedade negligencia e viola as condições de busca na luta por reconhecimento. E a partir desse déficit sociológico, de sentimentos de injustiça e de desrespeito imbricadas nas formas estruturais da realidade social, enfim, possibilitará para Honneth diagnosticar um conceito crítico-normativo, identificando as patologias sociais para sugerir um conceito de emancipação motivada na luta por reconhecimento.

Justificativa

Um aspecto que é de salutar relevância, esta imbricado no conceito de eticidade que Honneth busca na filosofia hegeliana. A elucidação deste conceito de eticidade para Honneth é a possibilidade de investigar a sociedade moderna, pois no conceito de eticidade proposto por ele contém três subseções: família, sociedade civil e Estado. Tais estruturas são o cerne de pesquisa da sociedade moderna. Por isso, então, devemos dar um apreço especial também á esse conceito de eticidade.

Nessa perspectiva, o autor analisará os elementos que provocam a indeterminação da liberdade individual, e buscará no jovem Hegel, o conceito de eticidade, como alternativa normativa de justiça, mais precisamente, da auto-realização da liberdade individual nas diferentes esferas de reconhecimento na sociedade.

Conclusão

Com efeito, o que podemos a partir dos elementos apresentados no estudo, é que os projetos de auto-realização pessoal não são atendidos com o devido respeito na sociedade. Aí, podemos observar o conflito social como produção de experiências morais de violação das esferas de reconhecimento, na qual prejudicam na formação da identidade individual nas formas de relações sociais e intersubjetivas. As prerrogativas morais, decorrentes das situações de contínuo desrespeito, provocam por sua vez, um fundamento motivacional para uma mobilização política. Esses contínuos atos desmoralizantes formados pela violação da liberdade da auto-realização individual constituem no individuo a necessidade de mudança social. Em suma, os sentimentos morais articulados de um ponto de vista generalizável, ou seja, na linguagem comum, podem motivar as lutas sociais na busca por reconhecimento.

Portanto, Honneth afirma que é por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos motivam sua busca pela afirmação social, dos conflitos morais e sociais advindos no seio da sociedade. Em suma, é na luta pelo reconhecimento intersubjetivo que o sujeito poderá descobrir, em suas relações e condições sociais, sua auto-realização individual de suas capacidades, a construção de sua autonomia e de sua integridade.

Em suma, a realidade social contém exigências de auto-realização individual, de fundamentos racionais, ou seja, existem projetos em potencial que não devem ser transgredidos em ordem de indeterminação. Aí, então, a meu ver, brota a necessidade da fundamentação da ética no prisma da categoria do reconhecimento, e a sua reflexão crítica da sociedade moderna em sua possibilidade de aplicabilidade no mundo contemporâneo, tornam-se, com efeito, justificativa plausível da filosofia em busca da reflexão da ética contemporânea.

Desse modo, com efeito, as patologias encontradas no social impedem que a auto-realização da liberdade individual possa ser reconhecida nas estruturas comunicativas como espaço ético. Nesse caso, devemos buscar elementos práticos na busca por reconhecimento recíproco de um ser-consigo-mesmo-no-outro. Parece fundamental discutir a proposta de Honneth, pois a busca por reconhecimento como alternativa de justiça e enquanto emancipação possibilita a investigação também de um conceito na procura por uma alteridade.

Referências

HONNETH, Axel. *Patologías de La razón: Historia y actualidad de La Teoría Crítica*. Buenos Aires: Editora Katz, 2009.

_____. *Reconhecimento y menosprecio: Sobre La fundamentación normativa de uma teoria social*. Buenos Aires: Editora Katz, 2010.

_____. *Crítica del Poder: fases em La reflexión de uma Teoría Crítica de La sociedad*. Madrid: Editora Machado Libros, 2009.

_____. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007.

_____; FRASER, Nancy. *Redistribución o reconocimiento?*. Madrid: Editora Morata, 2006.

MATTOS, Patricia Castro. *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

NOBRE, Marcos. Apresentação. In: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. 2ª ed. Editora 34: São Paulo, 2009.

WERLE, Denilson; MELO, Rúrion Soares. Teoria Crítica, teorias da justiça e a “reatualização” de Hegel. In: HONNET, Axel. *Sofrimento de indeterminação: Uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

AS UNIVERSIDADES E INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CONTRIBUEM PARA A EMANCIPAÇÃO?

Lúcio Jorge Hammes

Professor da UNIPAMPA, Campus Jaguarão, RS

E-mail: luciojh@gmail.com

Itamar Luís Hammes

Professor do IFSUL, Campus Venâncio Aires, RS

E-mail: itamarh57@gmail.com

Palavra-Chave: Educação, Democracia, Emancipação.

Introdução

A educação tradicional (clássica) herda da modernidade a racionalidade baseada em interesses econômicos e tecnicistas, impedindo o exercício da reflexão, a emancipação humana e a transformação da realidade. Tal educativa se instala no Brasil no período colonial e perpassa o período imperial e republicano, tendo sua referência na grande propriedade, contribuindo com a formação de uma sociedade patriarcal, onde os donos da terra têm poderes quase absolutos.

O ensino superior recebe incentivo no Brasil somente no séc. XIX, quando surgem escolas superiores isoladas, voltadas para a formação profissional. Em 1920 (com o decreto nº 14.343) surge a Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) que reunia os cursos superiores da Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O que unia os cursos era a Reitoria e o Conselho Universitário, constituindo-se em uma instituição agregava, mas não integrava.

Somente com a criação da USP (Universidade de São Paulo) na década de 1930 que se tem como enlace não a Reitoria ou mecanismos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, como saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano, constituindo-se em base comum os ensinamentos de diversas áreas do saber. Além

disso, a proposta da USP baseava-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão.

Esta proposta universitária tem a elite brasileira como protagonista, buscando uma formação ao estilo da Europeia. Schwartzman (2006), analisando o surgimento das universidades na América Latina, mostra que a influência maior vem da Europa, durante a formação das nações-estado no início do século XIX foi acompanhada da noção de que “era importante, estabelecer instituições de ensino superior capazes de promover os valores da modernidade e da racionalidade, que estavam moldando a construção das nações-estado modernas na Europa e, mais especificamente, na França” (p. 1).

No entanto, em meio a opressão, os movimentos de libertação provocam, a partir das pastorais populares, o surgimento de uma teologia da libertação e, nos processos educativos inicia-se uma pedagogia do oprimido que exige uma sociologia da libertação e uma filosofia da libertação.

A filosofia da libertação surge entre os anos 1960 e 1970 na América Latina, tendo em Dussel seu expoente, propondo um modo de filosofar que se apoia na práxis libertadora do povo latino-americano, estabelecendo um diálogo fecundo entre as outras ciências, como a educação, a história, a psicologia, a sociologia e a teologia. Dessa maneira, identificam o caráter de dominação a que são submetidos pessoas e povos dos países latino-americanos e influenciam a formação de pessoas e o estabelecimento de uma nova organização da gestão pública.

Com a redemocratização de 1985 os movimentos populares ganharam força e em 2003, Lula assume o poder com um partido político que nasce no meio popular e progressista, investindo fortemente na educação. Este projeto foi renovado com a reeleição de Lula e a eleição de Dilma em 2010. Buscam a recuperação das universidades federais e inaugurando novas, favorecendo a interiorização do ensino superior no Brasil.

Neste trabalho apresentaremos duas formas de educação que surgiram no governo Lula: Uma Unipampa Federal (UNIPAMPA), com 10 Campus e sede em Bagé, interior do Rio Grande do Sul e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL), com sede em Pelotas e 14 Campus no interior do Rio Grande do Sul.

Metodologia (material e métodos)

O objetivo deste artigo é trazer para o debate a proposta educativa dos Institutos Federais e de Universidades erigidos no governo popular do Brasil que assume o poder em inícios de 2003. Buscaremos verificar se a educação desenvolvida nestes estabelecimentos ajuda na emancipação de pessoas e grupos historicamente marginalizados.

A metodologia usada baseou-se na análise dos projetos institucional e nas propostas de cursos, pesquisas e os projetos de extensão desenvolvidos nestas instituições, à luz dos debates atuais sobre educação popular e filosofia da libertação.

Resultados e discussões

O movimento pela redemocratização do país na década de 1980 e 1990 foi uma oportunidade para que os movimentos sociais adquirissem visibilidade e desenvolvessem parcerias em prol de objetivos comuns. Já em 1980 é fundado o Partido dos Trabalhados, aproveitando a mudança de legislação partidária e eleitoral que estabeleceu o pluripartidarismo. Este partido agrega militantes de sindicatos, de pastorais populares e de intelectuais, comprometidos com a causa dos mais pobres. A participação nas “Diretas Já” em 1984 indica maior protagonismo na gestão pública.

Constata-se que o final do século XX foi um tempo de renovação da esperança daqueles que tiveram alguma influência de educadores populares como Paulo Freire, de teólogos ou filósofos da libertação. Abrem-se expectativas reais de eleger um governo popular, comprometido com a causa dos mais pobres.

Os avanços da democracia permitem que candidatos, com forte vínculo popular, sejam assumidos pelos movimentos sociais populares. Neste sentido, temos a eleição de uma bancada significativa para a constituinte em 1986 e a eleição de prefeitos em 1988, propondo uma nova forma de governo, privilegiando o serviço público e a participação popular.

Porém, a grande vitória das organizações sociais foi a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidente em 2002, ficando no cargo entre 01 de janeiro de 2003 até 01 de janeiro de 2011. Muitas pessoas, com opção progressista, virem nele a concretização de um projeto político e a realização da esperança (ter alguém do povo, governando o país).

Em relação à educação temos a reestruturação de universidades e o apoio ao Ensino Técnico e superior, com destaque para o Programa de

Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo principal, ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Segundo o Ministério da Educação,

A expansão da rede federal permitiu a criação de 214 escolas a partir de 2005. Com o Reuni, surgiram 126 unidades de ensino superior – das 148 existentes até 2002, já estão em funcionamento 274 este ano. Hoje, as universidades federais estão presentes em 230 municípios nas 27 unidades federativas¹.

Para o ministro da educação Fernando Haddad a expansão da rede federal mudou a vida do brasileiro, afirmando: “A população, agora, entende o verdadeiro sentido da educação, que é o da emancipação do indivíduo”.

Em relação à Rede Federal de Educação Profissional, percebe-se igualmente um novo vigor, tendo novas escolas sendo entregues nas diversas regiões do país, cobrindo hoje todos os Estados, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado.

A partir de 2008 se percebe a consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados em dezembro de 2008, a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), escolas agro-técnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades que, em 2010 já entregou para as comunidades 214 novas escolas.

Buscamos fazer a análise das duas propostas de educação (Universidades e Institutos Federais) instituídas no governo Lula.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL) tem em suas raízes históricas em no século XX, através de ações da diretoria da Biblioteca Pública Pelotense que, em 1917 fundou a Escola de Artes e Ofícios com o objetivo de oferecer educação profissional para meninos pobres.

O IFSUL é formado pela Reitoria e por 12 Campi: Campus Pelotas, Campus Pelotas – Visconde da Graça, Campus Charqueadas, Campus Sapucaia do Sul, Campus Passo Fundo, Campus Camaquã, Campus Venâncio Aires e Campus Bagé com o Campus Avançado Santana do Livramento. Encontram-se em implantação os Campi de Gravataí, Lajeado

¹ Dados disponíveis em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em jul. 2014.

e Sapiranga. Além disso, Santana do Livramento está em fase de transição de Campus Avançado para Campus.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFSUL apresenta uma perspectiva de relação social, estabelecendo relações de parcerias que ampliem e qualifiquem o fluxo de conhecimento e práticas de interesse regional. Afirma:

As demandas sociais, com as quais o Instituto Federal Sul-riograndense se depara, impõem um diálogo permanente com a comunidade refletindo-se no seu dia a dia, exigindo a democratização da produção e a difusão do conhecimento, traduzidas na definição e construção dos Projetos Pedagógicos de seus cursos e na oferta de cursos de formação inicial e continuada, construídos em parceria com instituições representativas da sociedade e com as empresas.

Já a Fundação Universidade Federal do Pampa é resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou guarida na política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior, incentivada pelo Governo Federal desde a segunda metade da primeira década de 2000. Em seu PDI afirma:

O reconhecimento das condições regionais, aliado à necessidade de ampliar a oferta de Ensino Superior gratuito e de qualidade nesta região, motivou a proposição dos dirigentes dos municípios da área de abrangência da UNIPAMPA a pleitear, junto ao Ministério da Educação, uma Instituição Federal de Ensino Superior. O atendimento a esse pleito foi anunciado no dia 27 de julho de 2005, em ato público realizado na cidade de Bagé, com a presença do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A Unipampa inicia suas atividades em 2006 nos 10 *Campi* e em 2008, através da lei nº 11.640 foi criada UNIPAMPA que fixa em seu Art. 2º:

A UNIPAMPA terá por objetivos ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul.

Azevedo (2012) afirma: “As pessoas que hoje são educadas para o trabalho são as mesmas que devem ser educadas para o exercício de uma

vida digna, e essa vida não é apenas trabalho, mas desde logo é cidadania, é capacidade para pensar criticamente o mundo, os outros e a vida”

Especialmente as reivindicações apresentados pelas mobilizações populares de junho de 2013, desafiam a educação. É um novo tempo que exige a revisão do tipo de democracia que praticamos (representativa) em direção da democracia participativa.

Conclusões

A perspectiva de educação que emancipa e contribui para o desenvolvimento integral da pessoa, tem base nas reflexões de pensadores latino-americanos. O IFSUL traz como epígrafe do seu PDI a frase de Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”

As instituições estudadas exigem uma pesquisa mais profunda sobre sua proposta e prática educativa, revisando os projetos pedagógicos dos cursos e as práticas ali desenvolvidas em vista de análises mais seguras. Contudo, é possível constatar uma proposta emancipatória de jovens e adultas.

Referências

AZEVEDO, Joaquim; ECCO, Ivan Luiz. Educação profissional, democracia e emancipação: avanços além das utopias (Entrevista). *Téc. Senac: R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./ abr. 2012

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre inteligência, padrão internacional e inclusão social. *Estud. av.* [online]. 2006, vol.20, n.56, pp. 161-189.

IFSUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em jul. 2014.

UNIPAMPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br>>. Acesso em jul. 2014.

TÉCNICAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO POPULAR

Luciane Rocha Ferreira

Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Bolsista Capes/ PROEX.
Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania/ Linha de Pesquisa Educação,
Desenvolvimento e Tecnologias.
E-mail: lucianekatu@gmail.com

Telmo Adams

(Orientador)

Doutor em Educação, com Pós doutorado em Educação Popular na América Latina pela
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
Professor no PPGEdu UNISINOS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Mediações
Pedagógicas e Cidadania da Linha de Pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias.
E-mail: adams.telmo@gmail.com

Palavras-chave: Educação Popular, Economia Solidária, Técnicas, Tecnologias e Emancipação.

Introdução

O diálogo que optamos por fazer trata-se de nossa aventura epistemológica em torno do tema da Economia Solidária enquanto base para compreensão de um fenômeno educativo que pretende agir de forma utopicamente emancipatória com determinados grupos sociais.

Enquanto processo pedagógico privilegiado para esta construção destaca-se a Educação Popular compreendida em sua forma polissêmica, como um estilo de vida, militância e mesmo um Movimento Social que pretende articular a vida de forma radical para a construção de um novo paradigma possível. A Economia Solidária e a Economia Popular, nesta

perspectiva, possuem em sua natureza uma intensão política e pedagógica que se articula em complementaridade na busca do *inédito viável*¹:

(...) a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2008, p. 58).

Nossa incursão em busca de compreender a dinâmica que se dá neste processo de construção em que paradigmas distintos, e até antagônicos, acontecem ao mesmo tempo, e abre as portas para nossa questão *suleadora*² que pretende perceber para além do *uso* das *técnicas* e *tecnologias*, mas as *práticas* no âmbito destes lugares informais da produção de saberes. Verificando quais os limites e as possibilidades destes *usos* versus *práticas*, considerando-se toda nossa herança histórica e cultural – *colonialismo*³ e *escravismo* - as quais condicionam em certa medida o *ser* e o *fazer* das pessoas e, conseqüentemente das sociedades contemporâneas inscritas nesta realidade.

Com base em algumas leituras *de mundo* e *do mundo* nossa proposta é revisitar algumas práticas/ discursos e teorias/ conceitos que comumente circulam no âmbito destes lugares privilegiados – Economia Solidária e a Economia Popular – sobre estas categorias – técnicas e tecnologias – en-

¹ O inédito viável não é uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, quer dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (STRECK, 2008, p. 231).

² O termo “sulear” tem sido utilizado, de modo explícito, por Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (1994, p. 218-219). (...) Como contraponto ao “nortear”, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, “sulear” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação (STRECK, Dicionário Paulo Freire, 2008, p. 396).

³ Nos termos que percebemos esta dimensão é importante dizer que compartilhamos da visão da condição de colonialismos e des-colonialidades na perspectiva que ADAMS, Telmo e STRECK Danilo Romeu discutem na obra *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*, 2014.

quanto estratégia de compreensão mais ampla das possibilidades concretas da *emancipação* e *autonomia* dos coletivos que a constituem.

Nossa Tese de Doutorado, que versa sobre as Políticas Públicas de Economia Solidária a partir da realidade vivida por determinados Grupos de Empreendimentos Econômicos Solidários, Urbanos e Rurais no Sul do país tem, entre suas discussões, esta dimensão enquanto elemento privilegiado de compreensão dos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos que estão em instituição/ construção neste processo.

Técnicas e Tecnologias na Educação Popular?

No momento de pensar de forma sistemática nosso fenômeno de estudo, durante o Doutorado em Educação, muitas possibilidades se apresentam a partir das diversas leituras que se apresentam, e entre elas as trocas de experiência entre colegas são as mais interessantes, pois abrem um universo antes não pensado, explorado.

É através destas interconexões que podemos revisitar um mesmo conceito em sua polissemia possível. É uma oportunidade única este processo de construção de saberes em diálogo. É um momento privilegiado para propor, na medida do possível, a quebra de paradigmas de determinados círculos já viciados, como é o da Educação Formal.

Pretendemos, a partir desta realidade em construção, propor nossa incursão a respeito do tema *técnica*⁴ e *tecnologia*⁵ enquanto dimensões significativas para a transformação da realidade. Em lugares de construção assistemática do conhecimento, estas se configuram em possibilidades, e necessitam de determinada problematização, desvelamentos.

⁴ É importante dizer que nossa compreensão do termo técnica dialoga com a visão de Vieira Pinto, o qual busca explicá-la como “memória social do fazer novo” demandava um esforço filológico capaz de orientar seus leitores sobre a importância de um “projeto nacional” capaz de direcionar as políticas de educação popular para “longe dos problemas meramente pedagógicos” e para dentro das demandas de cada fase, antecipando, como consciência social, o convívio com as alterações materiais responsáveis pelo trânsito de uma fase à outra (VIEIRA PINTO, 1960, p. 89, v. 1 In: FREITAS, 2006, p. 89).

⁵ Ao pensar a tecnologia como um elemento da cultura humana, confraternizamos com Vieira Pinto que introduz a acepção de história para pensar socialmente a tecnologia: “as estupendas criações cibernéticas com que hoje nos maravilhamos resultam apenas do aproveitamento da acumulação social do conhecimento, que permitiu fossem concebidas e realizadas. Não derivam das máquinas anteriores enquanto tais, mas do emprego que o homem fez delas” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 9, v. 2 In: FREITAS, 2006, p. 93).

Todo processo de criação/ construção tem uma história, uma identidade. Este possui em sua essência a vida encarnada dos envolvidos neste processo. Um trabalho intelectual dialógico e dialético que mobiliza um mundo de percepções que por vezes convergem, outras não:

As ideias que se vão aos poucos engendrando, ao mesmo tempo que efeitos da ação do homem sobre o mundo físico, tornam-se também determinantes do prosseguimento e da modificação desta ação, levando-a continuamente a graus superiores de complexidade. Deste modo, as ideias mediatizam a relação de trabalho, pois de um lado resultam dele, e de outro o impulsionam para formas sempre mais complicadas e produtivas (VIEIRA PINTO, 1969, p. 326).

Assim sendo, é necessário levarmos em conta que dentro da dinâmica complexa da construção de sentidos e significados há toda uma intencionalidade. O saber científico neste cenário abarca em sua natureza um rigor metódico que não está isento, mesmo porque “o trabalho científico não pode ser considerado isoladamente, nem em abstrato, mas só se torna entendido quando o situamos no conjunto concreto do qual é uma manifestação” (idem, p. 326).

Para dar conta minimamente do desafio de problematizar estas dimensões estabeleceremos o diálogo com autores como Paulo Freire (1996), Milton Santos (2001), Vieira Pinto (1969), Manuel Castells (1999). O “olhar” que privilegiamos para compreensão da realidade traz em sua base a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty.

Acreditamos que ela, a realidade, em sua complexidade, diversidade e incompletude só podem ser compreendidas a partir dos limites e das possibilidades da humanidade que em nós é viva:

Tanto em seu método como em sua temática, a fenomenologia insiste na percepção de sentido da existência como sendo a questão propriamente fenomenológica. Educar-se, para ela, consiste, antes de tudo, em aprender esse sentido, para que a existência possa ser vivida humanamente como tal. (...) a fenomenologia insiste em dizer que não há sentido na existência, mas há sentidos e mais sentido do que a consciência ingênua poderia imaginar (REZENDE, 1990, p. 51).

E, nesta medida, a fenomenologia enquanto postura epistemológica pode nos auxiliar na percepção mais ampla do fenômeno em estudo. Ajuda a pensar na construção histórica e cultural da humanidade, e, com

tudo, nos assustamos com tamanho avanço em vários campos sociais, políticos e econômicos.

Desde a Revolução Industrial a sociedade teve um salto de qualidade de vida, sem dúvidas. Mas também sabemos que o acesso aos vários bens naturais, políticos, culturais, incluindo os tecnológicos, privilegiavam determinados grupos mais e outros menos. Lembrando que uma grande maioria de grupos populares não possui acesso nenhum, o que coloca em evidência tencionamentos históricos entre *centro* versus *periferia*.

O discurso e a promessa de igualdade de oportunidades com o advento da globalização distanciou gradativamente a *periferia* do *centro*, ao mesmo tempo, paradoxalmente ao discurso, a prática se materializou em um grande abismo sócio cultural – fruto do mundo *Globalizado*⁶:

(...) na acepção de Vieira Pinto, o centro capturava para si um dos significados da tecnologia e ideologicamente o proclamava como universal, reservando ao mundo da periferia a condição de “paciente receptor” das inovações técnicas, quando, na verdade, já se pronunciava uma “fase histórica” na qual já era possível atuar como “agente propulsor” do próprio desenvolvimento, sem aguardar as demandas do capital externo (FREITAS, 2006, p. 83).

Para continuar Pensando

A questão “Técnicas e Tecnologias na Educação Popular” se insere neste contexto buscando problematizar conceitos e práticas que circulam no meio de Movimentos Sociais contra hegemônicos – Economia Solidária e Educação Popular – como estratégia de perceber os limites e as possibilidades de colaborar com a construção de uma *outra sociedade possível*.

Compreendendo que ambas possuem na sua concepção política e pedagógica o desafio de buscar fazer diferente determinados processos historicamente construídos com base no controle, na limitação e dominação de um sobre o outro, colocamos o desafio de repensar seus discursos

⁶ Dialogando com Milton Santos (1994, p. 15), compreendemos que a Globalização enquanto “tentativas de construção de um mundo só sempre conduziram a conflitos, porque se tem buscado unificar e não unir. Uma coisa é um sistema de relações, em benefício do maior número, baseado nas possibilidades reais de um momento histórico; outra coisa é um sistema de relações hierárquico, construído para perpetuar um subsistema de dominação sobre outros subsistemas, em benefício de alguns. É esta última coisa o que existe”.

e práticas. E neste movimento de reconstruções possíveis vislumbrar que “A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha” (SANTOS, 2008, p. 86). O desafio está lançado!

Referências

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11. Nº 31 – jan./ abr. 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.

REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez. 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. 5ª Ed. – São Paulo: Cortez. 2008.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço e Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. 2ª edição. São Paulo: Hucitec. 1994.

STRECK, Danilo R. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.

CAPÍTULO VI – EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO

Coordenadoras:

Dinora T. Zucchetti

Universidade Feevale

E-mail: dinora@feevale.br

Graziela Rinaldi da Rosa

FURG

E-mail: grazielarinaldi@furg.br

Pensar as práticas educativas em diálogo com a libertação dos povos implica acreditar que a educação de hoje tem a necessidade de ser revisada quanto aos seus fundamentos, objetivos e estratégias. Revisar a educação, seja ela escolar ou não escolar, resgatando as concepções de povos que ficaram a margem do dito processo civilizatório implica em instigar, problematizar e contextualizar concepções de educação que considere a diversidade cultural enquanto ponto de partida. Estratégias de ensino que valorizem as culturas locais, os saberes das margens e a diversidade dos povos necessita ainda ter em mente as marcas das territorialidades, bem como o que advém do campo das desigualdades sociais.

Faz-se necessário de imediato considerar que, atualmente, ao tratarmos da temática da educação tenhamos em mente que esta não se restringe unicamente aos espaços escolares historicamente tidos como *locus* preferencial de formação humana. Emergem outros lugares que podem

ser considerados espaços educativos, cujas práticas consideram, mais ou menos, a autonomia, o empoderamento e a libertação de grupos sociais, comunidades e sociedades inteiras. Os movimentos sociais, associações diversas, práticas socioeducativas, entre outros, se apresentam como práticas de educação complementares a educação escolar; geralmente menos institucionalizadas que os sistemas oficiais de ensino, têm na intencionalidade que emerge do encontro entre sujeitos propósitos que, na maioria das vezes, visam a processos emancipatórios.

No entanto, neste entremeio, em que nomear práticas de educação escolar e não escolar apresenta-se como uma atitude meramente didática dada a hegemonia do ensino escolar, é necessário considerar que as políticas públicas recentes que reafirmam a educação enquanto direito social, cada vez mais, se alinham aos interesses e as propostas apresentadas por organismos internacionais que atrelam à ideia de educação enquanto serviço. Neste sentido resta pensar qual é a educação (escolar e não escolar) imprescindível para um país e um povo que pensa a libertação como um processo contínuo. Tal empreendimento supõe a vigilância e a crítica constante para tornar a educação uma ação voltada para o presente e potência de sujeitos sociais. Para tanto é preciso dar vozes aos silenciados/as, aos “esfarrapados/as do mundo”, aos “condenados/as da Terra”.

Falar de libertação na educação envolve a prática de uma educação com autonomia, enquanto “saberes necessários à prática educativa”, conforme Freire destacou. Sendo assim, é certo que, entre outras obras, vamos encontrar na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2002) princípios básicos para pensarmos a relação entre a “Educação e Libertação” ao reconhecer que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos/as educandos/as; criticidade; estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar também exige reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Já se sabe que “não há docência sem discência”, no entanto, encontramos práticas educacionais que visam apenas à transferência do conhecimento, desrespeitando a autonomia do/a educando/a. Sabe-se que “ensinar exige bom senso”, mas ainda pouco se reconhece o outro. E como um “não ser”, esse/a não apreende a realidade, não se compreende como ser pensante, visto que pensa o que outros já disseram ou pensaram.

Por sua vez, pensar a educação como prática libertária implica, também, permitir que a curiosidade esteja presente e que se tenha a convicção de que a transformação social é possível. Para tanto, é preciso que haja humildade no ato de educar, generosidade e tolerância na escuta. Sem essas práticas, o exercício de tomada consciente de decisões não constrói o diálogo, e, portanto não há libertação.

(Re)pensar os saberes disponibilizados, classificados, enumerados e elencados, dissociados, geralmente descontextualizados, talvez, seja o maior desafio de uma educação que visa a libertação. (Des)construir e (re)olhar para a história, para as territorialidades, para as identidades construídas historicamente é o desafio cotidiano da educação que visa a libertação daqueles que estão socialmente vulneráveis. Isso não significa dizer que estes sujeitos e a realidade que constroem não tenham um valor em si, mas que podem, através de práticas libertárias, tomar outros espaços, repercutir outros ecos.

Uma educação que visa a libertação de vozes silenciadas e de povos excluídos é o que a educação em diálogo com os movimentos sociais, com o povo, tem construído. Sem esse diálogo e sem esse rompimento com o silenciamento de homens e mulheres não teríamos uma educação popular, que nos ensina a libertar povos! Trata-se da emergência de “outros sujeitos e outras pedagogias” que, vivenciando suas práticas e valorizando seus saberes, retomam a alegria e a esperança.

Pensar a partir de um contexto e de uma realidade própria é tornar significativo o papel da educação. Por esse enfoque, “a educação popular passa a ser uma ‘porta’ para as margens e uma espécie de metapedagogia que abriga essas diferenças, tendo como desafio manter, na expressão cara a Paulo Freire, a unidade na diversidade” (STRECK, 2010, p. 306), sendo o diálogo considerado “suporte político-epistemológico a partir do que se dá a investigação comprometida com os destinos da humanidade” (GHIGGI, 2002, p. 20). Nesse sentido a Educação Popular em diálogo com a filosofia da educação brasileira e latinoamericana, pode apontar novos rumos para a educação que visa a emancipação e libertação de sujeitos.

A filosofia latinoamericana tem como uma de suas principais preocupações a emancipação intelectual de nossos povos; a crítica contra a exploração que é feita em nosso território e também com os corpos de seus habitantes. Nossas aulas estão “encharcadas” de falas androcêntricas e eurocêntricas, servindo à “cultura do silêncio” e às opressões existentes. Sendo que “a opressão é um fenômeno concreto, histórico, existencial, vivencial, vivido na concretude da carne, do corpo dilacerado das

grandes maiorias excluídas da mesa do pão, do diálogo, da alegria, da vida (...)” (ANDREOLA, 1999, p. 79) precisamos de teorias e práticas que contribuam na efetivação de uma educação que visa a aumentar a democracia através da participação educacional popular. Trazer à tona a opressão, o silenciamento e ocultamento históricos de sujeitos faz parte de um plano que pensa a educação como formação para a cidadania e para a conscientização de sujeitos alienados e esquecidos em uma sociedade marcada pela desigualdade social, pelo individualismo e ganância.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: Uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK et all (Orgs). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. RJ: Vozes, 1999.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GHIGGI, G.; CALLONI, H.; KROMBAUER, L. G.; AUKAR, P. *Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem terceiro-mundista*. Santa Maria: Ed. Pallotti/ ITEPA/ EST, 2002, p. 7-11.

STRECK, Danilo R.. Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores associados. ANPED. V. 15, nº 44, 2010, p. 300-310.

A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS NÃO HEGEMÔNICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA (UNILA)

Suelen Pontes

Mestranda – PPGE/ UNINOVE

E-mail: suelen.pontes@hotmail.com

Manuel Tavares

Professor titular – PPGE/ UNINOVE

E-mail: tavares.lusofona@gmail.com

Palavras-chave: Democracia Cognitiva, Diversidade Cultural, Ensino Superior, Epistemologias Contra Hegemônicas.

Este trabalho propõe analisar a inclusão da diversidade cultural e epistemológica no ensino superior, especificamente na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). A inserção da universidade na vida social é um debate contra as grandes linhas políticas imperantes no século XIX, que tem como desafio, ampliar o ensino individual à vida coletiva. Desde seu surgimento, a universidade na América Latina vem seguindo um modelo europeu.

Houve uma imposição epistemológica no processo da colonização que impediu a realização das possibilidades emancipatórias, que dessem visibilidade a novos modelos epistêmicos, impedindo também a afirmação de novos modelos sociais.

Ao longo do desenvolvimento das universidades ocorreram várias distorções, como o elitismo, o credencialismo, a fragmentação de saberes, o cientificismo epistemológicos, que tinham como propostas finalidades mais introspectivas do que externalizadas, quanto ao conhecimento produzido fora de seus muros. As universidades latino americanas absorveram esse canal de distinção social e equacionaram os saberes colonizando-os. A hegemonia americana se firmou no processo de redemocratização latino americana no final da década de 1980, não de modo linear, mas

que, diante de imensa fragilidade financeira, o continente se viu nas mãos de uma ordenação da chamada política neoliberal, que através de uma cartilha normativa descentralizadora e privatizante, atingiu diversos setores sociais e especificamente a universidade na maioria dos países do Sul da América.

Na década de 2010 no Brasil foram surgindo novos modelos de ensino superior públicos e populares, como é o caso do universo deste estudo. Essa nova perspectiva de ensino superior popular nos influenciou na escolha do nosso objeto de estudo que é a inclusão da diversidade cultural e epistemológica no universo da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Pretendemos analisar o modo como se faz a inclusão da diversidade cultural no sentido de equidade, ciência pública e democracia cognitiva.

Nosso objeto é constituído por componentes particulares de estudos que nos leva à identificação dos elementos teóricos práticos que modelam as matrizes curriculares das instituições de ensino superior na contemporaneidade.

Entre os objetivos gerais, e específicos deste estudo, temos a preocupação central de compreender qual o melhor modelo sistêmico e institucional de ensino superior que possa conduzir a educação na direção da equidade, da ciência popular, da democracia cognitiva de inclusão, numa perspectiva emancipatória e popular.

Procuramos identificar, dando visibilidade às suas políticas, programas, projetos, processos e práticas, considerados inovadores/ alternativos, que buscam a incorporação da população excluída em uma gestão democrática. É preciso estabelecer comparação da UNILA – universidade contemporânea – com as matrizes institucionais de universidades “clássicas”. Pois a partir das matrizes curriculares que inferirão os princípios epistemológicos fundantes.

O estudo do contexto do surgimento da universidade, nos ajuda a compreender como se substancializa o projeto político pedagógico de bases humanísticas, de democracia cognitiva e politização científica do princípio filosófico apresentado no decreto lei 12. 189 de fundação da UNILA. Esse novo modelo de universidade apresenta uma proposta de alternativa aos atuais modelos sistêmicos de educação superior, contribuindo para a integração latino-americana e caribenha, reconhecendo a diversidade das identidades nacionais e dos elementos que unem nossas raízes e nossos destinos enquanto continente diante da globalização,

quando pretende ser e afirmar-se como um modelo de ensino e educação superior não hegemônico.

A UNILA foi criada num período em que a massificação do ensino público, não se restringe aos limites propriamente ditos do mercado, também envolve toda uma esfera cultural aproximadas do mundo das ideias hegemônicas que ditam normas, regras de comportamento, bem como o destino do indivíduo em acordo com as leis de mercado, em que passam a negligenciar os propósitos educativos, preconizando somente as ordens lucrativas.

Pensar em sua gênese e partindo aos reflexos que se tem na contemporaneidade, é entender que a ideia fundadora da universidade não pode estar submissa aos interesses alheios. O intelecto que direcionam as ciências, que ordenam as práticas empíricas, e epistêmicas no cenário universitário, e, portanto ele não pode ser restrito, limitado, ocultado e apagado da memória social, deve haver uma democracia cognitiva da qual não aleija e nem prejudique a formação humanística.

Contribuindo para a integração regional, a Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA – como instituição de ensino superior possui a interdisciplinaridade e a interculturalidade fundamentadas nos seus processos pedagógicos, o que proporciona as relações interculturais entre os povos.

A política de constituição da UNILA é orientada por princípios filosóficos e metodológicos que pretendem estabelecer uma ruptura com a unidimensionalidade epistemológica que caracteriza os modelos tradicionais de educação superior. A educação superior, de caráter elitista e de raiz humboldtiana, napoleônica e norte-americana é configurada por um único modelo de racionalidade – o ocidentocêntrico. Este modelo contribuiu para o silenciamento e exclusão da diversidade cultural e epistemológica existente no Brasil. Os fundamentos e princípios que sustentam e configuram o novo modelo em que a UNILA se enquadra têm um perfil contra hegemônico e são esses fundamentos e princípios que sustentam as práticas de ensino, pesquisa e extensão, tal como a gestão da universidade: o bilinguismo e o multilinguismo, a interdisciplinaridade, a interculturalidade, a gestão democrática e a integração solidária.

Conforme pudemos verificar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILA, temos a afirmação da universidade na sua vocação internacionalista de integração. Considerando que a América Latina tem sido marcada pela colonialidade do poder que se estende ao co-

nhecimento e às instituições que o produzem, a UNILA surge como uma instituição de educação superior que tem na sua matriz institucional a descolonização das relações de poder e a abertura à afirmação de outros discursos e de outras racionalidades hostilizados e oprimidos pelas formas de poder colonial e neocolonial.

Referências

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003.

CI-UNILA. *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*/ Instituto Mercosul de Estudos Avançados – Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M; STOLZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica* – UNOCHAPECO: 2012. vol.01.

ESTERMANN, J. *La letra con sangre no entra...Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora*. In MENDIZABAL C. H., Cabrera; FAVERO, Maria de Lourdes de A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, 10. ed. São Paulo: Vozes, 1997.

PDI.UNILA. *Plano de desenvolvimento institucional*. São Paulo, 2013-2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgar Landier (org.). Buenos Aires: Colección Sur, CLASCO, 2005.

_____. *Colonialidade y Modernidade/ Racionalidade*. Lima: Perú Indígena, vol. 13 n°16, 1992.

ROMANO, R. Reflexões sobre a universidade. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto. *A ideia de Universidade*. Brasília: Liber, 2006.

ROMÃO, J. Eustáquio. “Epistemologias” em confronto na internacionalização da Educação. In: ROMÃO, J.Eustáquio; MANFREDINI, Ivanise (orgs.). *Prometeu desencantado: Educação superior na Ibero-América*. Brasília: Liber, 2009.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político pós modernidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. In: *Revista Lusófona de Educação*, nº 24. São Paulo: Viena Gráfica, 2013. p. 49-74.

TEODORO, A.; MENDIZABAL, C.; LOURENÇO, F.; ROCA, M. Villegas. Desafios de la diversidad para um cambio educativo. In: *Interculturalidad y educación superior em América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2013.

DUAE MOTIVATIONES ET DUAE PROPOSITIONES ERGO –
APROXIMAÇÕES ENTRE A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE
DUSSEL E O PRAGMATISMO DE CHARLES SANDERS PEIRCE:
APONTAMENTOS PARA UM DIÁLOGO COM IMPLICAÇÕES
EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS

Edivaldo José Bortoleto

Graduado em Filosofia, Mestre em Filosofia da Educação, Doutor em Comunicação e
Semiótica, Doutor em Educação

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária do
Oeste de Santa Catarina – UNOCHAPECÓ

E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br

Palavras-Chave: Filosofia da Libertação, Pragmatismo, Pedagogia da Libertação, Pedagogia
Pragmática, Educação, Continente Americano.

Este trabalho parte de duas *motivações* e sugere duas *proposições*. Quanto às duas *motivações*, uma encontra sua causa em José Martí em sua obra *Nuestra América*, outra, na multidiversidade do Continente Americano. Assim, se quer olhar para a América enquanto um todo e em sua realidade polivalente, tanto sob o ponto de vista da sua natureza quanto do ponto de vista de sua cultura. No que se refere às hipóteses, há duas, uma encontra nascedouro no diálogo entre dois “sistemas” de pensamentos formulados desde o Continente Americano, fundamentalmente não eurocêntricos, mas, em contato com os mais de 25 séculos da tradição filosófica ocidental. É fato inegável que Enrique Dussel e Charles Sanders Peirce, desde suas realidades distintas em tempo e espaço, subsumem a tradição filosófica ocidental para além do eurocentrismo e formulam criativamente duas arquitetônicas de pensamento. Uma segunda hipótese é que estas duas arquitetônicas estão em relação direta com duas arquitetônicas educacionais e pedagógicas. Ou seja: A Pedagogia de Libertação de Paulo Freire está para a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, e a Pedagogia Pragmática de John Dewey está para o Pragmatismo de Charles Sanders Peirce. Por outro, tanto a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire quanto a Pedagogia Pragmática de John Dewey encontram seu

ponto de diálogo em Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e mestre de Freire.

Das duas *motivações* se quer olhar, primeiramente, para a multidiversidade do Continente Americano. A obra de Hegel *Lecciones sobre la filosofia de la historia universal* (1989) é decisiva para a compreensão da modernidade. Nela, Hegel acena os três princípios fundadores da modernidade ocidental: o Renascimento, a Reforma e a Descoberta do Novo Mundo. Habermas em *O Discurso Filosófico da Modernidade* assim irá dizer: “A descoberta do ‘Novo Mundo’ bem como o Renascimento e a Reforma – os três grandes acontecimentos à volta de 1500 – constituem a transição epocal entre a Idade Moderna e a Idade Média” (HABERMAS, 1990, 16-17). O pensamento hegeliano aqui é tomado para ser lido às avessas, nem a favor nem contra Hegel, mas sim, ler Hegel às avessas, nas entrelinhas, portanto. Sem dúvida alguma, o pensamento de Hegel caracterizará a consciência histórica do homem contemporâneo ao colocar a História em questão, bem como a Dialética. Ora, se a História está em questão e é elevada ao patamar do pensamento filosófico, bem como a Reforma e a Renascença, o Novo Mundo também será elevado ao âmbito do pensamento filosófico.

Desde o debate entre os escolásticos da Segunda Escolástica – aqui vale ressaltar o debate entre Bartolomé de Las Casas e Juan Ginés de Sepúlveda – passando pelo pensamento da Ilustração como Montesquieu e das Ciências Naturais como Buffon até culminar na grandiosidade do pensamento de Hegel, tem-se uma leitura teológica, científica e filosófica do Novo Mundo. A obra de Hegel é decisiva, pois, nela, o Novo Mundo ganhará *status* tanto filosófico quanto teológico. Nas *Lecciones* o Novo Mundo para Hegel é o lugar do in-determinado, pois carece da determinação do espírito que se revela no Velho Mundo. O Novo Mundo é o lugar da impotência, pois a potência tanto física quanto espiritual se encontra no Velho Mundo. Enquanto o Novo Mundo é cindido entre América do Norte e América do Sul, o Velho Mundo tem um “umbigo” que é o Mar Mediterrâneo que é o “umbigo da terra”, pois o Mar Mediterrâneo é a região natural da “comunicação trinitária”, ou seja, Europa, África e Ásia. Portanto, o Novo Mundo não tem um “umbigo”. Se o Novo Mundo carece de determinação, o Velho Mundo, por sua vez, porque lugar da manifestação do espírito em suas formas elevadas nas figuras do Estado e da Religião é considerado o lugar, o teatro da História Universal. O Novo Mundo enquanto algo contingente e o Velho Mundo enquanto algo necessário. O Novo Mundo enquanto lugar da natureza e o Velho Mundo enquanto lugar do espírito (razão). O Novo Mundo enquanto existência

tão somente enquanto que o Velho Mundo lugar de pensamentos e fins elevados.

Se “América se há revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual”, como diz Hegel nas *Lecciones* (HEGEL, 1989, 171), na leitura às avessas de Hegel, pode-se ler o Novo Mundo enquanto lugar do indeterminado, do contingente, da natureza, do Continente cindido entre América do Norte e América do Sul (pode-se dizer também a América Hispânica e América Lusa e outras Américas), portanto, de um Mundo Novo enquanto lugar de formulações de contra-discursos aos discursos do Velho Mundo. É do Novo Mundo que Las Casas, juntamente com Sor Juana Inês de La Cruz, com Antônio Vieira, com Gregório de Mattos, com Aleijadinho, com Pe. Maurício, irá formular nossa primeira filosofia, teologia e visão de história a partir da estética barroca; que José Lezama Lima, Severo Sarduy, Alejo Campetier, Haroldo de Campos e Samira Chalhoub irão formular nossa estética neobarroca; que Charles Sanders Peirce irá formular o primeiro edifício lógico-semiótico em sua Filosofia Pragmática; que Leopoldo Zea irá reconhecer que a América Latina não faz parte da História Universal; que Enrique Dussel irá formular sua Filosofia da Libertação enquanto uma forma de dizer já nossa subjetividade na formação da subjetividade moderna e para além dela. Todos estes contra-discursos tocam no discurso filosófico, teológico e científico da modernidade nascente e que encontra seu “acabamento” no pensamento filosófico-teológico de Hegel.

O Novo Mundo no século XIX se configura agora na Nossa América. “Lo que quede de aldea en América há de despertar”, diz José Martí em *Nuestra América* (MARTÍ, Tomo II, 1992, 480). Esta América enquanto “país del porvenir”, que “en tiempos futuros se mostrará su importancia histórica, acaso en la lucha entre América del Norte y América del Sur” no dizer de Hegel, (HEGEL, 1989, 177), agora, no dizer de Martí, “estos países se salvarán, porque, con el gênio de la moderación que parece imperar, por la armonía serena de la Naturaleza, en el continente de la luz, y por el influjo de la lectura crítica que há sucedido en Europa a la lectura de tanteo y falansterio en que se empapó la generación anterior – le está naciendo a América, en estos tiempos reales, el hombre real” (MARTÍ, Tomo II, 1992, 484). Ainda, um pouco mais, José Martí prossegue: “Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la massa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear, es la palabra de pase de esta generación” (MARTI, Tomo II, 1992, 485). Se como diz Enrique Krause em *Os Redentores: Ideias e poder na América Latina* que “no início de

1891, ele (José Martí) escreveria Nossa América, a pedra fundamental do latino-americanismo no século XX” (KRAUZE, 2011, 30), pode-se ler também em Nossa América a pedra fundamental ao debate entre as Américas cindidas (América do Norte e América do Sul, bem como a América Hispânica e a América Lusã e outras Américas).

Com José Martí se tem o segundo momento das duas *motivações* deste ensaio. Desde *Nuestra América* se quer reconhecer o lugar da criação de toda uma geração que com a “levadura de su sudor” vem edificando estruturas de pensamentos com fins altamente elevados nesta América de Luz. Tanto Hegel, que nos possibilita ler o Novo Mundo a partir da formulação de seu pensamento às avessas e reconhecer nele o lugar da multidiversidade, quanto Martí, o primeiro escritor moderno da América Latina no dizer de Enrique Krauze (KRAUZE, 2011, 23), que formula em seu pensamento a pedra fundamental para as Américas em debate, se quer apresentar o chão para as duas hipóteses deste ensaio que se seguem, quais sejam, as duas *proposições*.

Depois das *duae motivationes*, agora faz-se necessário apresentar as *duae propositiones ergo*, enquanto constituídas por duas hipóteses. A primeira: a de que Charles Sanders Peirce e Enrique Dussel – estes Jóvenes de América – em diálogo com os mais de 25 séculos da tradição filosófica ocidental formulam criativamente as duas maiores arquitetônicas do pensamento filosófico de Nossa América: o Pragmatismo e a Filosofia da Libertação, respectivamente. As duas primeiras estruturas de Metafísicas não eurocêntricas. Ambos, Peirce e Dussel, desde realidades distintas em tempo e espaço, o primeiro no século XIX e início do século XX e, o segundo, a partir da primeira metade do século XX e do início do XXI, em suas respectivas arquitetônicas, formulam o que de mais original o Continente Americano porta do ponto de vista do pensamento filosófico. A segunda hipótese é que estas duas arquitetônicas, o Pragmatismo e a Filosofia da Libertação estão em relação direta com duas arquitetônicas educacionais e pedagógicas também formuladas em realidades de tempo e espaço distintos, quais sejam, a Pedagogia Pragmática de John Dewey que está para o Pragmatismo de Charles Sanders Peirce e a Pedagogia de Libertação de Paulo Freire que está para a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel. Dizendo d’outra maneira, tanto o Pragmatismo quanto a Filosofia da Libertação comportam respectivamente suas Pedagógicas. E, o ponto de diálogo ou a via média entre as Pedagógicas de John Dewey e Paulo Freire encontrar-se-á no pensamento de Anísio Teixeira, este discípulo de Dewey e mestre de Freire. Moacir Gadotti diz que “foi Anísio Teixeira quem introduziu o pensamento de Dewey no Brasil. Como John

Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da vida da comunidade local” (GADOTTI, 1996, 92).

Peirce classifica sua arquitetônica filosófica constituída pela: Matemática/ Filosofia/ Idioscopia. A Filosofia se trifurca em Fenomenologia/ Ciência Normativa/ Metafísica. A Ciência Normativa por sua vez se trifurca na Estética/ Ética/ Lógica (PEIRCE, 2012, 29). Dussel por sua vez, tem sua arquitetônica filosófica constituída pela Ética enquanto Filosofia Primeira, com sua Erótica, com sua Pedagógica, com sua Política e com sua Filosofia da Religião Antifetichista (DUSSEL, s/ d). A peculiaridade tanto de Peirce quanto de Dussel, é que ambos criam uma lógica. Peirce cria a *Semiótica* enquanto Lógica e Dussel a *Analética* enquanto Lógica. Ora, as duas arquitetônicas estão para aquilo que era caro aos medievais, ou seja, as Sete Artes Liberais: a de Peirce para o *Quadrivium* e a de Dussel para o *Trivium*. Os desdobramentos educacionais e pedagógicos destas duas arquitetônicas que estão para a Pedagogia Pragmática e a Pedagogia da Libertação apresentam a importância da *vida* e da *ciência* (Dewey) e da *conscientização* e *autonomia* (Freire) como momentos fundamentais da *sociedade* e da *cultura*.

José Martí afirma que “pensar es servir” (MARTÍ, Tomo II, 1992, 487). Ora, o diálogo entre as duas arquitetônicas filosóficas – o Pragmatismo e a Filosofia da Libertação – enquanto dois projetos filosóficos continentais, podem apontar para aquilo sonhado por Martí em *Nuestra América*: !Porque ya suena el himno unânime; la generación real lleva a estas, por el camino abonado por los padres sublimes, la América trabajadora; del Bravo a Magallanes, sentado en el lomo del condor, regó el Gran Semi, por las naciones românticas del continente y por las islas dolorosas del mar, la semilla de la América nueva! (MARTÍ, Tomo II, 1992, 487). A semente de uma América nova é tarefa fundamental da educação enquanto lugar da esperança e da utopia. Aqui, Dewey e Freire são decisivos para tal tarefa fundamentados nas duas arquitetônicas originárias deste Continente chamado América. *Nuestra América!*

Referências

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. (Coleção os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. *El Pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300 – 2000]: historia, corrientes, temas, filósofos*. México: Siglo XXI, 2011.

_____. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. *Para uma Ética da Libertação Latino-Americana*. São Paulo/ Piracicaba: Co-edição: Edições Loyola/ Editora UNIMEP, S/ d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HEGEL, G.W.F. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

KRAUZE, Enrique. *Os Redentores: Ideias e poder na América Latina*. São Paulo: Saraiva-Benvirá, 2011.

MARTÍ, José. *Obras Escogidas em três tomos – (Tomos I, II e III)*. Colección Textos Martianos. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1992.

MESSER, August. *Historia de la Pedagogia*. Barcelona, Madrid, Buenos Aires, Rio de Janeiro: Editorial Labor, S.A., 1946.

PEIRCE, Charles Sanders. *Scritti scelti* (a cura di Giovanni Maddalena). Torino: UTET LIBRERIA, 2012

LINGUAGEM MUSICAL: CAMINHOS PARA DESENVOLVER O ESPÍRITO CRÍTICO NA ESCOLA

Paloma C. Góis Soares
E-mail: motira-83@hotmail.com

Palavras-chave: Educação, Filosofia, Libertação.

Introdução

O sistema educacional brasileiro, retrógrado e frágil apresenta faces de uma estrutura de ensino opressora, na qual as metodologias configuram-se como elementos de controle e regulação. Desse modo, a escola enquanto aparelho ideológico da minoria, constitui-se em um campo perverso, pelo culto dado ao currículo eurocêntrico e à cultura burguesa. A supervalorização do conteúdo, agregado à verticalidade do fazer pedagógico, tem reduzido o ato de ensinar a um conjunto de ações acríticas.

A supervalorização do conteúdo, admite a reprodução enfadonha de um patrimônio de conhecimentos, ao qual atribuímos proeminência e julgamos ser indispensável. Em suma, diríamos das metodologias, são pragmáticas e, somadas a um sistema conteudista de ensino – alienantes.

Descartaríamos então o conteúdo? Absolutamente não, faríamos dele um instrumento, um meio pelo qual poderíamos suscitar organizações conceituais, baseadas no contexto social dos alunos – porque ir ao encontro do *sujeito* é criar possibilidades de *aprendizagem*. Lamentavelmente, as metodologias mais excludentes que inclusivas, refletem concepções pautadas na predisposição de faculdades jamais exercitadas e na compreensão de realidades jamais vividas.

Entraves metodológicos

De certa forma e em alguma medida a educação tradicional parece ser uma das principais causas do fracasso escolar no Brasil. Ao considerarmos a trajetória da escola brasileira, consideramos também a figura do

professor, a qual foi construída de forma unidirecional, evidenciando posteriormente práticas pedagógicas descontextualizadas.

Nessa lógica, a descontextualização metodológica se estabelece primeiramente no âmbito conceitual, pois a concepção majoritária de ensino fundamenta-se na transmissão de conhecimentos. Em outra instância, no âmbito operacional, que compreendendo o ato de ensinar como um sistema mecânico, acaba por disseminar processos de domesticação. Portanto presume-se que as ferramentas utilizadas pelos docentes são manuais imutáveis, caracterizados pela reprodução de verdades absolutas – as quais se encontram em um campo abstrato. Por esta razão, no cerne das metodologias aplicadas na escola, há uma necessidade de trabalharmos considerando as vivências e os contextos dos alunos.

Razões da pesquisa

Como já exposto, as metodologias escolares operaram e operam na frequência da conservação, do pragmatismo curricular e de um contingente de espectadores, passivos frente aos objetos de estudo. Sublinhamos aspectos referentes às metodologias, não para nos apoiarmos em redundâncias, mas que para a partir das repercussões negativas de uma educação tradicional, apresentemos propostas pedagógicas – desenvolvidas com o propósito de projetar melhorias no campo educacional. Para tanto nos dispomos a compartilhar ideias divergentes das mencionadas anteriormente e, nesse sentido não anulamos as mazelas disseminadas por uma educação estratificadora.

Além do mais, não existiria razão maior para realizarmos uma pesquisa dessa natureza, do que o fato da escola apregoar realidades cristalizadas, das quais os sujeitos deveriam ser protagonistas, mas continuavam sendo meros ouvintes. Portanto este trabalho tem como principal objetivo, otimizar o ser e o estar na escola, por meio da demonstração de ações integradoras na escola. Embora estejam em vigência “práticas pedagógicas” que compreendem a relação professor/ aluno nesta perspectiva: “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE (2005, p. 65).

Práticas pedagógicas – diálogos e problematizações

Com o objetivo de contemplar o segundo eixo da nossa pesquisa, a saber, práticas pedagógicas libertadoras, passamos neste momento a ex-

por o trabalho intitulado Linguagem Musical – Caminhos Para Desenvolver o Espírito Crítico na Escola.

A escolha da música, como recurso pedagógico e também como objeto de estudo, constitui a gênese do nosso trabalho. A música é uma linguagem da arte e, toda linguagem comunica, alguma coisa, para alguém. A partir disso atribuímos às letras das músicas ênfase constante, visto que as mesmas são subjetivas e transmitem-nos mensagens diversas, proporcionando-nos também dinamismo e interatividade.

Este trabalho foi desenvolvido em um 6º ano, na escola pertencente à rede pública de ensino fundamental, Senador Alberto Pasqualini, localizada no município de São Leopoldo. Nossa proposta foi aplicada de forma interdisciplinar, para tanto elegemos temas de relevância social. Desse modo passamos a problematizar a música Até Quando Esperar, da banda Plebe Rude, começamos fazendo uma alusão à plebe, grupos sociais ditos inferiores, sem direitos políticos na antiga Roma.

Debatemos muitas questões, mas por fim a frase da música que ganhou destaque foi “Com tanta riqueza por aí onde é que está cadê sua fração?” Com base nesta frase verificamos alguns fatores sociais e políticos, tais como; a má distribuição da renda, o predomínio de uma classe social, a segregação social e a alta carga tributária. Após esta atividade surgiram dúvidas, particularmente em relação ao objeto de estudo, a música, de modo que as questões debatidas anteriormente fomentaram a criação de um referencial acerca da música, representado através de um mapa conceitual:

Autor—conteúdo da música—tipos de música—público alvo—~~a~~ música é um produto?—subjetividade da música—memória—ferramenta política

Dando seguimento ao nosso trabalho, para fins de análise, ouvimos e debatemos acerca das respectivas músicas, A Feira – Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro, Hey Joe e A minha Alma (A Paz que eu não Quero) – todas as músicas da banda O Rappa. Iniciamos analisando a música A Feira e uma frase em especial chamou a atenção dos alunos “Quem me fornece é que ganha mais”, desta frase a composição pôde ser compreendida como uma metáfora, na qual A Feira representa o tráfico de drogas. Os alunos redigiram textos sobre o assunto, compartilhando-os com os demais colegas.

Em outro momento, a questão racial foi o tema debatido, a partir da música Todo o Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro, ao pro-

blematizarmos a questão racial, nos pautamos nas anotações dos alunos, como fizemos durante todo o trabalho. Uma pergunta em particular ocasionou um diálogo deveras interessante acerca das demandas raciais; “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro, o que quer dizer isso professora?” Abaixo segue um trecho do referido diálogo¹:

Professora – Creio eu que há uma dívida social com o segmento negro, pois ainda hoje os negros encontram-se em condições similares a de um navio negreiro. Gustavo – Mas então só tem negros nos camburões? Professora – Eu diria que a quantidade de negros que tu encontra em camburões é expressiva. Luiza – Mas porque eles estão lá? Marcos – Porque são criminosos. Bruna – Nada a ver é porque eles não tem estudo né profe? Professora – Na verdade ter estudo não significa não ser criminoso, as pessoas que tem estudo não são necessariamente honestas e de boa índole. O que vocês me dizem dos nossos políticos? Eles tem estudo, mas muitos deles são criminosos. Bruna – Mas não estão na cadeia.

O aprofundamento da questão racial se deu através da problematização das tendências políticas brasileiras (impunidade, corrupção explícita etc.). Ao nos referirmos à constituição brasileira, órgão balizador das ações humanas, concluímos que ela não se aplica a todos, nesse caso não seria uma questão racial e sim social, porque alguns são privilegiados em detrimento de outros, fato estendido aos demais segmentos sociais.

Nas aulas seguintes trabalhamos a partir das contribuições das músicas, *A minha Alma (A Paz que eu não Quero)* e *Hey Joe*. Na música *A minha Alma (A Paz que eu não Quero)* duas frases tiveram proeminência nas anotações dos alunos: “As grades do condomínio são para trazer proteção, “Mas também trazem a dúvida se é você quem está nesta prisão”. Sobre a primeira frase os alunos falaram a respeito da violência, mencionando as grades do condomínio como um refúgio, para eles as grades seriam a consequência da criminalidade e da insegurança. Outro aspecto bastante discutido foi a liberdade, em face a palavra prisão, contida na letra da música, daí foram realizadas perguntas como estas; “Nós somos livres?” “O que é ser livre”? Os alunos fizeram exercícios baseados na letra da música, estes exercícios continham questões interpretativas e dissertativas.

¹ Os nomes mencionados no referido diálogo são fictícios.

A última música estudada foi a música Hey Joe, o trecho abaixo estabeleceu o desenvolvimento de questões importantes, estas últimas foram suscitadas pela professora.

Menos de 5% dos caras do local, são dedicados a alguma atividade marginal e impressionam quando aparecem no jornal tapando a cara com trapos, com uma Uzi² na mão, parecendo árabes do caos, sinto muito cumpadi, mas é burrice pensar, que esses caras é que são os donos da biografia, já que a grande maioria daria um livro por dia sobre arte, honestidade e sacrifício.

A ênfase dada a este trecho parece-me instigante, pelo fato de desconstruir ideias oriundas do senso comum. Daí a discussão sobre os veículos de comunicação, suas influências na formação da opinião pública, a seletividade da informação – que na verdade atende às demandas capitalistas, encontrou ocasião oportuna. Encerramos nossas atividades realizando desenhos sobre os temas abordados, posteriormente expostos na feira de ciências da escola.

Considerações finais

Ao balizarmos nossas ações, tendo como referência os sujeitos e seus respectivos contextos, oportunizamos o desenvolvimento de aprendizagens significativas, porque em face ao conhecido tendemos a aperfeiçoar nossas leituras de mundo, concretizadas através de condições favoráveis de ensino. Ao contemplarmos a realidade dos alunos através de temas cotidianos estabelecemos em nossa prática pedagógica o princípio norteador já referido, partirmos do conhecido para o desconhecido.

Desse modo a construção do conhecimento se deu em conjunto, por meio do diálogo, onde foi frequente a intervenção docente, não como algo imposto, mas como um compartilhar, na dialética que visa emancipar os sujeitos, nesse sentido Freire (1998, p. 96) corrobora tal estrutura de ensino dizendo que:

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando.

² Espécie de pistola/ metralhadora.

Nessa perspectiva acreditamos ter contribuído para a reflexão de nossas práticas, suas aplicações e suas razões.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005.

PRÁTICA COMUNICATIVA COMO FORMA LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO

Beatriz Cristina Abrahão Ferreira

Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Filosofia/ UFMT

Rua F n° 154, Cond. Res. Itapuã.

E-mail: beatrizcristinaabrahaoferreira@gmail.com

Alécio Donizete

(Orientador)

Rodrigo Marcos

(Orientador)

Palavras chaves: Educação, Diálogo, Extensão.

Paulo Freire, na sua obra *Extensão ou Comunicação*, discute um tema de fundamental importância para se refletir a educação: o diálogo entre educador e educando. O autor analisa o fato de que a Educação tem sido tratada quase que exclusivamente como tarefa daqueles que tem o papel oficial de ensinar. Segundo o autor, um exemplo disso é a relação entre o agrônomo, educador e o camponês, educando. A importância nesse caso é dada apenas ao papel do agrônomo, aquele que detém o conhecimento, enquanto o camponês é visto como simples ouvinte, não havendo valor em sua opinião. De modo extensivo isso ocorreria aos educandos em geral. Visto como objetos e não como sujeitos eles não têm espaço para debater os assuntos a partir de sua própria compreensão de mundo. Assim ficaria impossível o diálogo entre educador e educando.

Nesse trabalho procuramos mostrar que, segundo Paulo Freire, o professor detém certo conhecimento sobre um determinado tema, a ser investigado com o educando, mas também o educando possui conhecimentos valiosos. A passagem de uma educação bancária: educação opressora, na qual o educando oprimido só recebe informação, não havendo nenhuma participação do mesmo, o educador opressor tolhendo a liberdade de expressão do educando, sendo somente ele que detém o co-

nhecimento, o educando fica preso somente ao conhecimento passado pelo seu educador, para uma educação libertadora: uma educação na qual o educador pode dialogar seu conhecimento não sendo oprimido por ninguém tendo direito de se expressar e investigar seu conhecimento sem medo e aprendendo no meio onde vive e com sua curiosidade, portanto, começa com a participação efetiva do educando no processo de produção de conhecimento.

O papel do educador não é de encher o educando de conhecimento – conhecimento aqui entendido como conteúdo – de modo a que só ele tenha o direito de se expressar tornando-se apenas uma “extensão educativa”, mas sim em fazer uma ponte com o educando, pois ele tem também capacidade de aprofundar seu conhecimento e infelizmente muitos educadores adormecem quanto à capacidade crítica de seus educandos rejeitando qualquer tipo de participação. Ao contrário deve-se sim juntar as duas formas de conhecimento, para se tornar um diálogo forte e com a participação ativa de ambas as partes, educando e educador tornar um processo de libertação para que aquele educando venha a conseguir reconquistar sua autonomia, isto é, não só a apreensão de conhecimentos novos, mas a tomada de consciência de seus próprios conhecimentos.

Então a verdadeira tarefa do educador é problematizar o conteúdo com seus educandos, não oferecendo respostas, mesmo que de forma clara e objetiva, sem que haja alguma participação do educando nesse processo pois seria desta maneira que a abertura de novos caminhos de compreensão e análise sobre o problema será possível, dando início ao processo de libertação.

E isto só é possível por meio do diálogo. Segundo Paulo Freire, no caso do agrônomo e do camponês, o primeiro tem mais domínio teórico, mas o camponês pode entender dos mesmos assuntos tendo adquirido saberes através da prática, do conhecimento popular, de suas crenças, etc. Para resolver o problema do distanciamento entre educador e educando seria preciso uma prática *comunicativa* e não uma prática *extensiva*, pois nesse caso professor e aluno (agrônomo e camponês) trocariam experiências de conhecimento, dando importância tanto para a teoria quanto para a prática.

Tudo que ambos venham a saber deve ser debatido na mesma proporção. As experiências vividas também são uma forma efetiva de educação e de aquisição de conhecimento; essa prática é uma forma libertadora, principalmente porque o educando, uma vez sendo respeitados seu mundo e seus conhecimentos prévios, estaria mais próximo da busca

da sua própria autonomia. Nesse sentido, a educação é uma forma concreta de liberdade:

Por isto mesmo a expressão “extensão educativa” só tem um sentido se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem- por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1977, p. 25).

O diálogo além de ser uma forma de aproximação do educador com o educando é também uma forma de humanização, pois através dele se chega ao verdadeiro conhecimento, sem que haja uma manipulação de informação. Neste caso, há, na verdade, uma interferência podendo esta se tornar antidialógica não permitindo a vivência do verdadeiro diálogo. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, “o pronunciam”, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1977, p. 43).

A solução para quebras de paradigmas em relação ao intercâmbio entre educador e educando, além do diálogo, é também a efetivação da educação como uma prática de liberdade. No caso da relação entre agrônomo e educando, mostra-se que ambos os lados tem competência cognitiva. Que o agrônomo educador tem que confiar no seu educando camponês. Na escola o educador tem possibilitar o direito de voz para o educando, pois desta forma ele mostra as suas qualidades sem determinação de ninguém e sim por sua própria capacidade e de seu conhecimento.

Que fazer que tendo nele, um de seus sujeitos, lhe coloca uma exigência fundamental: que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples, nos camponeses. Se realmente é capaz de comungar com eles e com eles “pronunciar” o mundo. Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais (FREIRE, 1977, p. 93).

A barreira da impossibilidade de comunhão do educador e educando é imposta pelo próprio educador, pois compreende que o educa-

dor possui o conhecimento. Entretanto, para Freire, ambos têm conhecimento, é preciso a mudança radical para se tornar uma grande comunidade, pois a educação deve ser uma prática de liberdade e não uma prática de opressão.

Referências

FREIRE, PAULO. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

PEDAGOGIA LIBERTADORA: DIALOGO ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E PAULO FREIRE

Thiago Victor Correa

Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá

E-mail: thiago.correa57@gmail.com

Palavras-chaves: Anísio Teixeira, Paulo freire, Pedagogia, Libertadora.

Este artigo salienta as práticas pedagógicas propostas por Anísio Teixeira e Paulo Freire numa perspectiva dialógica libertadora, apontando a possível atualidade destas propostas.

A relevância deste trabalho está em abordar os conceitos e práticas das pedagogias propostas por Anísio Teixeira e Paulo freire, claro que atuaram de maneira e em momentos diferentes, mas com algo em comum nas suas propostas que seria uma prática pedagógica emancipadora.

Uma das principais batalhas de Anísio Teixeira foi defender que a escola fosse pública, laica e acessível para todos, pois ele havia observado que no Brasil existia um dualismo no sistema educacional segundo o qual as escolas de ensino secundário e superior eram mantidas pelo governo, mas os únicos alunos que se formavam ali eram da elite. Outro aspecto desse dualismo era que a escola primária, vinculada ao governo e voltada para uma classe mais urbana, deixava a classe pobre e rural sem acesso a nenhum tipo de ensino. Dualismo este que ainda existe em nossos dias. A partir de então Anísio começa a desenvolver críticas à escola tradicional existente no Brasil propondo uma nova maneira de organizar o ambiente educacional tanto na estrutura curricular quanto no ambiente físico tendo como grande influência as ideias de John Dewey. Anísio acreditava que a única matéria para a escola seria a própria vida. Devido a sua experiência de estudos no exterior, ele já pensava em um programa escolar, inclusive curricular, inovador para o Brasil da época, projeto esse que pudesse dar conta da criança individual e das experiências vividas em conjunto acumuladas da sua vivência na humanidade. O que ainda não ocorre em nossas escolas. Para Anísio, o principal problema em se renovar a educa-

ção seria o próprio homem que sempre estranha qualquer tipo de mudança. Assim ele defendia uma constante transformação nas escolas, pois a língua, os valores e espírito estão sempre em mudança e a escola deve trabalhar considerando essas mudanças. A juventude que passa na escola não é a mesma que já passou ou que passará, é uma sociedade nova a cada momento passando pela escola.

A pedagogia como prática libertadora em Paulo Freire pode ser observada quando ele defende o alfabetizar e educar de maneira diferente a partir dos círculos de cultura. Assim, Freire constata que a educação não deve ocorrer de maneira bancária, a relação entre educador e educando não poder ter um caráter mecânico apenas de transferência de conteúdo, mas sim de inteira aprendizagem. E começa a preocupação pela formação de qual o tipo de professor teremos para educar. A produção do conhecimento, nessa perspectiva, é sempre dialógica. Por isso devemos tomar o cuidado para não conduzir os educados para a memorização do conteúdo, entretanto, em no nosso atual contexto esta é uma prática ainda muito encontrada nas escolas, principalmente naquelas que usam um método de ensino apostilado. Assim é necessário entender a sua realidade e a capacidade de transformá-la. Freire defende uma educação que deixe de criar o ingênuo e passe a criar o crítico, que prepare o aluno para a uma sociedade em constante mudança. Para Freire a escola iria além do estudar, o trabalhar, ela serve para a integração social, o desenvolvimento de amizades. Daí ser necessário compreender o caráter inacabado do ser humano e criticar perspectivas essencialistas. Perceber que não existo só, mas existo em comunhão, necessito do outro e o outro necessita de mim. Tal compreensão é fundamental para eliminação da prática de exploração de um sobre o outro e para a libertação do oprimido.

Os conceitos que utilizaremos para trabalhar estes autores em uma perspectiva de libertação serão: democracia como modo de vida, diálogo, experiência, a crítica ao verbalismo, o papel da educação na construção democrática, a concepção de professor, o método.

Em comum, ambos os autores propunham uma nova maneira de ensinar e educar o aluno, sendo na escola ou fora dela, promovendo uma mudança nas políticas educacionais visando o aluno como fim e não como meio. Em Anísio encontramos uma constante luta pela democratização do ensino como objetivo de uma escola pública, laica e acessível para todos, pois na história do ensino no Brasil a educação privilegiava uma minoria e oprimia uma grande parcela, impedindo a criação da “máquina de fazer democracia” defendida por Anísio Teixeira; pontos que se con-

vergem com a proposta de Paulo Freire de uma educação que não seja bancária, visto que isso ainda se configura como um problema no atual contexto educacional.

Referências

BALBINOT, Rodinei. *Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e a práxis dialógica*. Coleção educação em foco. São Paulo: Paulinas, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. Prefácio dos Fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustáquio Romão; depoimentos Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire. – 2ª. Ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paul Freire, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à Filosofia da educação e a escola ou a transformação da escola*. Rio de janeiro. Editora UFRJ, 2007.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: O EDUCANDO AFIRMADO

Jose Cardoso Simões Neto

SEDUC/ PA

E-mail: simoesalenquer@gmail.com

Palavras-Chave: Educação do Campo, Filosofia da Libertação, Meio Rural, Educando Afirmado.

Introdução

Partindo da realidade que o campo brasileiro é marcado por conflitos fruto de atitudes dominadoras e de imposição pedagógica e econômica pelo centro urbano, este artigo pretende pensar uma educação no meio rural fundamentada pela filosofia da libertação latino-americana, focando no educando afirmado em seu contexto de luta e vida enquanto sujeito factual e com poder de transformar seu contexto. Deve-se refletir: o que queremos atingir com a escola do campo? Qual rosto pedagógico pretende-se para ela? Essa filosofia poderá possibilitar pensar uma postura de reconhecimento do universo do educando e da escola do campo?

É uma reflexão lógica, se o objetivo é a educação libertadora e não meramente informativa ou formativa, o educador, só poderá vislumbrar outra realidade se ele souber quais são os conflitos, os problemas, bem como, o que se revela como importante para o educando. No processo educativo, o educador, consciente da urgência da libertação, poderá concluí-la em conjunto com o educando. É perceber que o Outro, o educando, também tem motivações que precisam ser consideradas sob pena do não alcance do objetivo fundamental do processo educativo. Agora a referência é o Outro;

O ponto de partida é o educando, o seu mundo. A partir desse momento Analético, o “ente” até então anulado, externo, inexistente em referência à totalidade, poderá ganhar evidência, seu reconhecimento enquanto Ser. Nesse sentido a educação entendida como libertação, poderá auxiliar norteando as práticas pedagógicas e a estruturação escolar para a

superação do modelo mercadológico ideologicamente dominador atualmente utilizado, tendo como ponto central o resgate e a valorização do educando como Ser humano e ser humano do campo, existente, possuidor de uma realidade que lhe é peculiar, e de fundamental importância à sua existência.

Educação no campo e ideologia mercadológica

Pensar a educação no meio rural brasileiro é muito complicado devido às diferenças culturais, religiosas, naturais, econômicas que cada região apresenta. Entretanto, alguns aspectos e problemas podem ser trabalhados como sendo comum até certo ponto em todos esses lugares. No entanto, neste trabalho, a reflexão vai estar pautada em como a postura educacional na escola poderá mudar se o foco ou o rosto da escola do campo também for pensado tomando como ponto de partida o universo, o lugar e os anseios do educando do campo.

Ao que se vê no modelo de escola atual e na prática de grande parte de professores, o vazio entre formação e as necessidades fundamentais dos educandos é absurdo. Em se tratando da escola do campo essa distância é ainda maior devido a falta de uma identidade provocado pelo não reconhecimento desse *lugar* como de fundamental importância para a existência do educando, bem como, para o equilíbrio e manutenção do meio rural.

A sociedade hoje se configura em um cenário de total desvalorização das qualidades do ser humano e estimula a autodestruição da sua estrutura identitária (SIMOES NETO, 2011). A atualidade permeada por todo um espírito do Capitalismo está a influenciar todos os âmbitos da sociedade, fazendo com que os cidadãos se reconheçam como parte integrante deste sistema escravocrata e desumano. Essa ideologia se faz presente desde a grade curricular com a escolha de disciplinas e conteúdos que foram pensados como importantes e fundamentais sem ao menos um estudo prévio da realidade onde essa escola está situada e nem das possíveis potencialidades da região ou de anseios dos educandos. Este fato impossibilita qualquer identificação da própria escola e do papel do educador nesse processo educacional, dificultando o desenvolvimento.

Como não há uma identidade, toda a estruturação escolar vem importada do Centro Urbano que também muitas vezes já foi importada de outros centros como, por exemplo, os países europeus e etc.; prepara-se para o vestibular fora do lugar que mora, alguém que nunca pensou ou

desejou fazê-lo, ou prepara-se para ‘nada’, apenas pensando no repasse obrigatório de um conteúdo que acha-se ser o mais adequado e necessário àquele que está em sala de aula estudando. Obriga-se o estudante a pensar que ‘ser alguém na vida’ resume-se ao vestibular que possibilita uma faculdade qualquer para um emprego qualquer e que sem se perceber vai também se configurando em uma pessoa que sem motivação maior por aptidão ou sonho, por exemplo, não fará uma escolha correta de um futuro ou profissão que lhe acompanhará a vida toda. A retirada desse morador do campo constitui uma prática de favorecimento ao agronegócio e da negação desse *lugar* como fundamental à existência desse educando e morador do meio rural.

Filosofia da Libertação Latino Americana e o educando do campo afirmado

A Filosofia da Libertação, tendo como característica principal, o pensamento anticolonial e contrária a toda forma de dominação, tem como ponto de partida sempre o marginalizado, o excluído latinoamericano que situado na periferia, não é considerado em sua totalidade existencial. Neste trabalho é identificado como a escola e o educando do campo. Dentro da perspectiva de Enrique Dussel, a prática docente no Meio Rural deve avançar em relação a este sistema superando-o com um objetivo bem claro: a transformação de um modelo ou realidade de dominação pelo de libertação. Nesse sentido, Dussel (1986) tratando da postura do Filósofo, lança luzes ao que refere à atitude do educador, afirmando que: “O filósofo aná-lético ou ético deve descer de sua oligarquia cultural acadêmica e universitária para *saber-ouvir* a voz que vem do mais além, do alto (aná-), da exterioridade da dominação” (DUSSEL, 1986, p. 199).

No processo educativo, o educador, consciente da urgência da libertação, vai poder concluí-la em conjunto com o educando (FREIRE, 2014). Isto é, se o processo se completa com a libertação do outro, a escuta da voz deste se torna cabal para o vislumbramento do novo universo, da nova vida, caso contrário, testemunhará seu total fracasso. Tal intento, não será possível se o educador impossibilitar essa comunicação. Para que a superação da totalidade ontológica se efetive, Dussel (1977) propõe um método, o Analético, constituído por dois momentos principais, que segundo ele, é uma superação da dialética hegeliana por causa da abertura ao que é externo.

O primeiro, chamado de *Discurso Negativo*, é a reflexão sobre o não reconhecimento do Outro enquanto possível e existencial, da existência

de sua própria totalidade, seu universo; É a crítica à totalidade excludente, ao sistema dominador, seja ele no âmbito mais geral, macro, político, econômico e ideológico, seja no mais específico, micro, da extensão influenciada, especificamente situada, nas políticas públicas educacionais, ou nas mais simples ações do educador no ambiente escolar. No segundo, o *Discurso Positivo*, refere-se à escuta interpretativa da palavra do Outro, sendo este mesmo, o referencial.

Até então, este totalmente desconhecido, grita, exclama, faz-se escutar por sua inquietação, por seu sofrimento, quer se fazer existente, é o educando oprimido, totalmente estrangeiro em um universo que não é o seu, mera “cobaia” de metodologias educacionais descontextualizadas onde aquele que deveria ser o sentindo final situa-se como externo, como marginal (SIMÕES NETO, 2013).

Torna-se o grito, a denuncia da opressão e da exclusão, à qual o educador-filósofo se vê no dever de negar a totalidade, criando possibilidades para que o Outro se revele como Outro.

Isto quer dizer que a revelação do outro abre o projeto ontológico passado, da velha pátria, da dominação e da alienação do outro como ‘outro’, ao pro-jeto libertador. Esse pro-jeto libertador, âmbito transontológico da totalidade dominadora, é o *mais – alto*, o *mais – além* para o qual a palavra reveladora nos convida e pro – voca (DUSSEL, 1986, p. 207).

É no face-a-face que se cria a oportunidade para o olhar mais completo que se desdobra no escutar solidário e fundamental para a realização do objetivo filosófico de libertação. É perceber que, o educando também tem motivações que precisam ser consideradas sob pena do não alcance do objetivo fundamental do processo educativo. É uma reflexão lógica, se o objetivo é a educação libertadora e não meramente informativa ou formativa, o educador, só poderá vislumbrar outra realidade se ele souber quais são os conflitos, os problemas e o que se revela como importante para o educando (SIMÕES NETO, 2013). Agora é este a referência, o ponto de partida é o seu mundo. A partir desse momento Analético, é que o mero “ente” até então anulado, externo, inexistente, em referência à totalidade, poderá ganhar evidência, seu reconhecimento enquanto Ser, agora não mais excluído pela Totalidade, mas ao contrário, existente *com*, a efetivação da experiência do *Alter*. E desta forma,

O outro nunca é ‘um só’, mas também e sempre ‘vós’. Cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma clas-

se, de um povo, de uma época da humanidade e de uma humanidade mesma por inteiro, e mais ainda, do outro absoluto. O rosto do outro é um aná-logos; ele é já uma 'palavra' primeira e suprema, é o gesto significante essencial, é o conteúdo de toda significação possível em ato (DUSSEL, 1977, p. 201).

Nesta mesma linha de reflexão, ao se modificar o eixo norteador, agora focalizando no educando (Outro), a perspectiva do trabalho pedagógico amplia-se, não compreendendo a educação simplesmente como a grande salvadora do universo, mas como instrumental dependente da ação humana, de sua vontade. Neste sentido, temáticas e conteúdos próximos da vida peculiar do campo, ou vivenciados por eles (as), tornam-se cada vez mais cativantes, estimulantes à automotivação e a provocação interior. Assim, instigados pelos motivos que lhes afetam, a disposição deles (as) é percebida pelo próprio desempenho na articulação das ideias, sejam elas em textos escritos, falados ou expressados artisticamente, pois, as atitudes manifestam o pensamento.

Conclusões

Essa nova concepção filosófico-antropológica do ser do campo possibilita-o transpor o modelo anterior, passando a ser o sentido final de toda a educação e existência. Nesse sentido oportuniza-se o resgate do ser humano enquanto pessoa, ser vivente, factual, existente e de tudo que a partir dele ganha significado. Isto é, o reconhecimento do rosto do Outro, que mora em um *lugar* diferente, ganha autenticidade quando entendido em relação. A existência do ser do campo atinge sua plenitude conceitual pela relação que mantém com a terra, a floresta, os rios, fonte de alimento e de vida, assim como com as atividades de cultivo e produção e as atividades participativas no decurso dos direcionamentos da comunidade em todos os aspectos.

Sem a observância e o respeito desses aspectos e peculiaridades que são inerentes à existência do ser do campo, a compreensão de Educação do Campo esvazia-se e não passará de uma conceituação puramente abstrata e ideologicamente construída para manter ativa uma cultura mercadológica em que concebe o ser humano como poder de compra e força de produção, alienado, mantenedor do sistema Capitalista.

Portanto, em outras palavras, nas práticas educativas devem estar constando a concepção de Educação do Campo que se concorda neste texto pela atenção e o reconhecimento da diversidade que constitui os es-

paços educacionais rurais, a percepção e o respeito desses vários lugares habitados por pessoas de diferentes etnias; Conter a preocupação teórico-prática com uma formação direcionada para a docência no campo, que exige tratamento diferenciado na concepção educacional e na metodologia a ser aplicada; comportar uma pedagogia não instrumentalizada, mas contextualizada, libertadora, com bases constituídas na realidade da escola do campo com direcionamento à gestão democrática permitindo assim, a participação popular, a discussão, escolha, confecção e implementação do conteúdo programático em harmonia com as particularidades próprias do local a que está sendo aplicado. Faz-se necessário pensar conteúdos construindo uma sintonia com os saberes tradicionalmente ensinados com os conhecimentos e temáticas relacionados diretamente com o contexto em que esse educando do campo esteja vivendo, bem como anelado e contribuindo para a promoção do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens sociais e culturais.

Referências

DUSSEL, Enrique. *Método Para Uma Filosofia da Libertação Latino americana*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Ética e Moralidade – Parte II. In: *Para uma Ética da Libertação Latino americana*. 5 vol. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/ UNIMEP, 1977.

_____. Erótica e Pedagógica – Parte III. In: *Para uma Ética da Libertação Latino americana*. 5 vol. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/ UNIMEP, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56 ed. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2014.

SIMÕES NETO, José Cardoso. O Desafio do Ensino de Filosofia no Meio Rural: Afirmação da Exterioridade (trabalho completo). In: *Anais do II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Montevideo: ALFE, 2013.

SIMÕES NETO, José Cardoso. O ensino de filosofia na zona rural e seu Papel social: construindo um rosto libertador (trabalho em andamento). In: *Anais do I Congresso Latinoamericana de Filosofia da Educação*. Campinas: ALFE, 2011.

“OCUPAFACED”: APRENDIZADOS DE AUTONOMIA EM EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL EM JULHO DE 2013

Joana Ludwig Araujo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: joludwig14@yahoo.com.br

Palavras-chave: Autonomia, DAFE, Formação de professores.

O presente trabalho de conclusão de curso foi escrito no primeiro semestre do ano de 2014 e apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para obtenção de título em Licenciatura em Pedagogia.

Em vista da minha participação ativa no Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação (DAFE) durante quase todo período de graduação, achei oportuno para este trabalho escrever sobre a experiência mais significativa que o DAFE me proporcionou: o OcupaFACED. Esse movimento, ocorrido em julho de 2013, possibilitou enormes aprendizagens e representou um marco histórico para a Faculdade de Educação (FACED), para a UFRGS, para o Movimento Estudantil (ME), e para o Movimento Estudantil da Pedagogia (MEPe).

Trata-se da ação de ocupação de um espaço temporariamente ocioso da FACED feita pelos estudantes da Pedagogia, com o apoio e participação de outros cursos da universidade, com o objetivo de transformá-lo em um espaço cultural e de vivências aberto a toda a comunidade, sob a gerência do DAFE. Tal acontecimento abalou as estruturas da FACED e se constituiu num processo amplo de democracia e autonomia plena.

O OcupaFACED teve duração de 23 dias. Nesse período os ocupantes, além de dormir no espaço, o mantinham aberto, funcionando nos moldes previstos e almejados pelo movimento, como um espaço de cultura, vivências, convivências, aberto para toda a comunidade. Um calendário semanal, em um grande quadro negro, ficava disponível para que grupos ou pessoas pudessem marcar e/ ou participar das atividades já marcadas. Grupos de estudos, aulas de dança, roda de capoeira, apresen-

tações musicais, reuniões, saraus, palestras, mostra de filmes, oficinas variadas e tantas outras atividades ocorreram diariamente na ocupação. Para a garantia da diversão, o espaço contava com objetos de entretenimento emprestados pelas entidades parceiras como: mesa de ping-pong, videogames, xadrez e outros jogos, que ficavam disponíveis para utilização.

O OcupaFACED era organizado sempre através de assembleias, que aconteciam diariamente, uma ou duas vezes ao dia. Essas eram abertas à toda a comunidade e todos os participantes tinham direito a voz e voto. Todas as ações da Ocupação eram debatidas e deliberadas nas assembleias, priorizando a construção coletiva, o diálogo e a democracia.

Já que toda a organização e manutenção do espaço e a realização das atividades rotineiras caberiam aos ocupantes, foram criadas comissões internas da ocupação, que funcionavam simultaneamente, cada qual com suas devidas tarefas (alimentação, segurança, comunicação, limpeza). Todas as pessoas que passavam pela ocupação, fosse para dormir ou somente participar de alguma atividade, poderiam se colocar em qualquer das comissões, contribuindo na realização das atividades diárias.

Além de ter se tornado um espaço lúdico, cultural e de convivência, o OcupaFACED foi um espaço de tensão e resistência, pois quase que diariamente houveram negociações entre os ocupantes e a Direção da FACED a fim de se construir uma proposta consensual entre ambas as partes, o que era difícil já que suas propostas eram antagônicas: os ocupantes reivindicavam o espaço e a Direção a desocupação imediata.

Após 23 dias de ocupação a Direção da FACED, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e o DAFE assinaram um Acordo de Empréstimo do Espaço ao DAFE, que possibilitou a desocupação do espaço. Esse acordo, embora não garantisse que o espaço se formalizasse como DAFE, assegurava que se faria um processo mais democrático de deliberação, garantindo uma reunião de caráter consultivo com a Comunidade FACED anteriormente da reunião do Conselho da Unidade que definiria o rumo do espaço. Além de conceder o empréstimo do espaço ao DAFE enquanto a decisão não fosse tomada. Outros termos do Acordo também representaram vitórias importantes para os ocupantes, que garantiram a autonomia do DAFE e a não criminalização dos indivíduos envolvidos na ação.

Levando em conta a dificuldade de registros históricos das ações do DAFE, optei por contextualizar o momento histórico e produzir um relato de como se deu o processo de ocupação e pós-ocupação até a deli-

beração final do destino do espaço, realizando um apanhado e uma análise do acervo documental produzido durante o período em questão.

Especificamente, este trabalho objetiva compreender de que forma a experiência de participação no OcupaFACED contribuiu nas aprendizagens de autonomia dos estudantes de Pedagogia, destacando a importância destas para a formação docente.

Realizo uma abordagem sobre o conceito de autonomia, baseado especialmente na perspectiva teórica de Paulo Freire, que traz sua visão de autonomia ligada às relações sociais, políticas e de poder, e que defende uma Educação problematizadora, a qual tem como essência a luta pela libertação e emancipação do ser humano.

Para Freire, autonomia consiste em independência, liberdade de fazer escolhas e responsabilidade para assumir as consequências. É algo que precisa ser experienciado, e não ensinado apenas como um conteúdo. Freire (1996) declara que “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

A fim de realizar uma pesquisa qualitativa, elaborei uma entrevista semiestruturada composta por seis questões orientadoras que foram aplicadas a cinco estudantes da Pedagogia. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu em virtude de sua participação ativa durante todo o processo de ocupação e por estarem em diferentes etapas do curso. As entrevistas foram gravadas através de áudio e vídeo e, após, transcritas para facilitar o processo de análise dos dados e informações transmitidas pelos entrevistados.

Atentei em investigar as histórias dos entrevistados, através de relato sobre suas experiências prévias, no que diz respeito a sua militância, ativismo e/ ou participação em outras atividades e lancei questionamentos com base no seguinte roteiro:

- Por que tu participaste do ocupa FACED?
- Que aprendizados foram adquiridos através da participação neste movimento?
- Das aprendizagens que tiveste, quais tu associas com autonomia?
- O que tu entendes por autonomia?

- Quais relações tu consegues fazer entre as aprendizagens de autonomia durante a ocupação e àquelas ensinadas no curso de Pedagogia?
- Que importância, na tua opinião o OcupaFACED teve para a tua formação como docente?

Analisei as entrevistas com base em cinco categorias: experiência de militância anterior ao OcupaFACED; motivações para participar do OcupaFACED; aprendizados e vivências de autonomia no OcupaFACED; relação entre teoria e prática de autonomia na FACED; e aprendizagens de autonomia para a docência.

Sobre a categoria “experiência de militância anterior ao OcupaFACED”, percebi a partir dos relatos dos entrevistados, que, apesar dos diferentes caminhos percorridos, como militância no Movimento Estudantil Secundarista, trabalhos voluntários de cunho religioso, organização de juventude com ideais comunistas, existem, pelo menos, dois aspectos que perpassam suas experiências: a solidariedade e o trabalho coletivo.

Na categoria “motivações para participar do OcupaFACED” fica claro, ao analisar as falas dos entrevistados, que o principal fator motivador para a participação no processo de ocupação foi a necessidade de existir espaços físicos estudantis dentro da Universidade. Porém, outros fatores se demonstraram significativos como motivadores para a participação dos entrevistados na ação, como a necessidade de valorização do estudante, relacionada à sua falta de voz e de legitimidade, aliada a necessidade de momentos de protagonismo dos estudantes e exercício do trabalho coletivo.

A respeito da categoria “aprendizados e vivências de autonomia no OcupaFACED”, o aspecto que os entrevistados, de forma geral, destacaram com mais ênfase foi o aprendizado de conviver e respeitar as diferentes pessoas. Outro aspecto importante foi o poder do trabalho coletivo, a força dos indivíduos, que, relacionadas, trouxeram uma vitória concreta. Todos entrevistados afirmaram que o OcupaFACED foi um momento rico em aprendizagens, principalmente no que tange à autonomia. Pelo fato de ter sido um movimento construído de forma horizontal, sem hierarquias nas relações de poder, pelos estudantes, por ter tido um método de organização o qual todos podiam construir, opinar e definir os rumos do movimento.

Acerca da categoria “relação entre teoria e prática de autonomia na FACED” os entrevistados relataram estudar sobre autonomia nas aulas da FACED, como um aspecto importante a ser respeitado no processo educativo, quando estiverem exercendo a docência. Porém, a questão contundente, unânime entre os entrevistados, foi sobre a possível contradição que a FACED vive, da dificuldade de se praticar tais ensinamentos nas aulas ali ministradas. Apareceram nas entrevistas alguns elementos que indicam esta percepção, tais como: aulas nos moldes tradicionais; com uma hierarquia bem rígida que distancia o professor do aluno; cronogramas de aulas fechados, sem possibilidades de mudanças; a manutenção da cultura que enxerga o professor como o único detentor de saberes; a forma hierárquica de gerir e pensar politicamente a Unidade; bem como o medo de praticar novas possibilidades de educação e sofrer algum tensionamento. Ao contrário dessas percepções sobre as aulas na FACED, os entrevistados julgaram ter vivido verdadeiras experiências de autonomia no OcupaFACED. Lá se sentiram protagonistas nas tomadas de decisões, passaram a ser ouvidos em ambientes da Universidade nos quais antes eram ignorados, enxergando, dessa forma, coerência entre a prática e aquilo que acreditavam.

Analisando a última categoria “aprendizagens de autonomia para a docência” o aspecto, mais comentado, foi sobre a importância do respeito e valorização da autonomia do ser educando. Pensar novas formas de educar, exercer protagonismo compartilhado, estimular a criticidade dos educandos, fazer uma prática educativa coerente com os valores de uma educação problematizadora, valorizar os saberes e subjetividades dos educandos, não tolher a imaginação e curiosidade dos educandos são, também, valores de autonomia na educação que os entrevistados demonstraram ter aprendido por intermédio das relações teóricas estudadas em aulas da Pedagogia e da vivência prática no OcupaFACED.

Através da pesquisa feita chego a conclusões que vão ao encontro das expectativas que carregava, baseadas na minha experiência, de que o OcupaFACED se constituiu como espaço real de experimentação da autonomia. Onde os valores de democracia, trabalho coletivo, horizontalidade na construção de decisões, respeito a divergência, estavam presentes em todo processo.

O OcupaFACED foi o profundo entendimento da Educação Problematicadora de Freire, pois os estudantes deixaram a passividade das aulas puramente teóricas e passaram a ser membros ativos em suas aprendizagens, se tornando agentes das suas formações. Compreendendo-

se como seres políticos, sociais e de cultura, foram à luta por autonomia e emancipação dos estudantes, como disse Freire, assumiram “a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 54). Provaram que é possível a existência de espaços de autonomia mesmo, quando dentro de uma Instituição que funciona em moldes hierárquicos de poder.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

EDUCAÇÃO POPULAR E O TEATRO DO OPRIMIDO: DIÁLOGOS DE EMPODERAMENTO DOS SUJEITOS DENTRO DO DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR

Daniele Rehling Lopes

Socióloga, Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura pela UFPel
E-mail: danielerehling08@yahoo.com.br

Renata Hellwig Ferreira

Graduada em direito pela UFPel
E-mail: renata.hellwig@gmail.com

Fabiane Tejada da Silveira

(Orientadora)

Professora Curso de Teatro-UFPel
E-mail: ftejadadasilveira@ig.com.br

Universidade Federal de Pelotas/ Instituto de Artes
Pelotas/ Rio Grande do Sul

Palavras-chave: Educação Popular, Teatro do Oprimido, Opressão, Empoderamento, Libertação.

Introdução

A pesquisa realizada no projeto de extensão de Teatro do Oprimido na Comunidade (TOCO) tem como objeto de investigação a formação e autoformação dos sujeitos a partir das técnicas do Teatro do Oprimido. O núcleo TOCO através da extensão universitária vem oferecendo oficinas de teatro nos bairros, como é o caso da Colônia Z3 e Dunas, em Pelotas. No ano de 2014 ampliou as suas intervenções para outros espaços, como é o caso do Desafio Pré-Vestibular – projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas existente há 21 anos, tendo como origem e princípios na sua construção, a educação popular como compreensão metodológica, política e crítica da educação.

Nesse sentido, utilizamos o diálogo entre dois autores principais, primeiramente Augusto Boal, que elaborou a técnica do teatro do oprimido.

mido acreditando na possibilidade de todos os sujeitos participarem do teatro não apenas como espectadores, mas como *espect-atores* enquanto um não passivo consumidor do bem cultural e, sim, um ativo interlocutor que é convidado a assumir o papel do oprimido e revelar possibilidades de enfrentamento à opressão. O TO (Teatro do Oprimido) foi adotado pela educação popular como uma das maneiras de desenvolver a consciência crítica do sujeito oprimido, sua capacidade de observação e a necessidade de sua atuação e reação, intervindo na cena e na vida (KUHN, 2011, p. 47). Assim, ao par de Boal, utilizamos a pedagogia de Paulo Freire, teórico da educação que pensou e elaborou uma proposta de Educação Popular enquanto uma pedagogia do oprimido, construída com e pelos oprimidos, contra a educação bancária, ou seja, contra o conhecimento depositado nos educandos sem reflexão, mas sim, numa perspectiva reflexiva e contextualizada na realidade. Nessa senda nos ensina Freire:

(...) A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora tem dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1978, p. 31).

Disso se denota que o TO desenvolve no sujeito, através de suas técnicas, a compreensão de ser-cidadão, uma vez que este percebe a si e a seu grupo como aptos a ter direitos, bem como a reivindicá-los, possibilitando a transformação da realidade através da libertação frente à opressão.

Objetivos

As oficinas ministradas pelos integrantes do TOCO dentro do Desafio pré-vestibular estão em sua fase inicial, mas buscam revelar através da sensibilização corporal dos participantes e das técnicas do teatro do oprimido, a possibilidade de diálogo e (des)construção da realidade social a partir das experiências teatrais, compreendendo que o objetivo não é a efetiva resolução dos problemas, mas a percepção de que, quem vive a opressão pode empoderar-se e fazer o enfrentamento na vida cotidiana assim como realiza naquele momento da oficina.

Sendo assim, podemos visualizar a enorme proximidade existente entre os objetivos do teatro do oprimido de Boal, como democratização

dos meios de produção teatral com acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo, discutindo sobre situações concretas (SILVEIRA, 2014, p. 67), e os objetivos da educação popular/ pedagogia do oprimido, nos trazendo a compreensão de que o teatro do oprimido pode possibilitar novos debates, novas concepções críticas de mundo, podendo ser uma ferramenta da educação popular, rompendo com a educação tradicional de doutrinação dos corpos. Augusto Boal e Paulo Freire compreendiam, um com a ferramenta do teatro e outro com a ferramenta da educação, respectivamente, estas como ferramentas políticas, de intervenção no mundo.

Materiais e métodos

A pesquisa qualitativa, com observação participante e coleta de narrativas das pessoas que participam das oficinas nos proporcionará avaliar as nossas intervenções no espaço do Desafio e também auxiliar ainda mais nas possíveis mudanças ocorridas na vida dos participantes no que tange ao enfrentamento às opressões cotidianas.

As oficinas são realizadas inicialmente com jogos de sensibilização e expressão corporal para posteriormente realizarmos as técnicas do teatro do oprimido, como por exemplo, o teatro imagem, técnica utilizada até o momento.

Foram trazidas, a partir da técnica do Teatro Imagem, nas primeiras oficinas realizadas, algumas opressões históricas, reveladas pelos participantes. A metodologia adotada segue inicialmente com os participantes da oficina escrevendo em um papel uma opressão já vivida ou que observaram com outrem, em seguida cada grupo constrói uma imagem que traduza a opressão descrita no papel.

Relevância do problema

Nas experiências até o momento realizadas foi trazida de forma veemente, a questão da sexualidade – homofobia e o machismo, e também a questão do professor autoritário que se entende enquanto superior. A partir desses resultados de cada oficina, é possível a reflexão das potencialidades de como o teatro do oprimido pode de fato intervir de forma a auxiliar no processo de empoderamento dos sujeitos, conforme conceito freireano, como refere Baquero:

(...) o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder (BOQUERO, 2012, p. 181).

Nessa perspectiva, consolidando o que foi mencionado anteriormente sobre opressões históricas, é necessário problematizar com os sujeitos para que eles a partir do empoderamento consigam desconstruir essas relações de poder, no que diz respeito à todas as opressões. E, ainda, possibilitando o resgate dos objetivos iniciais do Desafio Pré-Vestibular de educação popular, problematizando com as/ os educadoras/ es que lá atuam, coordenadores, educandas/ os e colaboradores do Desafio como um todo, através do teatro do Oprimido questões como as desigualdades sociais, o papel da educação, etc.

Imersos nessa prática que busca ser libertadora, é necessário refletirmos sobre alguns elementos que Miguel Arroyo nos traz sobre uma *Outra Pedagogia para Outros Sujeitos*, que é um questionamento importante nesse debate de intervenção do Teatro do Oprimido como ferramenta popular: “Quantos projetos de educação popular fracassam por ignorar essas persistentes pedagogias que pensam os grupos populares como inferiores e tentam convencê-los de serem mesmo inferiores?” (ARROYO, 2012, p. 13). Dessa forma ele traz ainda outra concepção de pensar esses coletivos populares oprimidos, de mulheres, indígenas, negros, camponeses, periféricos, de que estes mostram que as práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formas de pensá-los, ou pelo padrão do poder/ fazer de como foram pensados para serem subalternizados. “O que pode haver de formador, humanizador nas vivências de opressão desumanizante?” (ARROYO, 2012, p. 14).

Dentro do Desafio Pré-Vestibular se fazem presentes esses coletivos oprimidos, e dialogar e construir novas ferramentas que venham a auxiliar no empoderamento político desses sujeitos, é um dos objetivos centrais desse trabalho, que até o presente momento, através de relatos dos educandos nos possibilita acreditar que estamos no caminho certo, ao menos no caminho freireano da libertação.

Conclusões

Verificou-se o surgimento de novas possibilidades de intervenção educativa e política a partir do Teatro do Oprimido dentro de um espaço de educação popular que vinha sendo refém dos mecanismos tradicionais de educação, como a simples reprodução conteudista. As oficinas do TOCO realizadas no Desafio Pré-Vestibular estão apenas no seu início, com a pretensão cada vez maior de avançar metodologicamente, politicamente e espacialmente dentro das estruturas do curso. Também se faz necessário para avançar na pesquisa, um tempo maior com o grupo que estamos trabalhando no Desafio para que seja possível o levantamento de dados/ relatos dos sujeitos participantes. O TOCO sem dúvida será uma ferramenta aberta para diversas propostas distintas de atuação dentro do Desafio, de forma comprometida com a realidade das/ os educandas/ os que constroem o Desafio, se constroem e nos permitem participar dessa experiência de formação e emancipação.

Precisamos compreender que as nossas intervenções pretendem estimular, auxiliar, no (re)conhecimento já existente de que esses oprimidos, em diferentes situações sociais e históricas são detentores de saberes populares, cultura, valores e que entre si podem de forma coletiva através das técnicas do Teatro do Oprimido encontrar os mecanismos de libertação.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor*. Paz e Terra, 10 ed., 1986.
- BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Vozes, 2012.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- WELTER, M. *Boal e o Teatro do Oprimido: O Espect-ator em cena na Educação Popular*. 2011. 73. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Pedagogia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

BAQUERO, R.V.A. Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? – Uma discussão conceitual. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan-abr. 2012.

SOARES JÚNIOR, C. S. BERNDT, L. E. C. SILVEIRA, F.T. de. Freire e Boral: Repercurssões do Teatro do Oprimido na Comunidade. In: FREITAS, A. L.; GHIGGI, G.; PEREIRA. T. I.; *Paulo Freire em dialogo com outros (as) autores*. Ed. Meritos. 2014. p. 65-76.

SOBRE DIALÉTICA E ANALÉTICA: IMPLICAÇÕES HEGELIANAS NO MÉTODO DUSSELIANO

Jéssica Fernanda Jacinto de Oliveira
Mestranda de Filosofia/ UNIOESTE
E-mail: jessica.fernanda18@hotmail.com

Maglaine Priscila Zoz
Mestranda Filosofia/ UNIOESTE
E-mail: prisimag@hotmail.com

Palavras-chave: Método; História, Causalidade, Necessidade, Lógica.

Quando pensamos a lógica hegeliana temos que ter claro que não se trata do modo comumente trabalhado, ou seja, não é uma puramente lógica formal; mas uma lógica que não abrange apenas o lado formal e subjetivo, mas também ao conteúdo, ao objeto, lhe dando a configuração de um sistema lógico-ontológico, o que em suma, torna a dialética hegeliana um processo de mediação e autodiferenciação.

A lógica hegeliana é a união da forma e do conteúdo, é por meio desta união é que se pode conhecer o real e verdadeiro, sendo em ultima instância, o desenvolvimento racional e dialético. A dialética é que produz os conceitos estruturantes da realidade exposta no sistema, de modo que, o voltar-para-si do absoluto se dá pelo movimento dialético, onde o absoluto surge da completa imediaticidade e rumo à própria efetividade. Conforme Hegel define; “(...) O dialético constitui pois a alma motriz do progredir científico; e é o único princípio pelo qual entram no conteúdo da ciência a *conexão* e a *necessidade imanentes*, assim como, no dialético em geral, reside a verdadeira elevação – não exterior – sobre o finito” (HEGEL, 1995 (1830), §81).

O método dialético deve ser entendido dentro do sistema hegeliano como o solucionador de opostos, pois seria esse o interesse da razão. Por vezes, se foi resumido este método a tríade de *tese*, *antítese* e *síntese*, contudo, para muitos estudiosos do hegelianismo, essa seria uma leitura ingênua do método. O movimento dialético hegeliano deve ser pensado

pela unidade desta tríade: *Universal, Particular e Singular*. Tal unidade fica clara na *Doutrina do Conceito* (Terceira parte da obra *Ciência da Lógica* [CL]), onde há o desenvolvimento do Conceito e onde nasce a liberdade, e onde temos o silogismo como o grande unificador da lógica subjetiva e da lógica objetiva.

A identidade do negativo (negação da negação) é a substâncias¹ das suas determinações. Essa negatividade resulta de forma imediata em uma acidentalidade, porém, por ser uma relação manifestada, passa a ser uma *necessidade* (*Notwendigkeit*²), a necessidade irá sempre nascer do acidente, pois, a primeira determinação vem do indeterminado, logo a necessidade também é relativa³. Essa mudança de acidente para necessidade ocorre porque na lógica hegeliana a substância tem em sua unidade uma acidentalidade, tendo assim, o papel de gerar e dissolver acidentes, “(...) a substância só é substância em virtude de produzir e dissolver acidentes. Assim, os acidentes são ou incluem substância, tanto quanto a substância inclui seus acidentes” (INWOOD, 1997, p. 298). É a unidade substancial que irá transformar a possibilidade (acidente) em efetividade (necessidade), isso pois:

(...) A essência é realidade como substância, ou seja, como forma real de uma unidade negativa que reconduz a si os acidentes e é,

¹ Substância entendida como a “identidade do ser consigo mesmo em sua negação”. Em outras palavras, o conceito é a substância, contudo, é a substância que está para além da sua determinação dada.

² Na língua alemã, temos dois termos para expressar necessidade, o *Notwendigkeit* e o *Bedürfnis*. *Bedürfnis* tem um sentido de carência, algo que precisa ser suprido, por exemplo, quando Hegel se utiliza do termo neste trecho da Enciclopédia: “[...] O refletir, na medida em que visa a proporcionar satisfação a essa necessidade [*Bedürfnis*] é o pensamento propriamente filosófico [...]” (HEGEL, 1995, §9, p.49), o que de modo geral nos leva a crer que não implica em uma relação categorial, mas em uma relação externa, onde há uma imposição para com o seu outro. Já a necessidade enquanto *Notwendigkeit* implica em uma relação categorial, e sua definição seria a “unidade da possibilidade e da efetividade”, contudo, para Hegel, mesmo essa sendo uma definição correta para o termo, ainda é em demasia uma definição superficial, e por vez é ininteligível. Apesar da dificuldade de definir esse termo, Hegel expõe que a necessidade (*Notwendigkeit*), neste sentido que é ligado ao conceito, e não pode ser entendida como uma necessidade cega, como um destino que cessa a liberdade, pelo contrário, ela é intuição da liberdade (Idem, §147), pois não é uma determinação imposta por um meio externo, a necessidade só é cega quando não está conceituada.

³ Essa relatividade se dá por que a necessidade é o constante “transtrocarse” entre sua realidade com sua possibilidade, dado que, a necessidade absoluta não é, segundo o que Hegel expõe na *Doutrina da Essência*, um *necessário* ou *o necessário*, mas é a *necessidade*, ou seja, não é uma coisa e nem um algo, mas a *manifestação* da absoluta realidade.

ela própria, substrato último. Desenvolve-se como causalidade e, afinal, como ação recíproca, esboço de organicidade já conceptual e ideal, i.e., livre (...) (FERRER, 2006, p. 293).

O movimento dialético de Hegel consiste no próprio suprasumir de tais determinações e seu ultrapassar para suas oposições, desta forma, constituindo uma reflexão da divisão dos opostos, que se relacionam em um momento de superação e ao mesmo tempo de conservação, em outras palavras, “(...) A suprassunção de um conceito pela utilização de sua negação resulta em um conceito enriquecido, pois ele é o resultado de um processo e contém em si todo esse processo” (NICOLAU, p. 67). A negação é uma mediação, é por meio dela que se estabelece a relação de algo com o seu outro, o que temos é uma negação determinada, onde o que está sendo negado não é eliminado, mas é conservado e elevado junto no processo.

Diante da dialética hegeliana Enrique Dussel autor propõe pensar um método que supere o pensar dialético ontológico, no qual superar não significa abandonar, mas ir além. Deste modo o método analético está além do “método dialético que é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes”, isto é, “trata-se agora de um método (ou domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do Outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade” (DUSSEL, 1986, p. 196). O que implica o serviço criativo frente ao Outro e desde um diálogo não solitário, por isto está além da dialética desde seu ponto de partida (anadialética, isto é, assume a dialética em seu caminho, mas diferentemente, considera a exterioridade do Outro em seu início).

Com grande importância para a compreensão da exposição, Dussel explica que

(...) o movimento do método é o seguinte: em primeiro lugar, o discurso filosófico parte da cotidianidade ôntica e dirige-se dialética e ontologicamente para o fundamento. Em segundo lugar, demonstra cientificamente os entes como possibilidades existenciais. É a filosofia como ciência, relação fundante do ontológico sobre o ôntico. Em terceiro lugar, entre os entes há um que é irreduzível a uma dedução ou demonstração a partir do fundamento: o “rostro” ôntico do outro que, em sua visibilidade, permanece presente como transontológico, metafísico, ético. A passagem da totalidade ontológica ao outro como outro é analética: discurso negativo a partir da tota-

lidade, porque pensa a impossibilidade de pensar o outro positivamente partindo da própria totalidade (DUSSEL, 1986, p. 198).

O quarto momento seria a revelação do Outro questionadora do nível ontológico e o quinto momento denota o retorno ao nível ôntico, mas agora a partir de um fundamento ético possibilitador da superação da totalidade, pois transpassa a ordem ontológica e clareia o ouvir-ao-Outro. Deste modo, no método dialético positivo aceito pela analética, o momento ético seria fundamento essencial para as possibilidades do nível ôntico. E nesta perspectiva da dialética eticamente formulada, a crítica dusseliana consiste na exaltação do momento formal-teórico que ocorre nas dialéticas ontológicas. Sendo assim, o novo método considera a revelação do Outro e escuta o que ele diz, pensa sua palavra e lhe é obediente (*ob*: ter algo ou alguém “diante”; *audire*: ouvir atentamente). A obediência enquanto saber-ouvir é o que constitui o método analético enquanto tal.

Essa analética não leva em conta somente o rosto sensível do outro (a noção hebraica de *basar*, “carne”, indica adequadamente o ser unitário inteligível do homem, sem dualismo de corpo-alma), do outro antropológico, mas exige igualmente colocar faticamente a “serviço” do outro um trabalho-criador. A analética antropológica é então uma econômica (um por a natureza a serviço do outro), uma erótica e uma política (DUSSEL, 1986, p. 197).

É o momento analético ou da “verdadeira dialética”⁴. Pela analogia *fidei*⁵ o escutar não permite a real interpretação da voz-do-Outro, isto porque o Outro me foge, me é incompreensível, sendo assim, livre. Somente, por intermédio da experiência, posso ter uma noção aproximada e confusa do que o Outro se revela e me diz (inadequadamente compreensível).

De modo que “‘a revelação política pode dizer: tenho direito a receber um salário maior’ (um operário ao empresário)” (DUSSEL, 1986, p. 204), e diante disso me cabe confiar em sua interpelação (“Tende piedade de mim!”). Esta noção indica um agir que ultrapassa o horizonte ontoló-

⁴ Concorde com Feuerbach (DUSSEL, 1986, p. 196) ao dizer que há uma falsa dialética, do “pensador solitário consigo mesmo”.

⁵ Diz Dussel que “*Analogia verbi* ou *analogia fidei*, não deve ser confundida com a *analogia nomini*, uma vez que esta última é a palavra-expressiva, enquanto a primeira é a palavra que revela ante a totalidade que escuta com confiança (com fé antropológica), na obediência disciplinar” (DUSSEL, 1986, p. 200).

gico do projeto dado, permite uma nova estrutura com base no amor-ao-Outro, que torna possível ouvir seu apelo de justiça e assim, constitui a lei como um serviço gratuito da práxis libertadora. Adianta que saber dar até a vida a fim de realizar as exigências deste protesto libertador e lançar-se à práxis de libertação da opressão é parte do processo do momento analético, reafirmando que não é suficiente a teoria pura e simplesmente, mas um doar-se. Nestes termos, a analética significa um método cujo ponto de partida é uma opção ética e uma prática histórica concreta, levando em consideração o próprio conceito de libertação que pressupõe a ideia de movimento e práxis, ou seja, liberta-se de algo que antes prendia e reprimia, liberta-se rumo à algo ou situação ansiada como confortável e justa.

Em outras palavras, a analética pode ser compreendida como um ato ou procedimento prático graças ao qual o não-livre passa a ser um sujeito atuante da liberdade. E este método surge a partir da liberdade do Outro, a partir do reconhecimento de sua exterioridade e alteridade, tendo origem naquele que se apresenta como estranho, diferente, pobre e oprimido. Ele, o método, se constitui com o momento de rompimento com a totalidade, ou seja, com a transpassagem dos muros da totalidade, tendo em vista que todo homem, classe ou povo se situa sempre além da totalidade (*ana – lética* = além do *logos* totalizante). Sendo que a totalidade denota a ausência de novidade uma vez que nela tudo já está pretensamente presente. Totalidade expressa pela razão dominante e que se assemelha com a razão histórica que é sempre dialética.

Dussel aponta, assim, os limites da dialética na medida em que afirma que eles são os limites da totalidade. Com a analética, portanto, propõe superar também a totalidade rumo a outro sujeito do que aquele pressuposto pela dialética. A crítica converge no fato de que a dialética é um simples raciocínio formal (usado por Aristóteles, Tomás de Aquino, Hobbes ou Hegel). Todavia para a concretização da libertação se faz necessário o reconhecimento de várias graduações éticas, como a econômica, a erótica, a pedagógica e a política. Esta passagem nos indica que a analética implica a política, a cultura, a erótica, etc., mas é antes de tudo pedagógica. Na qual o mestre possui sua própria revelação como um grito, um clamor que antecipa o discípulo e mestre futuro.

Percebe-se, todavia, que nas últimas obras escritas por Dussel, como *Ética da Libertação* (1998), *Vinte Teses de Política* (2007), *Política da Libertação v. I e II* (2009), o conceito de analética não é trabalhado. Ainda que podemos supor que se encontra operando implicitamente em seu concei-

to de transmodernidade. O vemos, deste modo, na definição do critério da crítica política como sendo justamente a vida. Isto é, a afirmação da vida como método crítico para uma política da libertação⁶.

Por fim, vemos que o método dusseliano concebido na década de 1970 ainda é usado por ele, pois o poder de governo refere-se à política fetichizada e o poder que emana do povo é aquele que vem da exterioridade (analética). É por isso que nesta proposta metodológica há subsunção da política como vocação, de serviço-ao-Outro no qual o político é perseguido como inimigo do sistema.

Referências

DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.

FERRER, Diogo Falcão. *Lógica e Realidade em Hegel: A Ciência da Lógica e o Problema da Fundamentação do Sistema*. Editora Faculdade de Letras, 2006.

HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio: 1830*. Tradução de Paulo Meneses, com a colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola, 1995.

INWOOD, Michael. *Dicionário de Hegel*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. *O Ser como começo da ciência na Ciência da Lógica de Hegel*. Fortaleza: UFC, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2012.

⁶ Vê-se que não se trata somente de afirmar a vida do todo da comunidade política, senão afirmar primeiro a vida dos mais pobres e vulneráveis.

A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO A PARTIR DE ANÍSIO TEIXEIRA

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima

Universidade Federal de Mato Grosso, Licenciatura em Filosofia – *Campus* Cuiabá – MT.

E-mail: jenifferlima2@hotmail.com

Alécio Donizete

(Orientador)

Palavras-chave: Educação brasileira, Escola nova, Descolonização, Autonomia.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o longo processo de colonização e submissão política do Brasil e suas consequências para nosso Sistema de Educação. O ponto de partida é a proposta educacional de Anísio Teixeira aqui tomando por base os livros: “A educação e a crise brasileira” e “Pequena introdução à filosofia da educação”.

No livro “A educação e a crise brasileira”, na medida em que se avalia a relação entre escola e sociedade, pode-se enfatizar que a Gravidade da Crise na educação não pode ser desvinculada da crise brasileira como um todo, seja ela econômica, social ou política. Segundo Anísio Teixeira, com a experiência colonizadora que a sociedade brasileira sofreu, Portugal impedira o Brasil de entrar para a Modernidade. Por sua vez, a instituição escolar, sendo afetada por esse obstáculo, permaneceu “anacrônica”, como que guardada em outro tempo. Sendo assim, o homem brasileiro (atrasado) precisa ser reconfigurado na elaboração de um homem novo. Mas este novo homem não pode nascer, senão da superação de males e contradições que se encontram presentes já em suas raízes. Superar-se, portanto, exigiria descolonizar, não apenas os mecanismos econômicos e políticos como formalmente já acontecera, mas também e principalmente, o imaginário e o pensamento de nossa gente através de uma educação pública, integral e de qualidade.

A desigualdade social – cerne da crise – deve ser enfrentada e não contornada por nosso sistema educacional. Anísio Teixeira propõe uma

aceleração do tempo para ajustar a nossa história à história do Ocidente, e é a educação que protagoniza esse papel importantíssimo de reconstrução social. O professor tem o notável papel de ser o “pesquisador de culturas locais”, intérpretes na busca educacional de cada região, fugindo do padrão educacional imposto pelo Estado e em contrapartida proporcionando uma educação flexível à realidade do aluno, baseada numa metodologia que valoriza a experiência do educando. Seria possível, através desta prática tão ampla quanto justa, atingir uma ‘universalidade nacional’.

Acerca da dualidade brasileira (o atrasado e o moderno, rural e urbano), a proposta de unidade nacional, segundo Anísio, passa necessariamente pelo projeto da escola.

A unidade nacional será promovida pelas escolas, quando nelas prevalecer o princípio fundamental de liberdade do Estado moderno, que é o de que a lei não é competente para decidir em questões de saber ou de consciência profissional. E o que se deve ensinar e como se deve ensinar são questões a serem resolvidas pela escola (TEIXEIRA, 2005, p.15).

No Brasil por conta da elite que ocupava – e de certo modo ainda ocupa – o Estado, houve a impossibilidade da propagação da escola pública, laica e universal. A educação era privilégio destinado a alguns (elite), enquanto o Brasil rural continuava atrasado no tempo, à sombra do atraso, vivenciando processos sempre reatualizados de colonização. Para a superação dessa dualidade a solução apontada por Anísio Teixeira é a escola progressiva. Tal escola vai contra a centralização e uniformização das instituições, buscando a flexibilidade curricular de acordo com cada região.

Assim, no livro “Pequena introdução à filosofia da educação”, o autor diz que a proposta de descolonização do pensamento pode ser construída através da educação integral e de qualidade, tal como pensada por ele. Nessa "escola" o objetivo seria tornar o aluno sujeito de sua formação, baseada em um ensino professor-aluno/ aluno-professor, em mútua aprendizagem, buscando desenvolver cidadãos críticos e responsáveis, atendendo às necessidades de cada um. Assim é possível desenvolver a prática democrática, a independência do aluno quanto ao modelo receptivo escolar e o direcionamento para a prática de responsabilidade social.

É nesse mesmo sentido e dando-se destaque à relação entre escola e transformação social que se pode tomar como central o conceito de experiência. A escola progressiva é a que está em crescente mudança, é a escola antiga (a tradicional), porém renovada. Afinal, tudo se renova e se transforma, a ciência transforma a sociedade, e por consequência a escola também passa por esse processo de transformação. A doutrina da escola progressiva defende que:

Por meio da experiência já adquirida da humanidade, deve o educador traçar o roteiro do desenvolvimento individual, dirigir o seu curso, corrigir os seus desvios, acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, à obra da educação, de que é o guarda e o responsável. A escola fundada em tais bases não será, pois, uma escola que forme homens sem capacidade de esforço e de resistência. Muito ao contrário, os homens formados nessa escola provaram, em sua plenitude, o prazer de conquistar, passo a passo, o caminho de sua emancipação. Emancipação do desordenado, do incerto, do não planejado, da ignorância, da prisão dos seus desejos e de suas paixões, para a liberdade da disciplina de si mesmos e para a força e o poder de execução e realização que lhes deu o hábito de controlar o meio externo, subordinando-o aos seus fins e aos seus planos lúcidos e voluntários (TEIXEIRA, 2007, p. 32).

O homem como um ser que cresce e desenvolve-se, aumenta sua força de compreensão, sua força de realização e força de expansão a partir da experiência, ele tem consciência de que pode modificar e muda o que está a sua volta. A escola progressiva é “a escola onde as atividades se processam com o máximo de oportunidades para essa ascensão” (Teixeira, 2007, p.32). É necessário ter um meio estimulador para essas atividades de continuidade, o professor moderno sabe da necessidade que o aluno possui de acompanhamento do seu crescimento mental e social, a preparação é para um futuro previsível e o homem deve aprender a indagar e resolver seus problemas individualmente.

Os fundamentos dessa transformação escolar, conforme Anísio Teixeira, é o princípio de que aprender não é memorizar; a escola deve ensinar com fatos (experiência), não só com teorias. O aluno deve ser sujeito no seu processo de aprendizagem, ter a oportunidade de fazer o que gosta sem se envergonhar e nem se culpar por isso. O problema da Escola Tradicional é que se baseia em um processo de ensino livresco, o professor é visto como um ditador na sala de aula que explica o conteúdo e o aluno apenas escuta e tenta decorar. Segundo a proposta da Escola Progressiva o professor e o aluno devem estar em processo de obtenção de

conhecimento, não só através de conteúdos didáticos, mas dando valor às experiências extraclasse; isto é, não deve haver separação entre a vida e a teoria.

A relevância deste tema está em perceber que de certo modo e guardadas as devidas proporções, continuamos com este sistema educacional tradicional de educação. Nele ou em suas formas arcaicas o aluno continua recebendo este ensino livresco e sem nenhuma autonomia, o seu papel continua o de ser um simples receptor. O modelo de escola pública continua inflexível e as experiências do aluno ainda são desconsideradas ou consideradas sem nenhuma importância. O papel do professor em sala de aula segue sendo praticamente o mesmo: proporcionar o ensino através de transmissão oral em discursos muitas vezes incompreendidos. Em estabelecimentos precários, sem a climatização adequada e à base do velho e desgastado quadro professores mal formados e sobrecarregados continuam a abusar do método explicativo enquanto o aluno permanece em sua prisão mental.

A descolonização do pensamento só é possível através da educação, como já apontava Anísio Teixeira. Entretanto não se trata de qualquer educação, deve ser uma educação de qualidade e integral e essa ainda é uma bandeira de luta por uma escola pública que, apesar das décadas que já se passaram desde o falecimento de Anísio Teixeira, ainda não conquistamos. Como, pois, resgatar suas ideias, considerando que, embora a crise atual da educação tenha características parecidas, as crises social e econômica possuem elementos muito mais complexos? Como a ênfase dada à experiência do aluno pode ser compreendida nessa era das redes sociais? Em que sentido a escola pública sonhada por Anísio ainda é a escola que queremos e precisamos?

Para que os alunos possam ter valorizadas suas experiências sócio-culturais dentro da escola é necessário que o sistema escolar proporcione um espaço de lazer e de convivência – visto que a cultura tem um papel importantíssimo na formação do aluno. Esse espaço de lazer não significa uma banalização escolar, os conteúdos continuarão sendo ministrados, a diferença é que será uma aula flexível à realidade do aluno. Professor e aluno estarão em posição de mútua aprendizagem, o professor como mediador direcionando o aluno ao raciocínio crítico, à prática social e democrática. Esta é a função da escola: Libertar o aluno para que se torne bons cidadãos.

Bibliografia

COELHO, L. M. & CAVALIERE, A. M. *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Editora Vozes. (2002).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *A educação e a crise brasileira*. Apresentação de Marcos César de Freitas; prefácio de Alberto Venâncio Filho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Col. Anísio Teixeira; v.5) 424 p.; 14 x 21 cm.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Carlos Otávio F. Moreira. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. 148p.; 14 x 21 cm. (Col. Anísio Teixeira, 2).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o Mundo Moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

VIANA FILHO, L. *Anísio Teixeira – A polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

**CAPÍTULO VII – ALGUMAS
CONTRIBUIÇÕES PARA O
DEBATE**

A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO BRASIL

Antonio Rufino Vieira
Universidade Federal da Paraíba

Palavras-chave: Filosofia da Libertação, Rigor teórico, Práxis.

Nos anos 80 do século passado, ao se falar de Filosofia da Libertação nas nossas universidades no Brasil, foi trazer estranheza ao mundo acadêmico filosófico; para muitos acadêmicos, seria problemático afirmar que existisse alguma coisa que merecesse o nome de *filosofia* da libertação: a expressão “*filosofia* da libertação latino-americana” seria, para tais acadêmicos, abusiva, porque parecia faltar-lhe real originalidade, rigor teórico, e também universalidade. Argumento de tal tipo, mesmo reconhecendo as limitações e deformações da “boa filosofia acadêmica” (a que repete a tradição filosófica, descomprometida com a práxis – fazer filosofia pela filosofia), afirma que tal filosofia faria mais pelo país do que as “filosofias” que se pretendem, de algum modo, práticas. Muitos, no mundo acadêmico, não acreditam que pesquisas centradas em preocupações práticas representem a melhor opção para a incipiente pesquisa filosófica nacional. Pouco a pouco, no entanto, a filosofia da libertação passa a ser reconhecida nos meios acadêmicos como um movimento que tem algo a falar, que tem algo a precisar, que não é ideologia ou pseudofilosofia, mas que se apresenta como filosofia, com o seu rigor e vigor, embora, em seu discurso tenha de também de ser compreendida por aqueles para os quais se dirige: as vítimas, os excluídos, os oprimidos. Fica claro, portanto, que a luta por este reconhecimento não é fruto de um quixotismo, nem de um esforço individual, mas se dá no esforço de um grupo de pesquisadores que, mesmo tendo pesquisas pessoais distintas, são comprometidos com a práxis de libertação; isto é, a filosofia entre nós deve ser comprometida teórica e praticamente com os excluídos, as vítimas do sistema negador, na prática, dos direitos do homem e do cidadão.

ECONOMIA SOLIDÁRIA E LIBERTAÇÃO

Pedro de Almeida Costa

Escola de Administração/ UFRGS

E-mail: pedrodealmeidacosta@gmail.com

Palavras-chave: Economia solidária, Descolonização.

“O objetivo maior da ética é orientar a conduta humana tendo em vista ampliar as liberdades públicas e privadas a fim de promover o bem viver...”. Trata-se da “(...) efetivação de um outro modelo de sociedade, em que a economia seja determinada a partir da política, subordinando assim as transações no mercado ao bem viver, eticamente orientado, de toda a humanidade”.

Euclides Mance

O pensamento colonizado é aquele produzido sob a hegemonia eurocêntrica na América Latina (QUIJANO, 2010) e a Filosofia da Libertação se desenvolveu nessa mesma América com o propósito de libertar tanto a própria filosofia desse pensamento colonizado, quanto de libertar politicamente as pessoas dos mecanismos opressores que estão invisibilizados pelo pensamento colonizado (MATTOS, 2011). Ou seja, essa filosofia só pode se construir (e se constituir?) articulada à práxis de libertação dos oprimidos (MANCE, 1993).

Nesse sentido, a Economia Solidária pode ser lida, também, como uma prática de resistência contra o modo hegemônico de organização do trabalho e da produção humana que o pensamento colonial impôs e ainda impõe. Ao ser – ou postular-se a ser – a afirmação de uma prática contra hegemônica, entre tantas outras possíveis, diga-se de passagem, oferece a oportunidade ímpar de reflexão filosófica a partir de uma práxis que nega o presente e comprova a pluralidade de alternativas de vida.

Sob a denominação de Economia Solidária, podemos localizar uma rede de atores sociais e políticos, individuais e coletivos, envolvidos nas ou com as experiências concretas de trabalho que historicamente foram se formando a margem e/ ou mesmo como resposta às dinâmicas do capitalismo hegemônico (COSTA, 2007).

Moura, Zuccheti e Menezes (2014) reputam a Economia Solidária como prática cotidiana de homens e mulheres “(...) que em seu cotidiano fazem da vida uma arte de resistência” (p. 4), afirmando que “resistir não é apenas suportar, mas criar mecanismos, relações, conceitos atravessados pela sensibilidade, escuta ao outro, pela vontade e desejo de compartilhar a vida em toda sua tragicidade” (p. 9).

A esses homens e mulheres que constroem a Economia Solidária com seus próprios corpos e subjetividades, somam-se outros atores que, na esfera do Estado ou da Sociedade aliam-se a essa luta por afirmação de um modo não hegemônico de trabalhar, tecendo relações em que se organizam políticas públicas, reflexões teóricas e outras práticas.

Ou seja, a Economia Solidária é, ou ao menos tem potencial para ser por si mesma, um exercício de descolonialidade. Mesmo que o seu domínio teórico aparente ser o espaço do trabalho humano associado, parece que estamos diante de uma dinâmica de vida, em sentido amplo, na qual o trabalho é uma das formas de mediação da experiência no mundo que se quer viver e transformar. Por isso que Mance (2012) afirma que “Para nós, filósofos da libertação, a Economia Solidária é uma Economia de Libertação”.

As experiências de Economia Solidária precisam ser olhadas como dinâmicas ricas em saberes organizacionais, humanos e técnicos, não necessariamente hierarquizados como inferiores ou inválidos, mas reconhecidos e valorizados pela forma inovadora, criativa e, sobretudo, autônoma como organizam o trabalho, a produção da riqueza material (e cultural) e a sua distribuição. O exercício desse olhar é o exercício a que o Congresso se propõe, de descolonização do pensamento.

Tratam-se de experiências frágeis e que, sim, convivem com a sombra da colonialidade que se materializa nos saberes dos cânones gerenciais, travestidos de conhecimento impessoais e eminentemente técnicos. Por conta dessa fragilidade, a utopia, como a negação que o sujeito, especialmente das classes populares, faz da sua condição de vida, pode ser capturada pela grande utopia alienada do capitalismo em que a negação da realidade passa pela construção de uma outra de plena acesso ao consumo (MANCE, 1993), ou, no caso das experiências de trabalho, plena do desejo da competitividade e da expansão e crescimento infinitos da produção e da geração de riqueza.

Em outras palavras, a práxis da Economia Solidária, como ação/ reação que nasce da reflexão dos sujeitos e grupos a respeito das su-

as condições de vida, e que se orienta para a construção e formulação de outras formas (de vida, de trabalho) ainda não existentes, pode ser tanto um exercício e um pensar que busca a libertação dessa mesma condição opressiva e aviltante, como pode terminar apontando para uma ação mimetista e colonizada de uma suposta “superação” dessa condição a partir de um processo de mobilidade sócia – não raro ancorada na auto superação e na apresentação de traços e características pessoais como resiliência, empreendedorismo e automotivação, no nível pessoal, ou na eficiência organizacional, no que se refere a grupos, coletivos, cooperativas, etc.

Do ponto de vista da reflexão que o Congresso quer estimular, a condição de risco permanente de subsunção do pensar e do fazer a que estão sujeitas as experiências de Economia Solidária constitui um desafio epistemológico estimulante, na medida em que exige sentido crítico aguçado e diálogo intenso e permanente para a construção das experiências em si e das utopias que elas simbolizam e tentam materializar.

Ou seja, evocando novamente a reflexão que fazem Moura, Zucchetti e Menezes (2014) a respeito de um processo de auto-organização política de um fórum municipal de Economia Solidária,

Entendemos que a Economia Solidária pode, sim, promover outro exercício do político, como uma dimensão que produz subjetividades coletivas, capazes de viver o político como resistência criativa. Ou seja, precisamos a todo momento olhar e refletir sobre nosso processo, aprender com ele, fazer a crítica, perceber a caminhada.

Os textos apresentados no Congresso e que refletem sobre a relação da Economia Solidária com a Filosofia da Libertação, são uma mirada sobre esses processos. Temos um acúmulo interessante, tanto no Brasil como na América Latina toda, de produção acadêmica, de políticas públicas e, especialmente, de práticas populares e contra hegemônicas de organização do trabalho. Dito de outra forma, há uma caminhada longa que precisa ser percebida e os textos e o Congresso se oferecem como um tempo-espazo para o exercício de percepção proposto.

Afinal, o que temos feito? Para onde vamos? Que conclusões, sempre provisórias, evidentemente, podemos tirar dessa caminhada? O que temos aprendido ao caminhar? É para essa reflexão que os textos convidam o leitor-caminhante. Uma boa leitura a todos e todas.

Referências

COSTA, Pedro de Almeida. *Inovação em economia solidária: um desafio no campo político*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007, 204p.

MANCE, Euclides. Práxis de libertação e subjetividade. *Revista de Filosofia* 6(7): 81-109 jun 1993. Curitiba: PUCPR, 1993.

_____. Bem Viver. In: *V Plenária de Economia Solidária*. Luísiânia: Fórum Brasileiro de Economia Solidária, 2012. Apresentação de slides. Disponível em: <www.fbes.org.br>. Acesso em: 07/ 08/ 2014.

MATTOS, Hugo Allan. Uma introdução à filosofia da libertação latino – americana de Enrique Dussel. Ebook. Disponível em: <[http:// hamatos.files.wordpress.com](http://hamatos.files.wordpress.com)> Acesso em: 30/ 07/ 2014.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCHETTI. Dinorá Tereza; MENEZES, Magali Mendes. A experiência de auto-organização política em um fórum municipal de economia solidária. Um novo exercício do político? In: *Otra Economía*, 8 (14): 3-10, enero-junio, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO BRASIL: A ÉTICA E O ECOMUNITARISMO

Sirio Lopez Velasco

FURG

E-mail: lopesirio@hotmail.com

Palavras-chave: Ecomunitarismo, Democracia, Socialismo.

Introdução

Quando cheguei ao Brasil em meados dos anos 80 criamos na PUCRS o Centro de Estudos de Filosofia Latino-americana (CEFLA), que focou suas atividades na Filosofia da Libertação. Estudando seus autores mais representativos cheguei à conclusão de que o filosofar da libertação precisava de uma fundamentação ética rigorosa, que fosse independente de pressupostos teológicos ou decisionismos subjetivistas (LOPEZ VELASCO, 1991). Então me perguntei se poderia realizar a tarefa de uma fundamentação última da ética pesquisando as condições de felicidade (AUSTIN, 1962) da pergunta que a instaura, a saber, “Que devo fazer?”; e digo fundamentação última porque o pensar não consegue ir além da linguagem que o suporta, de tal maneira que uma vez chegados aos alicerces da língua não há nenhum outro ponto mais fundamental aonde se possa ir; ao mesmo tempo, constata-se que esse chão é compartilhado por todos aqueles que usam a linguagem (no caso o português ou o espanhol, mas a minha hipótese é que o que vale para essas línguas também vale para as demais línguas, pelo menos no domínio indo-europeu), pelo que a nossa dedução tem validade intersubjetiva universal. Para realizar tal dedução redefini as normas éticas como Quase-raciocínios Causais (QRC), e me apoiei num operador pouco explorado na lógica clássica, que chamo de condicional, que é diferente da implicação, que represento pelo símbolo “*”, que serve para construir as sentenças do tipo “p * q” (que interpretamos como ‘p é condição de q’) e cuja tabela de verdade é a que segue

p	q	p * q
v	v	v
v	f	v
f	v	f
f	f	v

Faço a seguir uma brevíssima resenha dos fundamentos lógico-linguísticos da minha dedução das normas fundamentais da ética (ver os detalhes em Lopez Velasco 2003).

A fundamentação última e argumentativa da ética, a) parte de Austin (1962), mas, b) recuperando o instrumental da lógica formal e fazendo uso em especial do operador que chamo de “condicional”, c) tenta mostrar que é possível se deduzir por via estritamente argumentativa da própria gramática da pergunta que instaura o universo da ética (a saber, “Que devo fazer?”), normas (agora entendidas como quase-raciocínios causais, QRC) de validade intersubjetiva universal. Sustento que as obrigações morais e éticas se constituem somente através da linguagem mediante as respostas para a pergunta: “Que devo fazer?”. Mas a obrigação moral e a obrigação ética têm distinta forma linguística. As normas da Moral são imperativos simples. (Exemplos: “Devo respeitar os idosos”, ou, todavia, no caso dos esquimós, “Devo deixar morrer os idosos”). Já as normas da Ética são Quase-Raciocínios Causais (QRC) compostos por:

a) um obrigativo do tipo “Devo x”, onde “x” é um sintagma iniciado por um verbo (diferente de “dever”) no infinitivo;

b) o operador não-veritativo “porque”, e,

c) um enunciado E (o qual pode ser simples ou complexo, segundo a análise da lógica clássica).

[No dito QRC o sintagma que segue o verbo “dever” também faz parte do enunciado E].

Desta maneira devém real, mas num contexto argumentativo que não é refém da “falácia descritiva” e que prescinde de qualquer apelo ao “sentimento”, aquela possibilidade aventada por Russell de que “a ética contenha proposições que podem ser falsas ou verdadeiras, e não apenas optativas ou imperativas...” (RUSSELL, 1946, Cap. IX). A gramática dos QRC é a seguinte: se creio na verdade do enunciado E estou comprometido com o obrigativo; se o enunciado E resulta falso, então a obrigação é derrubada por via argumentativa. Por exemplo, o seguinte QRC é candidato a ser uma norma ética: “Devo respeitar os idosos, porque o respeito

aos idosos faz a sociedade mais cooperativa e eu quero fazer a sociedade mais cooperativa”.

Com esse instrumental lógico estou preparado para deduzir a partir da gramática da pergunta “Que devo fazer?”, que é a que instaura a Ética na e pela linguagem, as normas éticas capazes de reivindicar validade intersubjetiva universal. [O único pressuposto consiste em postular que desejamos produzir instâncias felizes (no sentido de J. L. Austin 1962) do ato de fala “ Que devo fazer?”].

As normas da ética

A PROTO-NORMA DA ÉTICA: A descoberta das regras da felicidade dos atos linguísticos propostas por Austin (1962) nos permite postular a existência de uma Meta-regra que estipula: “Aceitar (a felicidade) de um ato linguístico é aceitar que as condições para sua realização (feliz) estão dadas (em particular no que se refere e depende do comportamento do sujeito envolvido)”. Em continuação há de se perguntar se a ação dos sujeitos que aceitam (a felicidade de) esse ato e em particular daqueles que são os autores do mesmo não participa de alguma maneira na criação das condições que definem sua realização (feliz). Atendo-nos às regras propostas por Austin, em especial às regras “G” (embora também podem invocar-se as “A” e “B”), a resposta é positiva. Daí se deriva que “aceitar que as condições para a realização feliz de um *speech act* estão dadas”, *in-clui*, quando olhamos a situação a partir das regras definidas por Austin, em especial das “G”, a instauração por parte do sujeito que produz-aceita tal ato daquelas condições de sua execução (feliz) que dependam do dito sujeito. Mas isso é precisamente o que afirma, aplicando-o ao caso da pergunta “Que devo fazer?”, o enunciado que segue o operador “porque” no QRC que explicita a proto-norma da Ética que reza “Devo fazer o que é condição da pergunta ‘Que devo fazer?’ porque eu faço o que é condição da pergunta ‘Que devo fazer’ é condição de eu pratico uma execução feliz da pergunta ‘Que devo fazer?’”. Tal enunciado será verdadeiro à luz da simples Meta-regra da felicidade dos atos linguísticos. Por outra parte, e agora tendo em conta a tabela veritativa do operador de “condicional”, sabemos que tal enunciado complexo é verdadeiro quando o são os enunciado simples unidos por aquele operador. [Sendo “p” e “q” verdadeiros também o é (“p * q”). Assim, uma vez que se reconheceu o operador de “condicional”, seria uma auto-contradição *lógica* rechaçar a verdade do enunciado que vem logo depois do operador “porque”, na medida em que a verdade de tal enunciado deriva da tabela veritativa do

operador de “condicional”, porque neste caso tanto “p” (que simboliza o enunciado “Eu faço aquilo que é condição da pergunta ‘Que devo fazer?’”) como “q” (que simboliza o enunciado “Eu aceito a pergunta ‘Que devo fazer?’”) são ambos (por hipótese), verdadeiros, e nesse caso também o é a sentença (p * q).

A PRIMEIRA NORMA ÉTICA – A felicidade da pergunta “Que devo fazer?” está condicionada pela possibilidade que eu/ nós tenhamos de escolher entre pelos menos duas alternativas de ação. Ora, escolher entre duas alternativas de ação supõe liberdade de decisão. Assim, a liberdade de decisão é uma condição referente à posição do sujeito que realiza o ato de fala “Que devo fazer?” e faz parte da realização feliz desse ato. Posso portanto dizer:

a) Eu tenho liberdade de decisão é condição de Eu posso realizar mais de uma ação ou tipo de ação diferente.

b) Eu posso realizar mais de uma ação ou tipo de ação diferente é condição de Eu faço a pergunta “Que devo fazer?”.

c) [porque o operador de condicional respeita a propriedade de transitividade, ou seja, porque a fórmula sentencial que segue é uma tautologia:

$((p * q) . (q * r) \rightarrow (p * r))$] eu tenho liberdade de decisão é condição de eu pergunto “Que devo fazer?”.

d) Eu quero fazer a pergunta “Que devo fazer?” (numa realização feliz). E por esse procedimento eu deduzo a primeira norma da ética que reza: “Devo garantir minha liberdade de decisão porque Eu garanto minha liberdade de decisão é condição de Eu faço a pergunta ‘Que devo fazer?’ (numa realização feliz)”.

Esta norma é o fundamento ético de toda crítica a qualquer instância da falta de liberdade de decisão, particularmente quando essa falta resulta de relações alienadas com os outros e comigo próprio. Nota-se que haja vista a condição humana (que é uma condição social) podemos dizer que talvez nunca uma instância da pergunta “Que devo fazer?” será plenamente “feliz”, mas ao mesmo tempo devemos constatar que essa pergunta é o “lugar” da instauração-reafirmação da nossa liberdade de decisão e da luta por conseguí-la.

A SEGUNDA NORMA DA ÉTICA – Agora a questão é a seguinte: “É ilimitada a liberdade individual de decisão estabelecida pela primeira

norma da ética?”. Inspirado em Karl-Otto Apel (1973) e Oswald Ducrot (1972), proponho que a gramática do ato de “perguntar” inclui como condição da sua “felicidade” os dois princípios seguintes:

a) o indivíduo que formula uma pergunta acredita que seu interlocutor responderá à mesma dizendo o que acredita ser verdadeiro ou correto;

b) o indivíduo que formula uma pergunta assume com esse ato uma atitude de busca coletiva e consensual do verdadeiro ou do correto.

[Nota-se que a violação de qualquer um destes princípios é possível, mas nesse caso a pergunta em questão não será “feliz”]. Também postulo que quando se realiza a nível ético a pergunta “Que devo fazer?” espera-se como resposta um QRC. Sobre essa base e considerando que qualquer indivíduo que formula a pergunta “Que devo fazer?” está abrindo por esse ato a porta para a participação na condição de interlocutor válido a qualquer pessoa que entenda a interrogação, advém a segunda norma da ética, que reza o seguinte: “Devo buscar consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta ‘Que devo fazer?’ porque Eu busco consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta ‘Que devo fazer?’ é condição da pergunta ‘Que devo fazer?’ é feliz”.

Esta norma traça os limites da liberdade individual de decisão estabelecida pela primeira norma exigindo uma construção e vivência consensual da liberdade. Penso que as pessoas que defendem o dissenso contra o consenso (caso de LYOTARD, 1979) estão confundidas. Em primeiro lugar, chamo a atenção para o fato de que redigir um artigo ou um livro para defender a importância do dissenso é uma prova irrefutável da importância do consenso, porque mediante aquele escrito o que se pretende é fazer consenso sobre a importância do dissenso. A oposição simples de “dissenso contra consenso” parece ser uma “contradição performativa” (para ser mais fiel a Austin eu a chamaria de “contradição ilocucionária”) na medida em que o conteúdo ilocucionário do ato linguístico se contrapõe à força ilocucionária veiculada pelo mesmo (como quando alguém ordena “Não me obedeças!”, porque o próprio da ordem é pressupor e comandar a obediência). Creio que consenso e dissenso estão numa relação dialética onde um se transforma no outro. Se busco o consenso é porque estou no dissenso. Mas, especialmente no caso das normas éticas, o consenso é sempre provisório e pode transformar-se em dissenso a cada instante, bastando para isso que venha a ser falseado argumentativamente o enunciado que dá sustentação ao obrigativo que as integra. Disso também se desprende que não há um problema real na suposta proble-

mática que diferencia entre consensos fáticos e consensos legítimos. Todo consenso é sempre provisório. As normas da ética são históricas e a História está sempre aberta. Mas a segunda norma confirma a primeira no sentido de que devemos lutar por uma ordem social na qual todas as pessoas sejam o mais livres que for possível em suas decisões individuais consensualmente estabelecidas (e criadas e recriadas a cada instante mediante discussão argumentativa).

A TERCEIRA NORMA ÉTICA – Mas, continuando nossa caminhada, nos perguntamos o que faz possível a existência da pergunta fundadora da ética; e responderemos: a existência da linguagem humana (onde nasce e se perpetua essa pergunta; cfr. a regra ‘A’ de Austin) e do próprio ser humano capaz de formulá-la e responde-la; ora para que haja essa linguagem e esse ser humano, é preciso que o indivíduo em questão seja saudável; (por exemplo, certas malformações causadas por radiações na vida intra-uterina ou na primeira infância podem provocar no indivíduo deficiências irreparáveis no uso da linguagem da qual a pergunta fundadora da ética faz parte; e o mesmo acontece com outras alterações patogênicas endógenas ou causadas pelo ambiente exterior ao indivíduo adulto, como ocorre na afasia). Daí deriva-se a terceira norma fundamental da ética; a mesma nos obriga a preservar-regenerar uma natureza humana e não humana saudável (pois sem ela, a pergunta fundadora da ética não só não seria ‘feliz’, mas sequer existiria). Em linguagem técnica essa terceira norma reza: “Devo preservar-regenerar a saúde da natureza humana e não humana porque eu preservo a saúde da natureza humana e não humana é condição da pergunta ‘Que devo fazer’ existe (que é condição da pergunta ‘Que devo fazer’ é feliz)”.

Assim as três normas fundamentais da ética me obrigam a realizar consensualmente minha liberdade individual de decisão no contexto de uma práxis que preserva-regenera a saúde da natureza humana e não humana.

Libertação, ecomunitarismo e socialismo do século XXI

Agora definimos a libertação como sendo o processo histórico (infinito) pelo qual os indivíduos, as comunidades e a humanidade como um todo, tentam realizar de forma consensual sua liberdade individual de decisão, respeitando e promovendo a saúde da natureza humana e não humana; isto é, tentam realizar completamente as três normas fundamentais da ética.

Por sua vez chamo de “Ecomunitarismo” a ordem sócio-ambiental utópica pós-capitalista (talvez nunca alcançável, mas indispensável horizonte guia da ação) capaz de se articular com base nas três normas da ética e de manter-se pela postura de seres humanos em atitude de libertação. E como disse Eduardo Galeano, citando o intelectual argentino que criou essa idéia, quando se pergunta ‘para que serve a utopia?’, depois de constatar que ao avançarmos dez passos ela afasta-se mais dez, e ao avançarmos cem passos ela afasta-se mais cem, conclui-se que a utopia ‘serve’ precisamente para isso: para não cessarmos de caminhar. Não é por acaso que os donos do poder econômico, político, militar, cultural e mediático no capitalismo acolheram e acolhem com tanto calor o mito do ‘fim das utopias’ (e da história), pois o indivíduo ou grupo social que aceitar essa tese estará confessando que não há outro mundo possível para além do capitalismo (ou seja, precisamente, da ordem na qual aqueles poderosos têm todos os poderes antes citados); por isso é fundamental e faz parte do projeto histórico de qualquer indivíduo ou grupo social o horizonte utópico que a cada dia repete: com esperança, muito saber, muita solidariedade, muito respeito para com a natureza não humana, e muita luta, outro mundo é possível (como apregoa o Foro Social Mundial).

Do ecomunitarismo fazem parte, como projeto de libertação, uma pedagogia ambiental problematizadora (que chamo de educação ambiental ecomunitarista, e da qual faz parte uma educação sexual libertária), uma economia ecológica e sem padrões, uma política de todos, e uma comunicação simétrica.

A educação ambiental ecomunitarista apoia-se no conceito freireano de conscientização (FREIRE, 1970, 1982), visando o desvelamento crítico da realidade e sua transformação permanente rumo a uma ordem socioambiental sustentável sem opressores nem oprimidos e respeitosa da terceira norma da ética (que prescreve a preservação e regeneração da saúde da natureza humana e não humana). Para tanto realiza a reconstrução dialógica dos conhecimentos, em atividade na qual educador e educandos são educadores e educados, na condição de cidadãos inseridos na luta cidadã para superar o capitalismo rumo ao ecomunitarismo (LOPEZ VELASCO, 2008). Essa educação aborda os conteúdos a partir de problemas socioambientais relevantes (nas diversas esferas da ecologia, as opressões e devastações capitalistas, economia ecológica e solidária que supera a pobreza na frugalidade ecológica, a saúde, a democracia direta-participativa-protagônica, a educação sexual libertária, a comunicação, etc.), e fecha cada ciclo gnoseológico implementando entre alunos e co-

munidade soluções (mesmo que parciais e modestas) para os problemas estudados. A educação sexual que dessa educação faz parte combate apoiando-se nas três normas fundamentais da ética, o machismo, a homofobia, a condena beata à masturbação e as práticas erótico-sexuais sado-masoquistas e outras que são violatórias de pelo menos algumas daquelas normas (como, por exemplo, o ato sexual praticado com crianças e animais, que não tem a capacidade de decidir livremente de suas ações, conforme o exige a primeira norma, ou o ato sexual praticado sob os efeitos de drogas que impedem o uso da liberdade de decisão, ou ainda as práticas sadomasoquistas que atentam contra a saúde da natureza humana). A economia ecológica e sem padrões visa superar a alienação existente na economia capitalista (que abrange a alienação em relação ao produto do trabalho, ao próprio trabalho, à atividade produtiva, à natureza não humana, ao outro ser humano e a si próprio), orientando-se pelo princípio que reza “de cada um segundo a sua capacidade e a cada um segundo suas necessidades, respeitados os equilíbrios ecológicos”; tal economia permite o desenvolvimento de indivíduos universais, reconciliados com os demais e com a natureza não humana (objeto do seu respeito e do seu gozo estético); tal economia pratica as “6 R” que exigem Refletir, Recusar a produção-distribuição-consumo consumo insustentável, satisfazer as necessidades de todos e cada um Reduzindo a produção-distribuição-consumo nos padrões do ecologicamente frugal-sustentável, Reutilizar bens e resíduos, Reciclar bens e resíduos, e Revolucionar o capitalismo rumo ao ecomunitarismo; para tanto tal economia usará sempre que possível energias limpas e renováveis (como o são a solar e a eólica). A política de todos visa a superação da democracia representativa (em crise pela usurpação da decisão pelas classes dominantes no capitalismo e pela falta de representação efetiva dos supostos representados pelos supostos representantes), numa democracia participativa e protagônica (sempre quer possível exercida de forma direta, o que em sociedades complexas tornou-se possível graças aos recursos da internet), na qual os cargos que forem indispensáveis serão exercidos em rodízio (para evitar a eternização de alguns nas funções diretivas e a corrupção que a esse fenômeno se vincula, e para permitir que cada um suporte a ‘carga’ cidadã que deve significar o exercício de cada ‘cargo’). Por sua vez a comunicação simétrica visa democratizar os instrumentos colocados hoje nas mãos de oligopólios midiáticos nacionais e multinacionais, fazendo com que cada cidadão participe da elaboração, circulação e discussão das notícias, e seja praticante das mais diversas artes.

Valer a pena salientar que na A. Latina está se inventando o “socialismo do século XXI” (LOPEZ VELASCO, 2009, 2010, 2012), que tenta pôr em prática várias das ideias definidoras do ecomunitarismo (mesmo que o faça, como não poderia deixar de ser, de forma imperfeita e parcial). Essa experiência (em construção em especial na Venezuela e na Bolívia) tem uma abordagem intercultural, que visa resgatar e integrar na nova ordem socioambiental toda a riqueza da cultura indígena e das minorias negras da A. Latina; também se caracteriza: a) pela permanência do poder de decisão do poder constituinte (a cidadania participante diretamente) mesmo quando instaurados os poderes constituídos de nível local, regional e nacional, b) pela reestruturação das forças armadas para que sejam o povo uniformado, e pela criação de milícias populares, que fazem dos cidadãos comuns os defensores da nação, c) pela perspectiva latino-americanista, que visa criar a Pátria Grande sonhada por Artigas e Bolívar, através de iniciativas como as da UNASUR (União das Nações Sulamericanas) e CELAC (Comunidade de Estados da A. Latina e do Caribe) d) pela promoção de uma economia ecológica comunitária destinada ao bem comum e à superação da pobreza, e) pela educação problematizadora pluri-língue, incorporando as línguas indígenas regionais na esfera escolar e administrativa, e, f) pelo exercício da democracia direta, participativa e protagônica através de Conselhos Comunitários, Comunas, e/ ou órgãos comunitários indígenas.

Bibliografia

APEL, K. O. (1973, 1988). *Transformation der Philosophie*. Suhrkamp, Frankfurt. *La Transformación de la Filosofía*. Madrid: Taurus, 1985.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. London: Clarendon Press, Cito da Ed. London-N.York: Oxford Univ. Press, 1984.

DUCROT, O. *Dire et ne pas dire*. Hermann, Paris, 1972.

DUSSEL, E. *Filosofía de la Liberación*. Edicol, México, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. (1982). *Ação Cultural para a Liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KANT, Immanuel (1786). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

_____. (1788). *Kritik der praktischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

- _____. (1790). *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam, 1991.
- LÓPEZ VELASCO, Sirio. *Reflexões sobre a Filosofia da Libertação*. Campo Grande: CEFIL, 1991.
- _____. *Fundamentos lógico-linguísticos da ética argumentativa*. São Leopoldo: Nova harmonia, 2003.
- _____. *Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- _____. *Ética para mis hijos y no iniciados*. Barcelona: Anthropos, 2003.
- _____. *Introdução à Educação Ambiental Ecomunitarista*. Rio Grande: FURG, 2008.
- _____. *Ecomunitarismo, socialismo del siglo XXI e interculturalidad*. Rio Grande: FURG, 2009.
- _____. *El socialismo del siglo XXI em perspectiva ecomunitarista*. México: UASLP, 2010.
- _____. *Ideias para o socialismo do século XXI com visão marxiana-ecomunitarista*. Rio Grande: FURG, 2012.
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Editions de Minuit. La condición Postmoderna. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.
- MARX, K. (1844). *Ökonomische-Philosophische Manuskripte 1844*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1968. Manuscritos de Economía y Filosofía. Madrid: Alianza, 1970.
- _____. (1864-1894). *Das Kapital* [3 Bände], Ullstein, Frankfurt- Berlin, 1969. El Capital. La Habana: Pueblo y Educación, 1973, 1983.
- MIES, M.; SHIVA, V. *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria, 1997.
- PIRES, Cecília P. (Org.). *Ética e cidadania*. Porto Alegre: Dacasa/ Palmarinca, 1999.
- RUSSELL, Bertrand (1946). *Human society in Ethics and Politics*. A sociedade humana na ética e na política. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1956.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Investigações Filosóficas. Col. “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- _____. (1921). *Tractatus logico-philosophicus*. Ed. Revista de Occidente (ed. bilingüe alemão-espanhol), Madrid, 1957.



MAP
WORLD
SECTION

Miles
Equator
30°
45°
60°
75°

Nations is hatched in colour on the



editora
NOVA HARMONIA

ISBN: 978-85-89379-90-8

9 788589 379908