



LESSANDRO JUSTINO DA SILVA

**PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA FILOSOFIA DA
LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE FREIRE E DUSSEL**

**LAVRAS - MG
2023**

LESSANDRO JUSTINO DA SILVA

**PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO
PENSAMENTO DE FREIRE E DUSSEL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr.: Vanderlei Barbosa
Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Lessandro Justino da.

Pressupostos Pedagógicos da Filosofia da Libertação no
Pensamento de Freire e Dussel / Lessandro Justino da Silva. -
2023.

110 p.

Orientador(a): Vanderlei Barbosa.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Dussel. 2. Formação de Professores. 3. Freire. I. Barbosa,
Vanderlei. II. Título.

LESSANDRO JUSTINO DA SILVA

**PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO
PENSAMENTO DE FREIRE E DUSSEL**

**PEDAGOGICAL ASSUMPTIONS OF THE PHILOSOPHY OF LIBERATION IN
PROPOSED BY FREIRE AND DUSSEL**

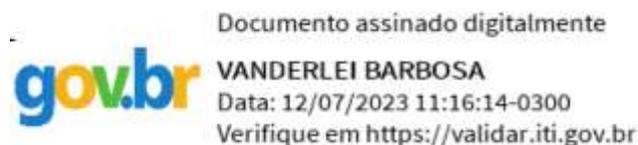
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de abril de 2023.

Dr. Vanderlei Barbosa – UFLA

Dr. Regilson Maciel Borges – UFLA

Dr. Edivaldo José Bortoleto – UFES



Prof. Dr.: Vanderlei Barbosa
Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

Dedico esta dissertação ao Deus Libertador, que nos ampara e fortalece na caminhada por uma terra sem males. Aos meus pais, à minha esposa, ao meu cãozinho, aos meus irmãos, às minhas sobrinhas, aos meus sobrinhos, aos meus amigos, aos meus professores, ao meu orientador e, de modo muito afetuoso, aos latino-americanos que, mesmo diante de tantos desafios, não cessam de lutar por uma terra mais justa e solidária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da Libertação.

Agradeço à minha esposa e companheira, Natali.

Agradeço aos meus pais, Expedito e Imaculada.

Agradeço ao meu cãozinho e companheiro, Valentim.

Agradeço ao povo brasileiro, principal investidor da educação pública.

Agradeço aos meus irmãos, pela amizade e carinho.

Agradeço aos meus cunhados e aos meus sobrinhos.

Agradeço a todos os colegas de curso.

Agradeço aos companheiros da Pós-Graduação em Educação.

Agradeço aos funcionários da Pós-Graduação em Educação.

Agradeço aos professores do Departamento de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço aos membros da banca examinadora.

Agradeço ao orientador, professor Vanderlei Barbosa.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação.

Agradeço à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras.

Muito obrigado!

Eu só peço a Deus
Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente,
Que a morte não me encontre um dia,
Solitário, sem ter feito o que eu queria.
Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente,
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucado brutalmente.
Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente,
É um monstro grande e pisa forte.
Toda pobre inocência desta gente
É um monstro grande e pisa forte.
Toda pobre inocência desta gente.
Eu só peço a Deus
Que a mentira não me seja indiferente.
Se um só traidor tem mais poder que um povo,
Que este povo não esqueça facilmente.
Eu só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente,
Sem ter que fugir desenganado
Pra viver uma cultura diferente.

Leon Gieco; Raul Ellwanger

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo geral discutir os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel. De modo específico, buscou-se apresentar o percurso do mestrando em relação aos estudos até o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e as razões da aproximação com o pensamento de Freire e Dussel; explicitar os diversos eventos que cooperaram para a formação de uma atitude de resistência diante das injustiças que, por sua vez, colaboraram para o surgimento das perspectivas de libertação; apresentar os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel, os quais contribuem para práticas docentes firmadas na alteridade em vista da libertação. Utilizou-se, na realização deste estudo, uma revisão de literatura, a fim de analisar as obras de Freire e Dussel e obras produzidas no Brasil que procuraram estabelecer uma relação do pensamento dos dois autores. A pesquisa mostrou-se pertinente no atual cenário da educação brasileira a partir da seguinte problematização: quais as contribuições de Freire e de Dussel para uma práxis pedagógica capaz de romper com a lógica do domínio e que ajude o educando construir um mundo melhor? Tencionando ajudar a sistematizar essa questão, foram empregados como referenciais teóricos fundamentais: Freire e Dussel, Bouffleuer, Cintra, Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Righi Damke, Santa Clara, Streck e outros. Destacou-se, portanto, a necessidade de superar os sistemas que tendem a manter a sociedade alienada e estabelecer a formação de uma consciência pedagógica crítica e situada, capaz de libertar-se e libertar o mundo. Além disso, um resultado relevante desta investigação está no produto final, um círculo de palestras, junto ao grupo de pesquisa MOSAICO, da UFLA, que intentou compreender as ideologias formativas, os interesses que elas visam atender, contribuir para uma reflexão sobre a práxis de libertação e a sua importância no processo de formação de professores. Desse modo, proporcionou uma discussão sobre a relevância, tanto de Freire quanto de Dussel, para a consciência de que é possível uma práxis de libertação.

Palavras-chave: Dussel. Formação de Professores. Freire. Práxis de Libertação.

ABSTRACT

This thesis aimed to discuss the pedagogical assumptions of the philosophy of liberation as proposed by Freire and Dussel. Specifically, the work sought to present the path taken by the student in relation to studies until entering the Master's Degree course at Universidade de Lavras (UFLA) and the reasons for the affinity with the works of Freire and Dussel; to explain the different events that cooperated to the formation of an attitude of resistance when faced with the injustices that, in turn, collaborated to the emergence of perspectives of liberation; to present the pedagogical assumptions of the Philosophy of Liberation as proposed by Freire and Dussel, which contributed to pedagogical practices rooted in alterity leading to liberation. To complete this thesis, a literature review, in order to analyze the works of Freire and Dussel and works produced in Brazil that sought to establish a relationship of the thought of the two authors, were used. The research was relevant in the current scenario of Brazilian education from the following problematization: What are the contributions of Freire and Dussel to a *praxis* able to break with the logic of domination and help the learner build a better world? In order to help systematize this issue, the following were employed as fundamental theoretical references: Freire and Dussel, Boufleuer, Cintra, Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Righi Damke, Santa Clara, Streck, and others. Therefore, the need to overcome the systems that tend to keep society alienated and establish the formation of a critical and situated pedagogical consciousness, capable of freeing itself and the world, can be highlighted. In addition, a relevant result of this dissertation is in the final product, a series of lectures, together with the MOSAICO research group, at UFLA, which tried to understand the formative ideologies, the interests they aim to meet, and to contribute to a reflection on the *praxis* of liberation and its importance in the process of teacher training. In this way, it provided a discussion on the relevance of both Freire and Dussel to the awareness that a *praxis* of liberation is possible.

Keywords: Dussel. Teacher Training. Freire. *Praxis* of Liberation

LISTA DE SIGLAS

Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEHILA	Comissão para a História da Igreja na América Latina
CELAM	Instituto Pastoral da América Latina pelo Conselho Episcopal Latino-Americano
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
EATWOT	<i>Ecumenical Association of Third World Theologians</i>
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos
FACAPA	Faculdade Católica de Pouso Alegre
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
FSLN	Frente Sandinista de Libertação Nacional
Ilpes	Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social
INSM	Instituto Nacional de Saúde Mental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOSAICO	Grupo de pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão
PCB	Partido Comunista Brasileiro
POLOP	Política Operária
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido Trabalhista
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAI	Serviço de Assistência Itinerante
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Sesi	Serviço Social da Indústria
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UFLA	Universidade Federal de Lavras
UME	União Metropolitana dos Estudantes
UNAM	Universidade Nacional Autônoma
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNMSM	Universidade Nacional Maior de São Marcos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	MINHA HISTÓRIA E APROXIMAÇÃO DE FREIRE E DUSSEL	15
1.1	Minha história	15
1.2	Andarilhagem de Freire	24
1.3	Itinerários de Dussel	26
1.4	Conclusão	32
2	EVENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SURGIMENTO DAS PERSPECTIVAS DE LIBERTAÇÃO	34
2.1	Revolução Haitiana	37
2.2	Revolução Cubana	39
2.3	Teoria da Dependência	43
2.4	Concílio Vaticano II	47
2.5	Conferências Episcopais Latino-Americanas	50
2.5.1	Conferência do Rio de Janeiro	50
2.5.2	Conferência de Medellín	50
2.5.3	Conferência de Puebla	51
2.5.4	Conferência de Santo Domingo	51
2.5.5	Conferência de Aparecida	52
2.6	Perspectivas de Libertação	53
2.6.1	Sociologia da Libertação	54
2.6.2	Pedagogia da Libertação	55
2.6.3	Teologia da Libertação	58
2.6.4	Filosofia da Libertação	61
2.6.5	Psicoterapia do Oprimido	65
2.7	Conclusão	69
3	OS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DE LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE FREIRE E DUSSEL	71
3.1	História e Cultura Popular: possibilidade pedagógica de libertação	71
3.2	Consciência pedagógica da práxis de libertação	77
3.3	Educador e Educando: Sujeitos do Processo Pedagógico	83
3.4	Compromisso ético da Educação Libertadora	88
3.5	Conclusão	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	ANEXO A – Produto educacional	107

INTRODUÇÃO

A história é constituída exclusivamente pelo ser humano, uma vez que ele possui consciência da sua atuação, mas isso não acontece sem a interação com os outros e com o mundo. Vale ressaltar que, na construção da vida coletiva e na busca por recursos que atendam a determinadas necessidades, os indivíduos e grupos o fazem com o intuito de preservar-se no contexto em que se encontram. Todavia, embora seja natural a luta pela subsistência e sobrevivência, as comunidades humanas, nos seus mais diversificados panoramas, criaram normas de condutas que pudessem evitar a sua própria aniquilação.

A cultura, manifestação da ação direta do homem sobre a natureza e da sua capacidade de transformá-la, construída por grupos sociais, retrata a concepção de mundo dos que a produzem e, ao mesmo tempo, tem a função formativa em relação às futuras gerações. Desse modo, a ação humana traz em si uma motivação que pode ser a do próprio agente ou da sociedade a que pertence. Não há, portanto, ação que não esteja imbricada de uma perspectiva que procure assegurar ou mudar o que já foi estabelecido. Porém, o desejo de preservação ou de mudança está imbuído de determinada visão de mundo que visa concretizar-se.

É importante considerar que os eventos históricos podem ou não contribuir para a concretização de um projeto histórico específico. É relevante, nesse aspecto, levar em conta a pandemia da Covid-19, que atingiu quase todo o planeta e evidenciou a gritante desigualdade entre os povos. O Brasil não foi exceção, visto que foi escancarada, em meio a tantas possibilidades e recursos, a precariedade do atendimento às camadas mais vulneráveis do país. Dessa forma, explicitou-se que, em nosso contexto, o projeto de país, apesar de alguns avanços, tende a perpetuar a cultura dos dominadores e dos exploradores. Nessa linha, o projeto de domínio afeta diretamente a constituição da práxis educativa, podendo reforçar o estado de alienação. Contudo, caso tal práxis, que é histórica, atenda a determinado projeto de domínio, isso dá esperança de que, se tal modelo de sociedade foi constituído, ele também pode ser superado.

À vista disso, procurou-se lançar luz sobre o modelo de educação opressor e sistematizar as contribuições de Freire e Dussel para uma prática pedagógica libertadora. Embora em cenários diferentes, Brasil e Argentina, os autores sistematizaram suas análises acerca da necessidade de libertar o continente latino-americano do subjugo sofrido por vários séculos. Ambos contribuíram para uma reflexão que intenta resistir ao modelo de negação imposto tanto pela força quanto pelas ideias.

É por conta desse posicionamento crítico de Freire e Dussel frente à opressão e em defesa da justiça que eles foram colocados como basilares na construção desta pesquisa. Esta dissertação guiou-se por meio do seguinte questionamento: quais as contribuições de Freire e de Dussel para uma práxis pedagógica capaz de romper com a lógica do domínio e que ajude o educando a construir um mundo melhor? A fim de colaborar com a questão proposta, buscou-se produzir este estudo a partir de uma ótica qualitativa, através de uma revisão de literatura relacionada aos autores Freire e Dussel.

Para isso, o primeiro capítulo apresenta o percurso do mestrando concernente aos estudos até o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e as razões da aproximação com o pensamento de Freire e Dussel. O segundo capítulo explicita os diversos eventos que cooperaram para a formação de uma atitude de resistência diante das injustiças que, por sua vez, auxiliaram no surgimento das perspectivas de libertação. Na sequência, o terceiro capítulo evidencia os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel, os quais contribuem para práticas docentes firmadas na alteridade em vista da libertação.

Como resultado da pesquisa empregada, constatou-se que o ser humano é capaz de mudar e transformar a realidade na qual se encontra e que a educação, como realidade histórica e cultural em que o homem se situa, pode realizar-se como práxis pedagógica. Salientou-se a possibilidade de desvelar todo sistema dominante que ocorre a partir da consciência das condições históricas. Assim, as andarilhagens de Freire e os itinerários de Dussel demonstraram que a confecção histórica é feita por sujeitos e grupos com interesses diferentes. Dessa maneira, da proximidade dos autores, pode-se situar e lutar por uma autêntica educação libertadora.

Além disso, realçaram-se as oportunidades concretas de libertação através da Revolução Haitiana e da Revolução Cubana, que ainda são inspiradoras para quem se sente impotente face a um sistema central, poderoso e opressor. A concepção libertadora é entendida como fruto de uma série de acontecimentos históricos, seja no campo religioso, econômico e social. Os eventos eclesiais, como o Concílio Vaticano II e as Conferências Episcopais Latino-Americanas, expressaram os anseios de homens e de mulheres que não suportavam/suportam a naturalização da injustiça.

Ademais, percebeu-se a importância da história e da cultura popular num prisma possível de libertação. Nesse viés, notou-se a necessidade de considerar os sujeitos no processo de construção do conhecimento como capazes de romper com a lógica do domínio e, com base na cultura do próprio povo, constituir uma práxis de libertação. Apreendeu-se, portanto, que não se pode transformar a realidade sem a clareza das tramas opressoras que a circunda, pois é

a contar do conhecimento da lógica perversa do sistema que se pode negá-lo e reafirmar um outro caminho viável, ou seja, de uma ética da alteridade em prol de um mundo mais justo e solidário.

Esta dissertação, haja vista os resultados encontrados, propiciou compreender que a formação do povo latino-americano aconteceu em função da permanência dos interesses dominantes e contrapor-se a isso é lutar para a concretização de um mundo justo, em que todos possam ser sujeitos da história. Outrossim, ajudou a vislumbrar a possibilidade de uma consciência da práxis de libertação crítica à própria estrutura em que os sujeitos estão envolvidos e romper com a visão fatalista da história.

Nesse rumo, confirmou-se que a libertação se torna plausível quando há clareza da capacidade dos homens e das mulheres de criar um outro mundo e, para tanto, a competência criadora é um pressuposto imprescindível ao ato pedagógico. Viu-se que é inadiável superar o modelo de sociedade imposto por sistemas que tendem a manter a alienação. Logo, é indispensável a formação de uma consciência crítica e situada, somente isso será capaz de romper com a práxis de dominação. Para tal propósito, a consciência ético-crítica faz-se imperativa à transformação que sucede quando, no projeto de formação social, se tem entendimento das causas da opressão e conscientização de que a ação pedagógica pode ocorrer a partir do imperativo da ética da alteridade.

Esta pesquisa, executada por meio da análise do pensamento de Freire e Dussel, proporcionou conhecer os principais aspectos da Pedagogia da Libertação e sua relevância para a Filosofia da Libertação. Ratificou que o processo de construção da história é permeado por interesses, os quais podem ser em vista da dominação ou da libertação. Por conseguinte, ao apresentar os diversos enfoques que contribuiriam para as perspectivas de libertação, assimilou-se que a trama histórica também pode ser realizada a partir da visão libertadora.

Desse modo, a grande contribuição desta dissertação está em promover uma discussão sobre a importância, tanto de Freire quanto de Dussel, para a consciência de que é viável uma práxis de libertação. Comprovou-se que, além das colaborações já referidas, a ética da alteridade é primordial à busca de um mundo possível. Ainda, considerou-se salutar o fato de esta investigação retratar Freire em sua Pedagogia da Libertação como base para a construção de pressupostos essenciais à formação do pensamento ético de Dussel. Contudo, a pesquisa limitou-se a apresentar as hipóteses pedagógicas da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel e, em estudos posteriores, poder-se-á debruçar em alicerçar a tese de que a pedagogia freiriana é o fundamento da ética dusseliana.

1 MINHA HISTÓRIA E APROXIMAÇÃO DE FREIRE E DUSSEL

Uma vez mais teremos de voltar ao próprio homem, em busca de uma resposta. Porém, não a um homem abstrato, mas ao homem concreto, que existe numa situação concreta
(FREIRE, P., 2021b, p. 20).

O primeiro capítulo desta dissertação objetiva demonstrar meu percurso histórico em relação aos estudos, desde as experiências da Educação Básica até o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras. Além disso, apresentam-se as razões para a escolha do tema trabalhado e a minha aproximação com o pensamento de Paulo Freire e Enrique Dussel.

Evidencia-se, portanto, a partir dos dois autores, que toda ação possui uma intencionalidade, ou seja, algo que o ser humano quer tornar concreto e, nessa tentativa, modifica o mundo em que está. Assim, na práxis pedagógica, o sujeito não transforma somente a história, mas também a si mesmo, porque humaniza o mundo e se humaniza nesse processo.

1.1 Minha história

A história é própria do ser humano, é por meio dela que são criadas possibilidades de construção. O fazer-se humano ocorre em um contexto social, por isso, da gestação ao nascimento, a pessoa, que faz parte de um mundo já estabelecido, com crenças, costumes e regras, é chamada a dar sentido ao seu existir. A história emerge como significação do ser em um determinado cenário espacial e temporal. A possibilidade de construção humana é o que se caracteriza como história, uma vez que ela se funda em um espaço simbólico expressivo, a cultura. No entanto, seu ser no mundo não pode se dar de maneira passiva, porém, comprometido com as circunstâncias, pois, enquanto humano, existe em uma concretude. A temporalidade indica a probabilidade de ser no mundo, por esse motivo é fundamental que haja consciência de que o panorama social influencia os sujeitos envolvidos no processo histórico e de que, na maioria das vezes, consolida-se na escola, posto que ela é um dos espaços que contribui para o mundo da cultura.

A partir dessa consciência, a fim de colaborar com esta produção, destaco a importância da minha relação com a escola, visto que marcou profundamente minha vida, dado terem sido experiências significativas, ajudaram-me a romper muitas barreiras e quebrar um ciclo histórico que me levava a crer que seria mais um a não frequentar a Universidade. Dessa forma, os relatos

a seguir pontuarão minha ligação com os estudos – momentos da minha história que foram intensos, conflitantes e prazerosos.

Meu percurso escolar iniciou-se na pequena escola rural “Joaquim Justino da Silva”, cujo nome refere-se ao meu falecido avô, em virtude de minha saudosa avó ter realizado a doação do terreno para a sua construção. Comecei os estudos em salas multisseriadas¹, nas quais as professoras, com todo afinco, mantinham-nos sempre participantes do processo educativo. Com isso, senti-me participante do mundo, exprimia com verdadeira alegria o fato de saber ler e escrever. A escola mostrou-se, para mim, como espaço de contínua construção do conhecimento em vista de uma sociedade mais desenvolvida, pacífica, tolerante, participativa e crítica.

Em meio a esse processo, no ano de 2002, ingressei no Seminário Arquidiocesano, onde concluí a Educação Básica. Terminado o Ensino Médio, iniciei o curso de Filosofia na Faculdade Católica de Pouso Alegre (FACAPA). Foram três anos de um intenso diálogo e conflito com os pensadores. Em 2008, formei-me na FACAPA.

Em 2009, iniciei o curso de Formação Pedagógica para Docentes em Filosofia, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Nesse mesmo ano, comecei a lecionar Filosofia em uma escola pública da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Em 2010, ingressei na Pós-Graduação em Ensino Religioso, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), na qual pude compreender o universo simbólico de várias religiões.

Em 2011, fui classificado pela Plataforma Freire ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), que teve início em 2012 e término em 2017. No mesmo ano, após aprovação em concurso público realizado em 2010, comecei a lecionar Ética e Cidadania, atualmente, Filosofia, pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Pouso Alegre, Minas Gerais.

No intuito de preparar-me pessoal e profissionalmente, inscrevi-me, em 2020, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFLA, e sinto grande satisfação em fazer parte. Os Componentes Curriculares do curso levaram-me a repensar minha vida pessoal e profissional, a perceber o quanto as duas estão intimamente ligadas, que a felicidade depende de estar bem em ambos os modos de ser, pensar a minha existência e o sentido de tudo que realizo e busco. O Mestrado em Educação converteu-se essencial para tomar consciência

¹ Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente (MENEZES, 2001).

da relevância de uma prática pedagógica significativa, e isso tem contribuído para que o empenho como educador torne possível a relação entre rigor científico e ação humanista.

Atualmente, leciono Filosofia para o Ensino Médio, na Escola Estadual Cônego Francisco Stella, Município de Estiva, Minas Gerais, e para o Ensino Fundamental I e II, na Escola Municipal Professora Maria Barbosa, Município de Pouso Alegre, Minas Gerais. Na prática educativa, a esperança estabelece-se como indispensável à experiência histórica, porque leva à inquietação diante da dominação e da simples adaptação, entretanto, remete a uma ação que rompe com o determinismo. Por conta disso, entende-se substancial atentar que a educação é uma ação social influenciada pelas conjunturas históricas em que se encontra, isto é, ela tem uma dimensão social por constituir-se entre sujeitos, em um determinado contexto.

É preciso assumir o ensino como uma dimensão social para que haja um posicionamento frente aos variados modelos de formação humana. É necessário compromissar-se com o desenvolvimento dos seres humanos, ajudando-os a conscientizarem-se de seu ser no mundo e da importância da sua atuação. A educação pode auxiliar o ser humano a situar-se no mundo e perceber quais são os sistemas que afetam diretamente a sua liberdade e a sua atuação, seja ampliando-as ou restringindo-as.

Assim sendo, é crucial a um povo reconhecer como foi formado. Todavia, um dos grandes desafios quanto à ação pedagógica é superar o modelo de escola firmado em padrões pautados nos privilégios de alguns e na discriminação de outros. Esse modelo influencia a própria maneira de ser das pessoas, posto que nossa sociedade se organiza a partir de um modelo europeu, patriarcal e opressor. Por essa razão, a presente dissertação, que se integra ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração em Formação de Professores da UFLA, teve como tema *os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel* e procurou lançar luz sobre o modelo de educação opressor e sistematizar as contribuições dos autores Freire e Dussel para uma prática pedagógica libertadora.

Face à variedade de escritos, no Brasil, que tentaram conciliar o pensamento de Freire e Dussel, buscou-se, neste estudo, colaborar com essa construção teórica desde as seguintes indagações: que tipo de práxis pedagógica pode se desenvolver sob a pedagogia de Freire e de Dussel? Quais são os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel? Quais as contribuições da práxis libertadora, no atual cenário da educação brasileira, para a afirmação de um compromisso ético entre educadores e educandos?

Além disso, com base nas produções de Freire e Dussel, foi possível divisar que os contrastes sociais, por vezes, afirmam um modelo hegemônico de cultura ou de acessos a

serviços essenciais como transporte, educação, saneamento básico etc. As escolas, nesse enquadramento, podem reforçar modelos hegemônicos de dominação. Observou-se que, em cenários educacionais específicos, há uma asseveração de um modelo predominante, enquanto as práticas libertadoras são deixadas à margem. Nesse âmbito, trabalhar com a criticidade da própria ação pedagógica é permitir a manifestação de possibilidades de rompimento com o domínio.

Dessa forma, a linha pedagógica adotada pelo professor é fundamental em sua atuação, pois a ação docente não é algo paralelo à realidade social. Aliás, é parte integrante da realidade. Em meio a tantos interesses, é preciso estabelecer àqueles condizentes ao ambiente escolar, os quais devem expressar a articulação de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento. A atuação docente, portanto, deve ser um instrumento significativo, tem uma função libertadora, visto que se envolve com a realidade das pessoas. Por isso, o educador, ao mesmo tempo em que se define um tipo de práxis docente, tem sua ação orientada por ela. Dessa maneira, é necessária uma prática pedagógica que tenha sentido e dê significado à ação, tanto do docente quanto do discente.

Por esse motivo, é necessário pensar que tipo de sujeitos as escolas buscam formar e como elas fazem este processo acontecer. Nesse campo, é impreterível uma atuação docente que seja criativa, dinâmica, crítica e integradora dos diversos conhecimentos. Mas, é preciso que se tenha um processo contínuo de avaliação e de construção, cuja postura pedagógica deve ser crítica e dialógica, jamais autoritária. É imperioso que seja feito este diálogo para a formação de uma sociedade que reconheça a importância da diversidade. É vital que exista uma mobilização para que sejam criadas políticas afirmativas e estas sejam cumpridas nos espaços educacionais, com o objetivo de que atestem a relevância da cultura e da identidade do Brasil. Em função disso, cabe aos governos promover políticas públicas afirmativas, que deem a estes povos condições de se perpetuar e de transmitir os seus costumes e os seus valores.

Urge criar mecanismos de inclusão que possibilitem uma convivência pautada no respeito, na valorização do outro e assumir que as ações pedagógicas podem ser mais eloquentes quando os educadores e os educandos se sentem sujeitos integrantes deste processo. A prática docente é uma ação social, para que ela não se incorra no autoritarismo, na simples transmissão de conteúdos e na domesticação dos alunos, exige-se do professor que tome decisões em relação à intencionalidade da sua ação. A fim de que a ação pedagógica não seja um instrumento de desumanização, ela precisa se compromissar com as causas humanas, deve ser crítica e autorreflexiva. Reconhecendo nos educandos sua historicidade, é possível colocar-se com eles, falar com e não para eles, como se o educador fosse um ser superior.

Há uma exigência de reflexão crítica acerca da prática porque essa não deve ocorrer de forma espontânea e ingênua. Para Freire (1996), o momento mais importante na formação docente é a reflexão crítica sobre a própria prática. Ademais, necessita-se contribuir para que os educandos assumam a sua condição em determinado contexto histórico e social. Ensinar, conseqüentemente, não é transmissão de conhecimentos, e sim propiciar meios para a sua construção e reconstrução. Desse modo, tem-se de assumir o inacabamento do ser humano. Numa estrutura social, histórica e cultural, exige-se o reconhecimento de ser condicionado e isso sucede dado que a presença do ser humano não concerne à adaptação.

Com isso, requisita-se, no processo de ensino, respeito à autonomia do estudante. Tem-se a necessidade do bom senso, pois o exercício da autoridade põe de lado qualquer forma de autoritarismo, dado que, segundo Freire (1996), o trabalho do professor não é consigo mesmo, porém, com o educando. Logo, é preciso buscar a melhor prática e a mudança torna-se possível porque o ser humano não é apenas objeto, mas sujeito.

Freire (2015) sustenta que, ao tomar consciência da situação em que se encontram, é viável tomá-la como condição histórica e lutar para transformá-la. A tarefa da educação é ajudar o estudante a descobrir a obriedade do mundo no qual se insere, a fazer uma análise crítica dos conhecimentos que possui. É importante, antes de qualquer estratégia ou ação pedagógica, visualizar quais as suas intencionalidades, qual o sentido para o ser humano de tal realização. A prática docente deve proporcionar a autonomia para que o estudante se assuma como sujeito histórico. A atividade pedagógica deve propiciar o rompimento da alienação e suscitar uma revolução na qual o sujeito responsabilize-se, de maneira consciente e autônoma, por seu papel de revolucionário.

Como efeito, é premente que seja feito esse diálogo entre as práticas pedagógicas e a cultura para a formação de uma sociedade que entenda a importância da diversidade e que sejam asseguradas e cumpridas as políticas públicas afirmativas nos espaços educacionais. Em um espaço tão diverso, devem-se criar ambientes que possibilitem uma convivência pautada no respeito e na valorização do outro. Desse modo, a Pedagogia da Libertação expressa sua autenticidade, já que é constituída a partir de uma resistência propositiva em vista da emancipação dos homens e das mulheres da América Latina. A Pedagogia da Libertação acontece com base no homem espoliado, marginalizado, descaracterizado e considerado um fora do mundo civilizado e moderno. Ao reputar o latino-americano à margem do processo histórico, leva-se em conta a universalidade do pensamento europeu moderno, o qual é concebido como centro referencial.

Portanto, a pertinência desta dissertação, ao observar que a prática docente se depara com realidades inquietantes e desafiadoras, as quais levam a refletir sobre a educação, a sua função social, a prática pedagógica e que tipos de sujeitos anseia-se formar. Outrossim, existe o desafio de trabalhar com as diversidades, garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, no entanto, em estruturas físicas e pedagógicas que não atendem tais exigências. Muitas vezes, defronta-se com um confinamento de alunos, que são amontoados nas salas de aula, impossibilitando um trabalho pedagógico mais ativo, interativo e democrático. Tudo isso tornou-se ainda mais preocupante diante do cenário da pandemia da Covid-19².

Não obstante ao ambiente tenebroso gerado pela propagação da Covi-19, o país ouviu da sua maior liderança política, o ex-presidente (2018-2022), afirmações negacionistas que colocaram em dúvida a existência do vírus e a eficácia das vacinas desenvolvidas por laboratórios de grande prestígio internacional. Gerou-se um ambiente em que a própria ciência foi desprestigiada. E mais ainda, não bastasse o descaso do então governo, as falas do presidente em exercício, “gripezinha” e “eu não sou coveiro” (QUEIROZ, 2022), reverberaram o seu descaso com o sofrimento da população brasileira.

Dessa maneira, com a pandemia da Covid-19, o contexto do quadro da desigualdade na Educação Básica foi seriamente evidenciado, impactando a vida social em múltiplas instâncias. Foi um abalo estrutural. Os estudos realizados por Gomes e Sales (2021) denotaram dados preocupantes e, em certa medida, já esperados, principalmente entre os mais pobres. A análise desses fatos permite ver um panorama dos níveis de aprendizagem e de desigualdades no campo da educação, oportunizando pensar em políticas públicas adequadas para sanar essa cruel situação e a promoção da justiça no âmbito educacional.

Essa intensificação das desigualdades na Educação Básica traz à tona reflexões acerca das transformações provocadas não somente no campo educacional, mas também no social, econômico e cultural. Muito provavelmente, em diferentes circunstâncias, essa escandalosa desigualdade educacional trará sérios impactos nas oportunidades para o desenvolvimento de parcela de estudantes da Educação Básica, em especial os das camadas mais pobres. Então, é

² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um Betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família *Coronaviridae* e é o sétimo Coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os Coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os Coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos, como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2 (BRASIL, 2021).

urgente que toda sociedade civil e poder público, em diferentes esferas, sistematizem e programem ações que ajudem a suprimir as desigualdades.

Nessa conjunção, a escola, enquanto instituição social, presença direta do Estado, deve contribuir para o exercício da cidadania, que “é o conjunto de atributos pelos quais o indivíduo torna-se cidadão, passando a exercer seus direitos civis e políticos, assim como assumir seus deveres e obrigações diante do Estado e da sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 279). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), afiança que o ensino e a aprendizagem devem ser fornecidos em condições de igualdade, permanência e acesso nas diferentes modalidades de ensino nas escolas.

Por isso, o artigo terceiro da LDB estabelece os seguintes princípios:

- I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V) coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII) valorização do profissional da educação escolar;
- VIII) gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX) garantia de padrão de qualidade;
- X) valorização da experiência extraescolar;
- XI) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII) consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV) respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996, *online*).

O acesso aos direitos e o cumprimento dos deveres asseguram ao ser humano uma vida digna e, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a criança deve usufruir dos direitos que lhe são inerentes e instituídos por lei.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, *online*).

Dessa forma, esse exercício de cidadania desenvolve-se à medida que se pratica. Sendo, por conseguinte, a escola, o local por excelência para promover a consciência cidadã. Deve-se

proporcionar, aos estudantes, meios pelos quais possam expressar seus anseios, angústias, insatisfações e condições para partilharem suas alegrias e conquistas.

O educando precisa estar preparado para este exercício, todavia, ele aprende se o exerce. Consoante Freire, é necessário “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Logo, ninguém ensina cidadania, entretanto, cria condições para que ela seja realizada. Constitui-se, dessa maneira, como algo essencial para este exercício a autonomia, cuja ação é livre e consciente.

O ser humano, como ser histórico, precisa ser sujeito e não espectador. Através da reflexão, o ser humano pode atuar sobre a história, visando o bem comum. Para a superação de uma prática pedagógica de dominação, que reforça a injustiça e a desigualdade, é indispensável ao ser humano tomar consciência de si como sujeito histórico, ou seja, a consciência de que sua ação pode transformar o mundo. Afinal, é elementar que o ensino e a aprendizagem contribuam para a autonomia e a criticidade. Em seguimento, carece-se criar condições para um ser humano realmente liberto.

Perante ao exposto, esta pesquisa pretendeu expor o meu percurso em relação aos estudos até o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras e as razões da aproximação com o pensamento de Paulo Freire e Enrique Dussel, explicitar os diversos eventos que cooperaram para a formação de uma atitude de resistência diante das injustiças que, por sua vez, colaboraram para o surgimento das perspectivas de libertação e apresentar os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel, os quais contribuem para práticas docentes firmadas na alteridade em vista da libertação.

Para atingir tais objetivos, a dissertação foi construída a partir de uma pesquisa bibliográfica em que Freire e Dussel foram os referenciais basilares. Pedro Demo (1985, p. 23), ao se referir à pesquisa, destaca que ela se constitui como um processo interminável, quer dizer, “é um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir”. Nesse caminho, a pesquisa bibliográfica deste estudo objetivou apresentar os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel.

Para tal feito, empregou-se uma intensa leitura das principais obras dos autores, Freire e Dussel, e de outros que se debruçaram sobre as principais obras elaboradas por ambos, a fim de compreender a importância do pensamento dos dois para a Pedagogia da Libertação. Buscou-se, por meio das leituras, versar a respeito da Pedagogia Libertadora como um modo autêntico do pensamento de libertação latino-americano e evidenciar a forma de pensar rigorosa e

sistemática que pode corroborar para um processo autêntico de formação. Tem-se, assim, a contribuição para a produção de um conhecimento científico que possibilite objetivos de validade e qualidade com características próprias para tantos segmentos da sociedade civil, acadêmica, no que fomenta ações no campo do ensino, pesquisa e extensão, além de um fortalecimento das práticas e teorias da educação popular.

Utilizou-se como referenciais teóricos fundamentais nesta produção algumas obras de Freire, Dussel e a de autores como Boufleuer, Cintra, Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Righi Damke, Santa Clara, Streck. Ademais das bibliografias dos autores citados, aplicou-se como ferramenta de trabalho, para acesso a outras produções, o meio eletrônico, que colaborou em termos de celeridade face a necessidade em determinados momentos. Contudo, procurou-se verificar a confiabilidade das fontes e dos produtos, com a finalidade de dar mais qualidade ao estudo. Dentre os endereços eletrônicos usados, sobressaem-se sites oficiais e de confiança assegurada junto ao meio acadêmico.

A dissertação encontra-se dividida em três capítulos, com estreita relação entre si, de tal forma que representa o percurso do discente, de Freire e de Dussel em uma perspectiva construtiva de quem caminha com o desejo de libertação. Neste primeiro capítulo, tencionou-se expor minha trajetória pessoal e acadêmica junto com Freire e Dussel, os dois pensadores prevaletentes na pesquisa. O segundo capítulo apresenta os eventos que contribuíram para a formação das óticas de libertação e destacou momentos que enfatizaram a precisão de rompimento com a ideia do domínio. O terceiro capítulo traz os *pressupostos pedagógicos de libertação no pensamento de Freire e Dussel* e propôs-se a ressaltar a relevância da história como alternativa de construção humana atrelada à possibilidade de uma práxis de libertação desde que o educador tome consciência da importância da sua atuação pedagógica. Entretanto, essa relação pedagógica entre educador e educando precisa acontecer na interpretação de que ambos são sujeitos no processo de construção do conhecimento e transformação da realidade. Todavia, torna-se imperativo da Educação Libertadora o compromisso ético entre os sujeitos, uma vez que a libertação autêntica se dá em comunhão, no face a face entre eles.

Como resultado da dissertação, foi possível a elaboração de um produto educacional, ciclo de palestras, junto ao grupo de pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da UFLA, o qual quer contribuir para uma reflexão tangente à pertinência da Pedagogia da Libertação para o processo de construção do conhecimento. O produto intenta realizar uma discussão no tocante à formação de professores, devido aos desafios do trabalho docente e, considerando isso, é necessário alicerçar-se de uma boa formação profissional para que a prática docente seja exercida com qualidade. É inadiável superar o modelo de sociedade

imposto pelos grandes sistemas, os quais tendem a manter a coletividade alienada, é imprescindível a formação de uma consciência crítica e situada, capaz de libertar-se e libertar o mundo.

Mediante o que foi expresso, mostra-se importante salientar, de modo sucinto, a minha aproximação de Freire e Dussel. Paulo Freire tornou-se mais conhecido na FACAPA quando foi proposta a leitura da obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual percebi a autenticidade do seu pensamento e o grande compromisso com uma educação que realmente pudesse colaborar com a emancipação dos educandos. Desse momento em diante, as obras de Freire passaram a ser cada vez mais presentes e marcantes em meus estudos. Em relação a Enrique Dussel, meu primeiro contato com as suas obras foi na disciplina “Filosofia da América Latina”, também na FACAPA. Ouvi pela primeira vez acerca da existência da sistematização da Filosofia da Libertação. Foi salutar, nesse período de estudo, a leitura da obra *1492: o encobrimento do outro*, que me instigou a leituras posteriores. Encantei-me pela proposta libertadora de Freire e Dussel, os quais transformaram-se em fundamentais para a minha formação e, por isso, suas perspectivas de libertação fazem-se presentes neste estudo.

Assim, ao analisar as obras dos autores, procurei demonstrar as suas contribuições para uma ação pedagógica situada, condição primordial para o processo de libertação. Além disso, os autores Freire e Dussel podem auxiliar quanto a uma atuação pedagógica que considere a importância das diversidades vivenciadas a partir da ética da alteridade.

1.2 Andarilhagem de Freire

Paulo Reglus Neves Freire, pernambucano de Recife, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo em 2 de maio de 1997. Realizou os seus estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Formou-se em Direito pela Escola de Direito do Recife. Exerceu, por pouco tempo, a advocacia e, em 1947, passou a trabalhar na diretoria de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi) pernambucano. Freire, de acordo com Beisiegel (2010, p. 13), “em 1954, assumiu a superintendência da instituição, permanecendo até 1957”.

Paulo Freire lecionou Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social do Recife. Em 1960, através de um concurso, foi nomeado para o cargo de professor de Filosofia e História da Educação da faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade do Recife. O engajamento social e político de Freire o levaram a ocupar posições. Em 1960, participou do

início do Movimento de Cultura Popular (MCP)³. Em 1962, assumiu o Serviço de Extensão Cultural do Recife.

Em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2010, p. 14).

³ Foi criado, no Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP), que se propõe a educar a população pobre da cidade e dar-lhe acesso à cultura. A iniciativa tem o apoio de intelectuais, educadores, artistas, estudantes, representantes da igreja católica e do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Em 1960, Miguel Arraes, então prefeito da capital pernambucana, tinha como meta principal enfrentar o subdesenvolvimento que atingia grande parcela da população. Pernambuco era um estado com enorme índice de analfabetismo e que exigia esforços urgentes para incorporar à sociedade os trabalhadores e demais setores marginalizados. O MCP foi produto de amplo e plural debate que Arraes promoveu entre intelectuais de esquerda, liberais e a igreja católica progressista sobre formas de enfrentar a miséria e o analfabetismo na capital. Inspirou-se no movimento francês *Peuple et Culture*, que propunha uma nova educação, mais próxima da cultura popular e das condições objetivas de vida dos alunos. Inicialmente, as equipes do MCP atuavam nos subúrbios e bairros pobres do Recife. Apoiado pela prefeitura, mas com dinâmica própria, o movimento se uniria ao Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A diretriz do movimento era oferecer à população analfabeta e marginalizada formas de acesso à educação e à cultura que lhe permitissem transformar, por si mesma, o contexto social no qual vivia. A entidade criou, então, uma rede de mobilização popular com vistas ao desenvolvimento do espírito comunitário, estimulando a emancipação política dos trabalhadores e a busca dos direitos trabalhistas. A experiência do MCP foi incorporada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), na passagem da UNE Volante por Recife, e esse foi um dos fatores que levaram à posterior criação do Centro Popular de Cultura (CPC), que se estenderia a outras capitais do país. O MCP era uma sociedade civil autônoma com propósitos culturais e pedagógicos. Atuava em sintonia com o Serviço de Assistência Itinerante (SAI), que tinha o objetivo de garantir atendimento médico e saneamento básico à população. As atividades do MCP se orientaram, principalmente, no sentido de conscientizar a população por meio da cultura e da educação de base, com a promoção de festivais de cinema e teatro, semanas estudantis, festas dedicadas ao folclore, seminários e congressos sobre temas ligados à cultura. Educar era a palavra de ordem: pelo rádio, pelo teatro, pela canção, pelo cinema, pelo folclore, pelas artes plásticas. A metodologia dos Centros de Cultura do MCP — onde os educadores abordavam a temática que o grupo propunha — originaria um método inovador de alfabetização de adultos. Desprezando as cartilhas tradicionais, o movimento desenvolveria seu próprio material didático, baseado na realidade dos alunos. O *Livro de Leitura para Adultos* seria baseado em três meses de pesquisa nas zonas populares de Recife. Mais tarde, o educador Paulo Freire promoveria nova revolução nesse método, abolindo totalmente as cartilhas e incorporando a cada grupo de alfabetização os elementos específicos de sua realidade. Sua Pedagogia do Oprimido nasceria no MCP. E lá também floresceriam novas linguagens do teatro e do cinema — o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e a documentação da realidade social, como “Cabra Marcado para Morrer”, filme de Eduardo Coutinho. As atividades promoviam, além da alfabetização, a independência intelectual e a postura crítica e participativa ante os assuntos da comunidade e do país, além do debate e difusão de ideais políticos e sociais. Os cursos eram ministrados por aulas transmitidas pela Rádio Clube de Pernambuco e pela Rádio Continental. Após a vitória de Miguel Arraes nas eleições para o governo de Pernambuco, em 1962, o MCP expandiria suas atividades da periferia de Recife para o interior pernambucano, ensinando os trabalhadores analfabetos a ler, escrever e conhecer a cultura do estado e a política do país, com apoio estratégico e financeiro do Governo Federal e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, [2017?]).

Freire tornou-se uma figura popular e de lutas populares. Haja vista aos problemas políticos do país, em que, no ano de 1964, ocorreu o Golpe Militar, o educador foi levado a acompanhar uma leva de refugiados políticos. Exilou-se no Chile, onde permaneceu até 1969. No Chile, lecionou na Universidade de Santiago e atuou como consultor regional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em seguida, transferiu-se para os Estados Unidos, dando aulas em Harvard até 1970. “Deslocou-se, em seguida, para Genebra, onde atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas” (BEISIEGEL, 2010, p. 15).

Em 1980, Freire fez seu retorno ao Brasil, passando a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em 1989, assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, permanecendo até 1991. Tornou-se professor visitante da Universidade de São Paulo, no segundo semestre de 1991. De acordo com Beisiegel (2010), até 1997, ano de sua morte, Freire dedicou-se aos livros, ensaios, artigos e conferências.

Devido ao forte laço com os movimentos populares, Freire manifestou suas preocupações em relação à alta taxa de analfabetismo dos adultos. Em virtude disso, propôs o Método de Educação Popular, em que procura estabelecer uma conexão entre o homem, a educação e a cultura. Neste conjunto de relações, Freire (1996) apresentou um método dialógico, crítico, situado num contexto social e significativo, ao invés de uma educação bancária em que o professor é o detentor do saber e o transmite ao aluno. Desse modo, frente a uma educação autoritária, acrítica e descontextualizada, Freire preconizou “uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas” (BEISIEGEL, 2010, p. 39).

1.3 Itinerários de Dussel

Enrique Dussel nasceu em 24 de dezembro de 1934, na província de Mendoza, Argentina. Seu pai, médico, era luterano, de origem alemã, e sua mãe, dona de casa, de origem italiana. Aos 8 anos começou a participar de um grupo da Ação Católica. Aos 15 anos foi responsável pela Ação Católica em nível diocesano. Aos 16 anos participou e foi membro numa escola de guias da juventude da Ação Católica.

Em consonância com Dussel (2018, p. 26, tradução nossa), “lá, como um Paulo de Tarso, fui derrubado de um cavalo”⁴. Dussel (2018) salienta a importância da leitura de obras referentes à vida de Francisco de Assis (1181-1226), Inácio de Loyola (1491-1556), Teresa de Ávila (1515-1582), João da Cruz (1542-1591), Bernardo de Claraval (1090-1153) e ressalta a pertinência que tiveram em suas experiências de fé.

Realça-se, ainda, o desejo de compreender a fé, por esse motivo, iniciou os estudos em Filosofia, concluiu sua licenciatura em 1957. No ano seguinte, 1958, foi para Paris estudar francês e, no mesmo ano, começou a trabalhar em Nazaré, na construção de casa para refugiados da guerra. Retornou à Europa para defender sua tese de Doutorado.

Para Dussel (2018), os anos de 1959 e 1961 foram os mais importantes de sua vida, pois possibilitaram intensos momentos de oração e trabalho manual. Evidencia-se a grande relevância de Paul Gauthier⁵ como um grande companheiro de trabalho.

⁴ *Allí, como um Paulo de Tarso, caí de caballo fulminado* (DUSSEL, 2018, p. 26).

⁵ O “profeta da Igreja dos pobres”, o padre operário que se tornou carpinteiro e marceneiro na Terra Santa para estar no “seguimento de Jesus” ou, ainda, como afirmou uma vez Leonardo Boff, o “pai da teologia da libertação”. São muitos os adjetivos, epítetos, apelidos que tentaram contar a vida, mas principalmente o apostolado poliédrico, sempre em favor dos últimos de Paul Gauthier (1914-2002), do qual se celebra o centenário do nascimento no dia 30 de agosto. Paul Gauthier nasceu na França, em La Flèche, para depois entrar no seminário em Dijon (do qual também seria mais tarde diretor), em 1929. Os primeiros anos da vida sacerdotal de Gauthier foram dedicados ao apostolado intelectual, à escrita, entre outras coisas, de alguns roteiros de cinema. Não é por acaso que o terreno fértil em que se formou a personalidade de Gauthier é constituído por exemplos de vida como Charles de Foucauld, Henri Bergson, Teresa de Ávila e João da Cruz. A academia ideal do futuro ministério em favor dos pobres, em meados dos anos 1940, foi a frequência em Marselha do dominicano Jacques Loew, fundador dos padres operários da França. Mas foi no ano de 1954 que o jovem sacerdote de Dijon pediu ao seu bispo, Guillaume-Marius Sembel, a exoneração do seu ministério ordinário de padre diocesano para “dedicar-se à evangelização dos pobres”. Desde então floresceram as grandes intuições de Paul Gauthier: com um grupo de jovens, ele se estabeleceria em Nazaré para fundar uma pequena família religiosa, de alcance internacional, “Os companheiros e as companheiras de Jesus carpinteiro” (1957-1958). Menor entre os menores, ele tomou consciência, nessa martirizada faixa de terra do Oriente Médio, do drama palestino; boa parte do seu ministério de padre foi gasta em favor da construção de “casas para muitos sem-teto” (em sua maioria, refugiados das zonas de guerra). Foi fundamental, nesses anos, o encontro com o bispo desses territórios, George Hakim, que quis o jovem padre francês ao seu lado a partir de 1962, no Concílio Vaticano II. Uma ocasião, a do Concílio, que permitiu que o jovem Gauthier conhecesse os grandes da teologia em voga naqueles anos, debatesse com homens do calibre de Yves-Marie Congar e Henri-Marie de Lubac (que permaneceria sempre cético em relação às reivindicações apresentadas pelo sacerdote de Dijon). E foi justamente o evento Vaticano II que colocou o padre Gauthier sob os holofotes: aqui ele lança as bases do movimento da “Igreja dos pobres”. Um manifesto programático que envolve e não deixa indiferentes muitos dos padres conciliares (cerca de 300), incluindo o cardeal de Bolonha, Giacomo Lercaro. Foi essa, segundo muitos estudiosos, a pedra fundamental da teologia da libertação. A bússola principal de referência desde então para o sacerdote carpinteiro de Belém era a constituição pastoral *Gaudium et spes*. E é precisamente daqueles anos (1963) a escrita de um livro que deixou o sinal mais importante do seu apostolado: *Jésus, l'Eglise et les pauvres*. O ano de 1964 representa, na biografia de Gauthier, um capítulo central: com o jornalista Ettore Masina (conhecido na época do Concílio), fundou a Rede Radié Resch, uma associação de solidariedade internacional chamada assim em homenagem a uma

Tudo o que a Teologia da Libertação mais tarde expressará teoricamente, experimentei de antemão com Paulo em Nazaré. A opção pelos pobres era sua obsessão, e as críticas que os teólogos da libertação vão fazer desde os anos 1970 cairão sob o peso do julgamento da história. A experiência sagrada desta “opção pelos pobres” é essencial para o cristianismo, e eu a descobri em 1959, em Nazaré. Gauthier escreveu, e discutimos o texto, Jesus, a Igreja e os pobres na época do Vaticano II. A “Igreja dos pobres” – expressão de João XXIII – nasceu em Nazaré, com Gauthier, com o Bispo de Nazaré Mons. Hakim, com o Bispo de Tournai Mons. Hammer... e vivi ali esta experiência original, em uma pequena cidade do Carpinteiro de Nazaré: “Que bem pode vir de Nazaré?” Todo o resto da minha vida, até hoje, tem suas raízes em Nazaré (DUSSEL, 2018, p. 29, tradução nossa)⁶.

Foi fundamental a Dussel sua passagem pelo Oriente e seu retorno à Europa, dado que proporcionou contatos com teólogos de grande destaque como Paul Ricoeur (1913-2005)⁷ e

menina palestina morta de pneumonia em um casebre. A partir daí, a marca em favor dos mais fracos para Gauthier é ainda mais radical. É desses anos a sua frequentação com o filósofo da libertação Enrique Dussel, mas também o seu distanciamento, em 1967, do drama da Guerra dos Seis Dias. Uma reviravolta que o levou primeiro a emigrar para o Líbano e depois para a América Latina, para se gastar ainda mais em favor dos últimos e dos mais deserdados. Um impulso tão radical que levou Gauthier a tomar distância da “Igreja Católica oficial” e a deixar o sacerdócio. Também foi igualmente forte a decisão de se casar com o seu histórico braço direito desde os tempos do seu apostolado na Palestina, Marie Thérèse Lacaze, para poder, assim, adotar e dar um teto e uma família a dois pequenos órfãos, conhecidos em uma viagem para a Índia. A opção preferencial pelos pobres continua sendo sempre a estrela-guia da sua vida. É memorável a sua peregrinação, no fim dos anos 1970, a Abruzzo, ao túmulo de Ignazio Silone e a sua admiração pelo escritor de *L'avventura di un povero cristiano*. Certamente singular dessa complexa personalidade é, conforme o testemunho de um amigo íntimo seu, Pasquale Iannamorelli, a sua devoção a Celestino V, o Papa da “grande recusa”, capaz de ser uma síntese saudável, sob “a insígnia da pobreza evangélica”, entre “o monaquismo beneditino e o franciscanismo”. Já prejudicado pelas doenças da idade e da doença, morreu no dia 25 de dezembro de 2002, no dia de Natal, aos 88 anos, em um pequeno apartamento de Marselha, permanecendo fiel a si mesmo e ao estilo de vida que havia decidido levar por toda a sua longa existência (RIZZI, 2014).

⁶ *Todo lo que después la teología de la liberación expresará teóricamente lo viví por anticipado con Paul en Nazaret. Lá opción por los pobres fue su obsesión, y las críticas que se nos lanzará a los teólogos de liberación desde la década de los 70 caerá bajo el peso del juicio de la historia. La experiencia sagrada de dicha “opción por los pobres” es esencial al cristianismo, y la descubrí en 1959 en Nazaret. Gauthier escribió, y discutíamos el texto, Jesús, la Iglesia y los pobres en el tiempo del Vaticano II. La “Iglesia de los pobres” – expresión de Juan XXIII – nació en Nazaret, con Gauthier, con el obispo de Nazaret Mons. Hakim, con el obispo de Tournai Mons. Hammer... y yo viví esta experiencia originaria ali, en pueblito del Carpintero de Nazaret: “¿Qué bueno puede venir de Nazaret?” Todo el resto de mi vida, hasta el día de hoy, tiene su raíz en Nazaret (DUSSEL, 2018, p. 29).*

⁷ Foi um dos principais pensadores do pós-guerra, herdeiro da fenomenologia de Husserl (1859-1938) e do existencialismo cristão. Ricoeur estabeleceu uma ligação entre a fenomenologia e a análise da linguagem por meio da teoria da metáfora, do mito e do modelo científico. Grande parte de seus textos dedica-se à construção de uma antropologia filosófica, que ele definiu como a antropologia do “homem capaz”. Entre suas principais obras, que marcaram filósofos como Derrida (1930-2004) e Lyotard (1924-98), estão *A Metáfora Viva* (Loyola) e os três volumes de *Tempo e Narrativa* (Papyrus) (QUEM FOI..., 2005).

Joseph Ratzinger (1927-2023)⁸, enquanto acontecia o Concílio Vaticano II, em 1962. “Minha teologia era, desde 1961, pós-conciliar; meus professores eram os teólogos do Concílio... embora eu visse tudo da América Latina e dos pobres de Nazaré”⁹ (DUSSEL, 2018, p. 30, tradução nossa).

Dussel escreveu, neste período, “El Humanismo semita”, “Humanismo helénico” e desenvolveu sua tese na Sorbonne sobre *O episcopado latino-americano: uma instituição em defesa do índio (1504-1620)*. “Em Münster (seguindo, entre outras, as aulas de J. Ratzinger), escrevi ‘Hipóteses para uma história da Igreja da América Latina’”¹⁰ (DUSSEL, 2018, p. 31, tradução nossa).

Em 1965, Dussel concluiu a licenciatura em Teologia, no Instituto Católico de Paris. Em 1967, fez Doutorado em História na Sorbonne e, nesse mesmo ano, regressou à Argentina, que estava sob uma Ditadura Militar. Ainda nesse ano, foi convidado para ser professor no Instituto Pastoral da América Latina pelo Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM). Foram vários os participantes das aulas pelo Instituto e, dentre tantos, a figura singular de Oscar Arnulfo Romero¹¹.

⁸ Nasceu em 16 de abril de 1927, em Marktl, Alemanha. Entrou para o seminário aos 12 anos. Na adolescência, estudou grego e latim, e mais tarde se doutorou em teologia pela Universidade de Munique. Foi ordenado padre em junho de 1951. Em março de 1977, tornou-se arcebispo de Munique e Freising. Menos de três meses depois, foi designado cardeal pelo Papa Paulo VI. Já sob João Paulo II, em 1981, Ratzinger tornou-se o líder da Congregação para a Doutrina da Fé. Foi escolhido, no dia 19 de abril de 2005, o novo chefe da Igreja Católica Apostólica Romana em substituição a João Paulo II, que morreu em 2 de abril de 2005. O alemão é o 265º Papa (264º sucessor de Pedro) e o primeiro a ser eleito no século 21. Ele adotou o nome de Bento 16. Renunciou ao cargo no dia 28 de fevereiro de 2013 (REDAÇÃO, 2005).

⁹ *Mi teología era, desde 1961, post-conciliar; mi maestros fueron los teólogos del Concilio... aunque todo lo veía desde América Latina y desde los pobres de Nazaret* (DUSSEL, 2018, p. 30).

¹⁰ *El episcopado latinoamericano: una institución en defensa del indio (1504-1620)*. “En Münster (siguiendo entre otras las clases de J. Ratzinger) escribí ‘Hipótesis para una historia de la Iglesia da América Latina’” (DUSSEL, 2018, p. 31).

¹¹ Nasceu em 15 de agosto de 1917, em Ciudad Barrios, em El Salvador. Sua família era numerosa e pobre. Quando criança, sua saúde inspirava cuidados. Com apenas 13 anos entrou no seminário. Foi para Roma completar o curso de teologia, com 20 anos, e se ordenou sacerdote, em 1943. Retornou a El Salvador, na função de pároco. Era um sacerdote generoso e atuante: visitava os doentes, lecionava religião nas escolas, foi capelão do presídio; os pobres carentes faziam fila na porta de sua casa paroquial, pedindo e recebendo ajuda. Durante 26 anos, na função de vigário, padre Oscar Romero conheceu a miséria profunda que assolava seu pequeno país. A maioria dos países sul-americanos vivia duras experiências de ditaduras militares, na década de 1970. Também para El Salvador era um período de grandes conflitos. Em 1977, padre Oscar Romero foi nomeado Arcebispo de El Salvador, chegando à capital com fama de conservador. No fundo, era um homem do povo, simples, de profunda sensibilidade para com os sofrimentos da maioria, de firme perspicácia aliada à coragem de decisão. Em 1979, o presidente do país foi deposto pelo golpe militar. A ditadura se instalou no país e, pouco a pouco, se acirrou a violência. Reinou o caos político, econômico e institucional no país. No dia 24 de março de 1980, Dom Romero foi fuzilado, em meio aos doentes de câncer e enfermeiros, enquanto celebrava uma missa na capela do Hospital da Divina Providência,

As aulas aconteceram antes da Conferência de Medellín¹² e seriam os preparativos para uma leitura da realidade, tendo como base a libertação do povo, mas foram tempos de grandes discussões entre várias correntes de interpretação da fé, em que algumas reafirmaram as tradições e outras davam enfoque às lutas populares. Isso tudo começaria a gerar um incômodo a ponto da casa de Dussel sofrer um atentado. “Em 30 de março de 1975, fui expulso da Universidade Nacional de Cuyo, onde era professor de Ética. O exílio começou no México. Em agosto de 1975 chegou à imensa cidade dos Nahuas”¹³ (DUSSEL, 2018, p. 34, tradução nossa).

No México, Dussel ocupou-se de fundamentar suas ideias contra a teologia populista da Argentina através dos estudos de Karl Marx (1818-1883)¹⁴. O exílio contribuiu para que se dedicasse em duas frentes de trabalho: Comissão para a História da Igreja na América Latina (CEHILA) e na *Ecumenical Association of Third World Theologians* (EATWOT)¹⁵. Ambos os trabalhos foram realizados sob pressão do Vaticano. Dussel ajudou a organizar, em 1974, encontros com teólogos dos países periféricos. Em 1975, organizou um encontro entre teólogos norte-americanos e latino-americanos. Com esses momentos, a Teologia da Libertação

na capital de El Salvador. Em 23 de maio de 2015 aconteceu a beatificação de Dom Oscar Romero e, em 14 de outubro de 2018, Romero foi canonizado (FRANCISCANOS, 2022).

¹² (Colômbia – 1968). Foi seguramente um marco presencial às angústias e sofrimentos das pessoas que bradavam e aguardavam por esperanças. Nos anos 60, do século XX, a América Latina era sacudida por mortes nos campos e nas cidades. O desespero tomava conta das massas desorientadas pela violência e opressão. As vozes estudantis, os movimentos camponeses e a liberdade de consciência imperavam nos ambientes. Levantes armados e marchas impunham a bandeira e a cruz em prol de uma sociedade diferenciada. Num continente maciçamente jovem e majoritariamente empobrecido, a Igreja, representada por seus bispos, procurou entender o clamor da população que almejava mudanças. Foi sob tal luz do Concílio Vaticano II e seguindo a tradição eclesial que os bispos se reuniram em Assembleia e, unindo forças, buscaram traçar juntos não só um documento – mas as metas prioritárias para a evangelização. Diante de tudo o que apresentavam, os jovens e os pobres foram assumidos como prioridades, sem deixar de lado a universalidade dos problemas (ALMEIDA; MANZINI; MAÇANEIRO, 2013, p. 92).

¹³ *El 30 de marzo de 1975 fui expulsado de la Universidad Nacional de Cuyo, donde era profesor de Ética. Comenzó el exilio en México. En agosto de 1975 llego a la inmensa ciudad de los Nahuas* (DUSSEL, 2018, p. 34).

¹⁴ Marx estava encarregado de sugerir ao teólogo uma crítica da teologia que permitisse aos cristãos (agora de seu próprio cristianismo, e em que consiste a contradição) se colocarem em oposição ao capitalismo. Para isso, utilizou continuamente metáforas teológicas: descreveu ao crente o caminho teórico para descobrir a contradição da religião cristã original crítica (se é autêntica e inverte a inversão da Cristandade) com o capitalismo, possibilidade que se realiza ao desfetichizar o cristianismo e a ciência econômica. Esta sugestão de uma reconstrução crítica simultânea da teologia (que deve ser realizada de forma adequada e completa por teólogos críticos) é a crítica necessária da teologia. Marx indicou o método dessa reinterpretação a fim de colocar a teologia de pé, já que ela estava de cabeça para baixo desde o século IV, e mais ainda desde o século XVI (DUSSEL, 2018, p. 15, tradução nossa).

¹⁵ Associação Ecumênica de Teólogos do Terceiro Mundo (tradução nossa).

alcançava a África e a Ásia. Em 1979, ocorria a Revolução Sandinista¹⁶ e a Terceira Conferência Episcopal Geral do Episcopado Latino-americano em Puebla.

Por conseguinte, teve-se a queda do Muro de Berlim, o que significou a derrota do socialismo no Leste Europeu. Isso levou Dussel, depois de um encontro com Karl-Otto Apel (1922-2017)¹⁷, a entender “a necessidade de reestruturar as bases epistemológicas da teologia da libertação, sem abandonar suas intuições originais”¹⁸ (DUSSEL, 2018, p. 37, tradução nossa). Estabeleceu-se, ainda, um diálogo profícuo com Charles Taylor (1931)¹⁹ e Vattimo (1936)²⁰. Colocou-se em evidência a importância de uma ética que considerasse a vida do ser humano e isso seria o alicerce para uma ética da libertação na era da globalização e da exclusão.

¹⁶ Mobilização política e social ocorrida na Nicarágua, entre 1979 e 1990, a partir de uma insurreição popular que derrotou a Ditadura Somozista e empreendeu uma série de transformações radicais contra o capitalismo e a presença dos Estados Unidos na Nicarágua. A revolução alterou o regime de propriedade fundiária mediante uma reforma agrária que confiscou a metade das glebas dos donos de terras. Em seus primeiros anos, conseguiu diminuir o analfabetismo de 55% para 12%. Nacionalizou o comércio exterior, os enclaves norte-americanos e interveio no mercado de bens e divisas. A Revolução Sandinista foi levada a cabo por meio de uma aliança entre setores da oligarquia conservadora e a Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN). Imediatamente depois do triunfo e das principais reformas da revolução, os líderes da oligarquia conservadora abandonaram o governo revolucionário e dedicaram-se a hostilizar política e militarmente a Revolução Sandinista. Desde os primeiros anos, a oposição à Revolução Sandinista converteu-se em uma oposição militar contrarrevolucionária, iniciada com os soldados somozistas refugiados nos países vizinhos e com o equipamento militar do governo norte-americano. O país ingressou em uma guerra civil que se estendeu pela década de 1980 e destruiu grande parte do patrimônio econômico da Nicarágua. O governo norte-americano foi condenado pela Corte Internacional de Justiça de Haia a uma indenização de US\$ 17 bilhões por danos ao país, quantia que os Estados Unidos se negaram a pagar (SOTO, 2015).

¹⁷ A Ética de Karl Otto Apel está fundada em um momento em que o positivismo fracassa diante de problemas axiológicos e a filosofia analítica, ao desconsiderar a ética tradicional, inaugura uma metaética de descrições das regras do discurso moral. Assim, a neutralidade axiológica da ciência, associada à filosofia analítica e ao subjetivismo existencial se completam, sem oferecer qualquer possibilidade de uma fundamentação última para a filosofia e, dessa forma, postular uma ética capaz de refletir e orientar o homem diante dos graves problemas do mundo atual, como o risco de colapso do universo e da destruição das espécies (SILVA, 2013, p. 4).

¹⁸ *La necesidad de reestructurar las bases epistemológicas de la teología de la liberación, sin abandonar sus intuiciones originarias* (DUSSEL, 2018, p. 37).

¹⁹ Professor emérito de Filosofia na Universidade de McGill. Formado em Oxford, é um profundo conhecedor das correntes do pensamento contemporâneo. Em seu último livro, *A Era Secular...*, analisa o impacto da ciência, a reforma protestante e as melhorias socioeconômicas na transformação do sistema de crenças no Ocidente. Está convencido de que a convivência religiosa é possível e desejável, assim como de que a fé, hoje em recuo, não vai desaparecer. Afirma a conveniência de encontrar uma nova linguagem para explicar o presente, pelo esgotamento das velhas palavras (CHARLES TAYLOR..., 2015).

²⁰ ... na expressão *pensiero debole*, a filosofia de Gianni Vattimo é elaborada ao longo de um processo marcado pelo afastamento em relação ao pensamento fundacionista da tradição metafísica, a partir da reapropriação de ideias centrais do arcabouço teórico deixado pela herança nietzschiano-heideggeriana. A exposição da debilidade do ser nos escritos do filósofo de Turim revela um discurso inserido no pós-modernismo europeu e propõe uma compreensão da tessitura contemporânea pós-moderna com base no efêmero, no transitório e na fraqueza (LIMA MOTA, 2017, p. 10).

Há, assim, uma tentativa de “novo fundamento ético-epistemológico da Teologia da Libertação”²¹ (DUSSEL, 2018, p. 38, tradução nossa). Conforme o próprio Dussel:

A epistemologia da Teologia da Libertação de 1960 não é mais sustentável em 2000. Os jovens teólogos latino-americanos devem saber renovar seus pressupostos filosóficos e ciências sociais para enfrentar criticamente a nova e criativa teologia norte-americana e europeia, e recriar, a partir da realidade americana periférica, mais miserável e explorada do que na chamada década de 1960, o que foi feito pela primeira Teologia da Libertação da segunda metade do século XX. A tarefa é imensa, é global, é possível²² (DUSSEL, 2018, p. 380, tradução nossa).

Dessa maneira, Enrique Dussel revela, a partir de sua própria história, o desejo de um mundo mais justo, em que todos possam conviver de modo fraterno. Ele demonstra que o Reino de Deus pode começar a ser vivido na temporalidade histórica, enquanto se caminha rumo ao Reino Definitivo, mas, para isso, todos os homens e mulheres precisam deixar ser interpelados pelo grito dos que clamam “tenho fome”: fome de pão e fome de justiça.

1.4 Conclusão

Neste primeiro capítulo, analisaram-se as biografias de Freire e Dussel e, ao mesmo tempo, a minha proximidade com os autores. Dessa forma, ficou explícita a relevância de situar-se historicamente e, desde esse momento, tomar consciência dos desafios impostos por sistemas dominantes.

Freire experimentou as angústias do seu tempo e, em suas andarilhagens, seja no processo de alfabetização ou nos encontros impostos pelo exílio, testemunhou a possibilidade de um mundo possível em que haja menos opressão e injustiça. Pode-se perceber que é imprescindível, ao educador e ao educando, saber as tramas históricas das quais fazem parte, no entanto, embora seja uma tomada de consciência pessoal, o processo de libertação só se efetivará verdadeiramente, em comunhão.

²¹ *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Tem-se assim, o intento de “nueva fundamentación ético-epistemológica de la teología da liberación” (DUSSEL, 2018, p. 38).

²² *La epistemología de la teología de la liberación del 1960 ya no es sostenible en el 2000. Los jóvenes teólogos latinoamericanos deberán saber renovar sus supuestos filosóficos y ciencias sociales para afrontar críticamente la nueva y creativa teología norteamericana y europea, y recrear, desde la realidad latinoamericana periférica, más miserable y explotada que en la nombrada década de los 60, lo hecho por la primera teología de la liberación de la segunda mitad del siglo XX. La tarea es inmensa, es mundial, es posible* (DUSSEL, 2018, p. 380).

Dussel, por meio de seu itinerário, acentuou a probabilidade de desvelar todo sistema dominante e opressor. Isso se dá a partir da consciência das condições históricas concretas, porque, tanto por ideias quanto por ações, o dominador se impõe ao povo como centro, como ser. Nesse âmbito, Dussel buscou desfazer a lógica do domínio através de uma perspectiva que concebe o latino-americano como outro ser, não coisa e não objeto.

Nesse universo, as andarilhagens de Freire e os itinerários de Dussel enfatizam o quanto é importante a consciência da história concreta e dos limites que são impostos por ela, uma vez que a confecção histórica é realizada por sujeitos e grupos com interesses diferentes. Dessa forma, a minha proximidade dos autores que, ao afirmarem a significância de suas trajetórias, contribuem para que façamos o mesmo nesta dissertação, pois é com apoio no situar-se que se pode, em comunhão, efetivar uma autêntica educação libertadora.

2 EVENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SURGIMENTO DAS PERSPECTIVAS DE LIBERTAÇÃO

A libertação é o próprio movimento metafísico ou transontológico pelo qual se ultrapassa o horizonte do mundo. É o ato que abre a brecha, que fura o muro e se adentra na exterioridade insuspeitada, futura, nova da realidade (DUSSEL, 1977, p. 67).

A formação da América Latina²³ ocorreu a partir da relação entre indígenas, europeus, africanos e a sua história se desenvolveu com base nesses encontros marcados pela espoliação e injustiça.

Atribuindo-se o papel de civilizador, o europeu passou a representar o mundo de fora como habitado por sub-raças que eram chamados a regenerar. O ardil é tão terrível e sutil que cada negro e cada índio e seus mestiços desculturados por europeus tanto metem dentro de sua própria consciência a ideia de sua feiura e inferioridade inatas que sofrem terrivelmente por ter a cara que têm. Uns inocentes, ainda sofrem, coitados (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Portanto, o europeu, invasor voraz das terras do “Novo Mundo”, apropriou-se, perante violência, das suas riquezas materiais e espirituais. Não considerava o *outro* (grifo nosso) diante de si, mas colocava-se como aquele que tinha autoridade moral, cultural e espiritual para dominar, subjugar e explorar. Assim, Astecas, Maias, Incas, Guaranis e tantos outros grupos tiveram diante de si a figura do “Conquistador”. Os tempos vindouros, desde então, foram de resistências e de lutas para garantir o direito de ser.

Nos diversos arranjos expedicionários, o nome de Deus foi invocado para a proteção e para a resistência. A imagem de Deus e a religiosidade apresentadas pelos colonizadores não só justificavam a sua ação missionária, como orientavam o modo de comportar-se em relação aos povos dominados.

Os colonizadores agiram em nome de uma imagem de Deus cuja face era desconhecida aos povos originários. Ao iniciar o processo de dominação, espanhóis e portugueses rogaram

²³ A expressão América Latina alcança conotações altamente significativas na oposição entre anglo-americanos, que, além de seus diversos conteúdos culturais, contrastam mais fortemente ainda quanto aos antagonismos socioeconômicos. Aqui, os dois componentes se alternam, como a América pobre e a América rica, com posições e relações assimétricas de poderio em um polo e dependência no outro. Pode-se dizer que, de certa forma, é principalmente como o outro lado da América rica que os latino-americanos melhor reúnem debaixo de uma mesma denominação (RIBEIRO, 2017, p. 24-25).

as bênçãos do Senhor, o qual lhes deu a graça necessária para a conquista, que “é um processo militar, prático, violento, que inclui o Outro como o ‘si mesmo’” (DUSSEL, 1993, p. 44).

A catequese esteve presente desde o início do processo exploratório da América e era uma missão conduzir os povos indígenas ao “Deus Verdadeiro”. Partiam da ideia de conversão a um sistema central, ou seja, ao cristianismo, católico e europeu. Desconsideravam os seus costumes, as suas práticas religiosas e a sua organização social, isto é, desconsideravam a sua própria existência.

Em razão desse entendimento, as ideias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articularam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português. Nesse contexto, três elementos entrelaçaram-se compondo um mesmo movimento, dialetizado, porém, nas contradições internas a cada um deles e externas que os opunham entre si. Tais elementos são: a colonização, a catequese e a educação (SAVIANI, 2019, p. 7).

Destarte, o catolicismo dos primeiros missionários já estava imbricado da ideia de “uma ideologia total, reacionária, violenta, repressiva e um dia invocada por conhecidos regimes instalados em vários países da América Latina” (BOFF, 2012, p. 179). Para Lopez (1996, p. 17), “a melhor expressão da influência retrograda deste catolicismo exacerbado foi a inquisição, que acompanhou os conquistadores da América e serviu de cobertura ideológica para a espoliação e genocídio...”. Por esse motivo, a linguagem de domínio esteve presente no processo de formação do povo latino-americano, tal qual descreveu Frei Bartolomé de Las Casas²⁴:

²⁴ Frade dominicano, bispo de Chiapas, México, nasceu em Sevilha, Espanha, em 1494, e morreu em Madrid, 1566. Sua família participou dos primeiros anos da conquista da América, já que seu pai e seu tio estiveram na segunda expedição de Colombo, 1493. Aos 18 anos, em 1502, Bartolomé chegou à ilha Hispaniola (Haiti), na expedição de Nicolás de Ovando. Recebeu indígenas como *encomienda*. Em 1505, foi ordenado sacerdote em Roma, logo em seguida retornando à ilha Hispaniola e à ilha de Cuba, onde permaneceu até 1513-1514. Em 1522, tornou-se dominicano, tendo, em seguida, passado dez anos em estudo, meditação e oração no convento. Depois de seu retiro, retomou as viagens pelas Américas e também à Espanha, para se dirigir às Cortes e ao Conselho da Índias, sendo um dos influentes para que fossem promulgadas as *Leys Nuevas* (1542), que tentaram, sem muito sucesso, pôr limites ao empreendimento genocida da conquista. Em 1543, foi nomeado bispo de Chiapas, uma diocese que fica na península Yucatán, para lá se dirigiu três anos depois. Mas a ação dos colonizadores o impediu de tomar posse e por essa razão regressou definitivamente para a Espanha, em 1547. Em 1550 e 1551, participou da junta de Valladolid, na qual, diante de teólogos e juristas, enfrentou Juan Ginés de Sepúlveda na discussão sobre a legitimidade da Conquista. Entre 1552 e 1553, publicou, sem prévia autorização, oito dos seus mais importantes tratados, entre eles a *Brevíssima Relación de la Destrucción de las Índias*, obra que teve uma rápida e impressionante repercussão dentro e, sobretudo, fora da Espanha. Em 1566, escreveu o último *Memorial al Consejo*

Faziam certas forças longas e baixas, de modo que os pés tocavam quase a terra, um para cada treze, em honra e reverência de Nosso Senhor e de seus doze Apóstolos (como diziam) e deitando-lhes fogo, queimavam vivos todos os que estavam presos. Outros, a quem quiseram deixar vivos, cortaram-lhes as duas mãos e assim os deixavam; diziam: Ide com essas cartas levar as notícias aos que fugiram para as montanhas. Dessa maneira procediam comumente com os nobres e os senhores; faziam certos gradis sobre garfos com um pequeno fogo por baixo a fim de que, lentamente, dando gritos e em tormentos infinitos, rendessem o espírito ao Criador (LAS CASAS, 2011, p. 31).

Entretanto, concomitante ao subjugo da América Latina, surgiram pessoas que impuseram as mãos as bandeiras da liberdade, da justiça, da dependência e da libertação. Pode-se ver, em vários momentos da história da América Latina, homens e mulheres que, na contramão do que lhes era imposto, propuseram formas próprias de pensar a própria realidade. Destaca-se como a primeira defesa dos povos originários a homilia feita pelo Frei Antônio de Montesinos²⁵.

Além de alguns Irmãos leigos franciscanos, foi Antônio de Montesinos OP (1545) quem, por ordem de seu superior Pedro de Córdoba OP (1460-1525), lançou em 1511 o primeiro grito crítico-profético da América. Naquele 30 de novembro, o clérigo Bartolomé de Las Casas (1484-1566) ouviu o sermão a favor dos índios e contra os encomenderos (DUSSEL, 2018, p. 57, tradução nossa)²⁶.

de Índias e, logo depois, morreu, no convento de Atocha, em Madrid (STRECK; MORETTI; ADAMS, 2019, p. 81-82).

²⁵ Frei Antônio de Montesinos professou como frade dominicano, em 1502, no convento de Santo Estevão em Salamanca. Estudou no convento de São Paulo, em Valladolid, e completou seus estudos teológicos no convento de Santo Tomás de Ávila, em 1509. Poucos detalhes são conhecidos sobre sua jornada nesta primeira etapa de sua vida. Em outubro de 1510, chegou à ilha de Hispaniola (atual República Dominicana e Haiti) junto com o primeiro grupo de frades dominicanos na América. Esta primeira comunidade era composta por Pedro de Córdoba, Bernardo de Santo Domingo, Antônio de Montesinos e o irmão cooperador Domingo de Villamayor. Impressionados com a situação dos indígenas nas mãos dos conquistadores, iniciaram um árduo trabalho de assistência e denúncia perante as autoridades. Reunida em capítulo, a comunidade preparou e assinou um sermão, que o P. Pedro de Córdoba encarregou o P. Antônio Montesino de pregar. Era a voz da comunidade que proclamava e denunciava. Em 21 de dezembro de 1511, 4º Domingo do Advento, a voz dos profetas se ergueu em alto e bom som. Os *encomenderos* reagiram e acusaram os frades perante o rei. Os dominicanos viajaram para a Espanha para defender sua posição e conseguiram a proclamação das Leis de Burgos, em 1512, o primeiro código de legislação do novo mundo. Pouco se sabe sobre os últimos anos de Frei Antônio de Montesinos. Ele voltou para a América e sabe-se que esteve em Porto Rico, em 1525, para fundar uma nova comunidade. Em 1529, foi enviado para a Venezuela. Ele morreu em 1540, de causas desconhecidas. Montesinos e a primeira comunidade da América deixaram como legado uma forma eloquente de pregar a Palavra de Deus que não é compatível com as estruturas que promovem a injustiça (FREI ANTÔNIO..., 2019).

²⁶ *Fuera de algún Hermano lego franciscano, fue Antonio de Montesinos OP (1545) quien, por orden de su superior Pedro de Córdoba OP (1460-1525), lanzó en 1511 el primer grito crítico-profético en*

Desse modo, ao longo de um processo histórico de resistências e conflitos, que neste momento não é possível pormenorizá-los, forjou-se o Pensamento Latino-Americano de Libertação. Contudo, para este estudo, dentre os diversos acontecimentos que contribuíram para a formação de uma atitude de luta contra as injustiças e explorações, ressaem a Revolução Haitiana e a Revolução Cubana. Além disso, é preciso ressaltar a importância da Teoria da Dependência para uma reflexão social, histórica e econômica. E, no campo teológico, é essencial apontar, ainda que brevemente, o Concílio Vaticano II e as Conferências Episcopais Latino-Americanas.

2.1 Revolução Haitiana

O continente miscigenado carregou consigo as marcas de grandes combates, mas alguns extrapolaram os limites das batalhas e se impuseram por seu caráter revolucionário. Um dos eventos marcantes foi a Revolução do Haiti, que aconteceu entre 1791 a 1825, e colocou-se como singular devido aos sujeitos envolvidos em tal ato. Na luta contra o fim da dominação por parte de sua colônia, França, a Revolução Haitiana provocou temores aos que consideravam impensáveis atitudes de tamanha coragem e resistência e, por isso, é caracterizada como “luta pela independência e libertação de escravizados negros ocorrida na colônia francesa de São Domingo” (OLIVEIRA ANDRADE, 2022, *online*). A Revolução do Haiti possui singularidade haja vista o fato de provocar

[...] a destruição quase simultânea de domínio colonial e senhorial, conduzida por setores oprimidos do ponto de vista étnico e social (sobretudo, mas não apenas, trabalhadores escravizados, pois se destacaram negros libertos e mulatos livres), gerando Independência e Abolição interligadas e efetivadas por meio violento de guerras e rupturas... (MOREL, 2017, p. 25).

Morel (2017, p. 30) distingue esse movimento como revolucionário posto seu “caráter de ruptura violenta das estruturas políticas e sociais e dos meios de produção social vigentes” e acrescenta que ela “não foi uma ramificação da Francesa (embora a interligação entre ambas seja evidente e intensa pela cronologia e pela reação colônia-metrópole), mas um processo com lógicas, especificidades e dinâmicas próprias” (MOREL, 2017, p. 30).

América. En aquel 30 de noviembre el clérigo Bartolomé de las Casas (1484-1566) oye el sermón en favor de los indios y contra los encomenderos (DUSSEL, 2018, p. 57).

Para o professor Everaldo de Oliveira Andrade, em entrevista à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP,

A revolução haitiana projetou a luta autônoma dos povos negros por liberdade e teve papel importante para demarcar uma pauta de direitos que sociais e políticos que mobilizou os próprios revolucionários na França e o pensamento ocidental. As principais causas da revolução haitiana se relacionavam com a luta por liberdade dos escravos, que encontrou no momento da revolução francesa – quando as classes dominantes estavam divididas – uma oportunidade para tomar a iniciativa. O momento de radicalização do governo dos jacobinos levou a decretação do fim da escravidão nas colônias francesas, incluindo o Haiti, então a colônia mais rica da França. A revolução ocorreu no contexto de avanço do capitalismo e das lutas das burguesias para suplantar o poder das nobrezas e os entraves ao desenvolvimento do capitalismo. A maior das repercussões da revolução haitiana ocorreu no continente americano, ao destacar para os milhões de escravizados nas colônias portuguesas, espanholas, francesas e inglesas, além dos EUA que mantinham a escravidão, que os negros eram capazes de lutar por sua liberdade e constituir o primeiro estado livre das Américas (OLIVEIRA ANDRADE, 2022, *online*).

O evento revolucionário ecoou fortemente como possibilidade de libertação dos explorados a partir de sua própria organização. Todavia, para a realização de tamanha grandeza, foram necessários a coragem e o destemor de lideranças como: Geoges Biassou (?-1801)²⁷, Toussaint Louverture (1746-1803)²⁸, Jean-Jacques Dessalines (1758-1806)²⁹, Henri

²⁷ Nascido escravo, foi um dos participantes da cerimônia do Bosque Caiman, evento mítico e histórico ocorrido nas florestas do Norte da ilha e que marcou simbolicamente o início da Revolução do Haiti. Os grupos armados sob o seu comando compunham-se de etnias africanas diferentes e, em geral, hostis entre si, mas que uniam forças no momento de combate (...). Afirmando-se monarquista, Biassou se autointitulou Marechal e Vice-Rei da colônia ao saber da morte de Louis XVI na guilhotina em 1792 (...). O ano de 1794 foi decisivo para Biassou: temendo o poder crescente de Toussaint, tramou um atentado (mal sucedido) contra este (...). Apoiado pelos espanhóis, exila-se na Flórida (então colônia da Espanha), onde se torna comandante das milícias de negros e morre antes da Independência do Haiti (MOREL, 2017, p. 60).

²⁸ Principal líder político e militar da Revolução do Haiti (...). Recebeu o sobrenome Louverture (a abertura), pois afirmava-se que sua arma, ao disparar, fazia clareiras nas tropas adversárias e. Também porque ele abria caminhos (...). Foi nomeado Governador General Vitalício pela França republicana em 1797 (...). Ele outorgou a primeira Constituição autônoma para o território, em 1801 (...). Foi pego numa cilada por emissários de Napoleão Bonaparte e enviado preso à França. Toussaint Louverture permaneceu encarcerado no forte Joux, na gélida e montanhosa região de fronteira com a Suíça, quando redigiu um memorial (publicado posteriormente como *Memórias*) sobre sua atuação para defender-se junto ao governo napoleônico. Sem receber aquecimento e tratamento médico, abatido por profunda depressão, faleceu oito meses depois e antes da Independência do Haiti (MOREL, 2017, p. 62-65).

²⁹ Nascido escravo, sofreu castigos corporais durante seu cativeiro; proclamou a Independência do Haiti, em 1804, e sagrou-se imperador Jacques I (...). Atraído para uma emboscada na entrada de Port-au-Prince, o imperador Dessalines foi abatido por descargas de tiro de uma tropa militar, em seguida, seu corpo foi linchado, mutilado e os restos arrastados no centro da cidade (MOREL, 2017, p. 67-68).

Christophe (1767-1820)³⁰, André Rigaud (1761-1811)³¹, Alexandre Pétion (1770-1818)³² e Jean-Pierre Boyer (1776-1850)³³.

As contribuições da Revolução Haitiana podem ser postas sob quatro aspectos importantes:

Repúdio à escravidão, sob qualquer forma ou pretexto;
 rejeição de retorno à antiga condição colonial;
 formação de uma aristocracia social e política negra e mulata;
 militarização do exercício do poder civil;
 organização e controle das formas de produção (hierarquizadas de modo desigual) na base da coerção armada e ideológica sobre a maioria da força de trabalho (MOREL, 2017, p. 124-125).

Em meio a desafios de constituir um país em que pudesse reinar a paz e a liberdade, houve, pode-se dizer que ainda existem, “os obstáculos econômicos e militares de potências estrangeiras” (MOREL, 2017, p. 125). Assim, mesmo que os ideais revolucionários possam ter fracassado ao longo do tempo, pode-se concluir que a Revolução Haitiana alimentou perspectivas acerca das possibilidades de mudanças nos rumos da história.

2.2 Revolução Cubana

Ao tratar da Revolução Cubana, esta dissertação não objetiva versar sobre os seus pormenores históricos, e sim realçar a importância desse evento para a tomada de consciência a respeito da possibilidade de rompimento com uma realidade opressora imposta pelos

³⁰ Ficou 14 anos no poder da parte Norte da ilha caribenha, sendo cinco como presidente da República e nove como monarca (...). Foi um dos principais articuladores da independência de 1804 (...) diante de um golpe de estado urdido por seus próximos, suicidou-se com um tiro no peito em 1820 (MOREL, 2017, p. 71-72).

³¹ Um dos principais líderes dos mulatos na Revolução do Haiti (...) nascido livre, foi enviado a Bordeaux para aprender o ofício de joalheiro. Retornou às Américas como voluntário das tropas arregimentadas na França para combater pela Independência dos Estados Unidos, em 1779, ao lado de Henri Christophe e outros que teriam papel destacado nos acontecimentos haitianos. Entusiasta da Revolução da França, Rigaud percebia a Revolução Francesa como a igualdade entre brancos e *gens de couleur*, e levava o decreto da Abolição da escravidão ao Sul de São Domingos em 1794 (...) enfrentou o presidente Alexandre Pétion, também mulato, conseguiu proclamar a secessão de uma parte do território, mas faleceu pouco depois (MOREL, 2017, p. 73-74).

³² Líder dos mulatos, exerceu a presidência da República do Haiti durante 12 anos, até seu falecimento (...). Seu nome eternizou-se como um dos Pais da Pátria, através de monumentos, homenagens e emissões filatélicas (MOREL, 2017, p. 75-76).

³³ Integrante das lutas da Revolução desde os primeiros momentos, Boyer, que se identificava como mulato, foi presidente do Haiti durante 25 anos (1818-1843) (...). Seu governo, após um quarto de século, tornou-se impopular e foi derrubado por uma insurreição, à qual ele se recusou a reagir militarmente: exilou-se na Jamaica e faleceu em Paris (...) (MOREL, 2017, p. 76-77).

dominadores. Nesse sentido, a Revolução, em um determinado contexto histórico, social e econômico, tem as suas próprias características, mas, ao tratar desse episódio, não se busca apontá-lo de forma dogmática, como modelo a ser seguido, uma vez que cada sociedade tem suas próprias condicionantes.

Dessa maneira, a Revolução Cubana, ocorrida em 1959, foi resultado de um processo marcado pelo interesse de conquista da própria Independência. “Cuba foi a última colônia da América Latina a libertar-se da Espanha, em 1898, em um processo que se alongou por um período de trinta anos, em que tiveram lugar duas guerras de dependência” (AYERBE, 2004, p. 21). A primeira guerra teve seu início em 1868 e se encerrou em 1878. Cuba era palco de interesses comerciais, pois havia “um crescente interesse pelo controle do acesso a matérias-primas e mercados na região do Caribe” (AYERBE, 2004, p. 21). Sem embargo, no novo cenário internacional em que os Estados Unidos (EUA) apresentaram forte expansão econômica, Cuba, colônia espanhola, estabelecia novas relações com os americanos do Norte.

Porém, diante do monopólio dos Estados Unidos, começou um processo de luta, quer dizer, a segunda guerra da Independência, e entre as baixas no conflito, estava o ideólogo do movimento, José Martí (1853-1895)³⁴. De acordo com Ayerbe (2004, p. 23), “num momento em que a vitória das forças independentistas está próxima de concretizar-se, o governo norte-americano decide entrar no conflito”. A entrada dos americanos se deu por conta do navio de guerra *Maine*, em virtude de uma explosão que levou a óbitos mais de duas centenas de marinheiros. A despeito de não haver uma explicação certa referente a esse episódio, os EUA consideraram uma sabotagem e, por esse motivo, declararam guerra à Espanha. Após um “tratado de paz em Paris, em que se reconhece a independência de Cuba, transfere-se aos Estados Unidos a posse de Porto Rico e Guam, e o controle das Filipinas em troca do pagamento de vinte milhões de dólares” (AYERBE, 2004, p. 24). No entanto, líderes cubanos não fizeram parte dessa negociação.

Com a presença das tropas americanas em solo cubano, criou-se um governo provisório e, em seguida, tomou posse o primeiro presidente eleito do país, que pertencia ao Partido Revolucionário Cubano, criado por José Martí. Cuba, entretanto, viveu por períodos de instabilidade e parecia cada vez mais frustrado o desejo de liberdade e soberania. Houve, então,

³⁴ Nasceu em Havana, Cuba, em 28 de janeiro de 1853, e morreu na província de Boca de Los Rios, sua terra natal, no dia 19 de maio de 1895. Martí conheceu diversos exílios – o que não o afastou de seus propósitos em relação à luta pela independência de Cuba e para reconstruir e inaugurar uma nova maneira de pensar a totalidade histórica nomeada como América Latina (Hispano-América), dotando-a de uma identidade própria, diferente daquela construída pelos colonizadores europeus (VELOSO, 2011, p. 134).

em Cuba, a consciência da necessidade de emancipar-se e desprender-se dos EUA. Em meio a um período de instabilidade na democracia cubana, reapareceu a figura do ex-presidente Fulgência Batista (1901-1973)³⁵, que almejava ser eleito novamente, contudo, sem o apoio popular para tal feito, aplicou o golpe de Estado, em 1952, com o apoio dos EUA.

Após esse episódio, começou a luta pela implantação de um projeto revolucionário.

A pretexto de evocar o centenário de nascimento de José Martí, em Havana, em janeiro de 1953, realizou-se uma gigantesca manifestação estudantil para protestar contra a Ditadura de Batista. A Universidade da capital, reduto da intelectualidade da classe média, se tornava o centro da contestação.

No dia 26 de julho de 1953, um grupo armado, liderado pelo advogado Fidel Castro³⁶, atacou o quartel de Moncada, em Santiago de Cuba. O ataque fracassou e Castro foi preso. Julgado, Castro aproveitou o julgamento para fazer uma divulgação de sua convicção política e revolucionária em um discurso famoso (A História me absolverá!) Libertados por uma anistia, em maio de 1955, Fidel e seu irmão Raúl³⁷ foram para o México e organizaram o Movimento 26 de Julho, tendo se juntado a eles o médico e revolucionário

³⁵ Político e ditador cubano, Fulgencio Batista y Zaldívar nasceu a 16 de janeiro de 1901, em Banes, e morreu a 6 de agosto de 1973, em Marbella, Espanha. Oriundo de uma família muito pobre, alistou-se, em 1921, no exército. Em setembro de 1933, organizou a chamada revolta dos sargentos, que derrubou o regime em vigor em Cuba. O primeiro período da sua governação deu-se entre 1933 e 1944. Batista consolidou o seu poder concentrando em si todas as nomeações para os cargos públicos. Ao mesmo tempo, aumentou a sua fortuna pessoal, tornando-se o homem mais poderoso de Cuba. Em março de 1952 regressou ao poder, novamente através de um golpe militar. O facto de a situação económica cubana ter se agravado bastante nos oito anos em que ele esteve afastado levou a que Batista fosse aclamado pelo povo. Passou, então, a governar como um verdadeiro ditador, contando com o apoio norte-americano. Instaurou um regime autoritário, mandando prender os seus opositores e restringindo as liberdades através do controle da imprensa, da universidade e do congresso. O regime de Batista foi derrubado em 1959, por um ataque de forças rebeldes comandadas por Fidel Castro. Batista viu-se obrigado a fugir do país (FULGÊNCIO BATISTA, 2016).

³⁶ Fidel Alejandro Castro Ruz nasceu em Birán, Cuba, no dia 13 de agosto de 1926. Ele foi o terceiro de sete filhos que Ángel María Bautista Castro y Argiz teve com Lina Ruz González, a segunda esposa do espanhol, que havia se mudado para Cuba durante a Guerra Hispano-Americana, conflito travado entre Estados Unidos e Espanha, em 1898. Em 25 de novembro de 2016, foi anunciado seu falecimento, aos 90 anos de idade. Para aprofundar-se nas circunstâncias da morte do líder cubano, leia: Morte de Fidel Castro (SILVA, 2020b).

³⁷ Raúl Modesto Castro Ruíz nasceu em Birán, Cuba, no dia 3 de junho de 1931. Raúl Castro desaprovava a ditadura de Fulgencio Batista e isso o motivou a se engajar na luta revolucionária contra essa ditadura. Ele aderiu ao grupo revolucionário que estava sob a liderança de seu irmão e tomou parte no assalto ao Quartel Moncada, o acontecimento que deu início à luta dos irmãos Castro contra a ditadura de Batista. Raúl Castro era uma das 82 pessoas a bordo do iate Granma, que partiu para Cuba em novembro de 1956. Uma luta se iniciou e somente 12 dos 82 conseguiram sobreviver. Entre os 12 sobreviventes estavam Raúl, Fidel, *Che* Guevara e Camilo Cienfuegos. Eles se esconderam na região montanhosa de Sierra Maestra e de lá iniciaram a luta contra Fulgencio Batista. Raúl Castro manteve-se como vice-presidente cubano de 1965 a 2008, quando problemas de saúde forçaram Fidel Castro a renunciar à presidência cubana. Em 2008, Fidel Castro afastou-se oficialmente da presidência, e Raúl Castro foi escolhido para sucedê-lo. Uma vez na presidência, Raúl promoveu algumas reformas, com o objetivo de aumentar a institucionalização política de Cuba (SILVA, 2021).

argentino Ernesto *Che* Guevara³⁸. Em dezembro de 1956, um grupo de 82 homens embarcou no iate *Granma*, rumo à Cuba. Aguardados pelos soldados de Batista, grande parte dos rebeldes pereceram em luta sangrenta depois do desembarque. Os remanescentes conseguiram fugir para *Sierra Maestra* e lá iniciaram uma campanha de guerrilhas (...). Em janeiro de 1956, finalmente, os revolucionários vitoriosos entraram em Havana, tendo à frente Fidel Castro, Camilo Cienfuegos³⁹, Raul Castro e *Che* Guevara. Batista fugiu para S. Domingos e foi viver na Espanha, em um confortável exílio até o fim de seus dias (LOPEZ, 1996, p. 160-161).

Cuba, ao longo de seu projeto revolucionário, procurou se livrar de qualquer política intervencionista e isso não agradou os norte-americanos. Com impasses e boicotes sofridos pelos EUA, Cuba aproximou-se cada vez mais da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). No entanto, isso elevou mais a tensão, que acarretou no rompimento das relações entre Washington e Havana, em 1961. Ademais, houve intensa pressão americana para que os demais países do continente seguissem o mesmo caminho. Por sua vez, Cuba obteve grande auxílio da URSS, que polarizava com os EUA nos tempos da guerra fria. Com o fim da URSS (1991), Cuba ficou mais isolada e foi alvo de bloqueios econômicos.

³⁸ Ernesto Guevara de la Serna, mundialmente conhecido como *Che* Guevara, nasceu em Rosário, Argentina, no dia 14 de junho de 1928. No México, ele teve contato direto com revolucionários cubanos e conheceu participantes do ataque ao Quartel Moncada, um dos marcos que deram início à Revolução Cubana. Esses revolucionários de Cuba lutavam contra a ditadura de Fulgêncio Batista, e, entre eles, estavam os irmãos Castro – Fidel e Raúl. Nesse país, *Che* trabalhou como fotógrafo e médico para sobreviver e vivia com grandes dificuldades financeiras. Convencido a aderir à luta cubana, ele partiu para a ilha caribenha junto ao grupo de Fidel, com o objetivo de conquistar o país e derrubar a ditadura de Batista. Pouco depois de chegar a Cuba, o grupo de Fidel Castro foi atacado por tropas cubanas, e os sobreviventes instalaram-se em Sierra Maestra. Com a ajuda da população camponesa, realizaram o trabalho de reconstrução da luta contra Fulgêncio. Entre 1959 e 1965, ele ocupou diferentes funções no governo cubano, estando envolvido nos julgamentos que condenaram os crimes cometidos por figuras da ditadura de Batista. Ele também ocupou a função de comandante do exército cubano, a presidência do Banco Nacional, e esteve à frente do Ministério da Indústria. *Che* Guevara foi um dos grandes defensores do alinhamento de Cuba com a União Soviética como forma de resguardar a sua soberania. Ele chegou à Bolívia em 1966, mas, em 1967, já estava sem apoio do Partido Comunista da Bolívia e era perseguido pelo exército boliviano e pela inteligência norte-americana. No dia 8 de outubro de 1967, sua guerrilha foi cercada por tropas bolivianas e ele, ferido, foi levado como prisioneiro. Ele foi capturado em Quebrada del Churo e depois levado para La Higuera, onde foi executado por soldados bolivianos em 9 de outubro de 1967 (SILVA, 2020a).

³⁹ Camilo Cienfuegos Gorriarán nasceu em 6 de fevereiro de 1932, em Havana, Cuba. Ele foi um fiel combatente revolucionário e companheiro inseparável de Ernesto *Che* Guevara. Alfaiate de profissão, homem humilde, de caráter jovial, com ótimo senso de humor e um sorriso sincero, foram as características e qualidades que o colocaram como um dos dirigentes mais carismáticos da revolução. Nove meses após o início da revolução, sua vida foi interrompida. Em 12 de novembro de 1959, foi anunciado o seu desaparecimento em um comunicado oficial na televisão, feito por Fidel Castro. No dia 28 de outubro, uma forte tempestade ocorreu no local onde passava o avião em que viajava Camilo. O bimotor alterou a rota, mas devido ao desvio não previsto, aponta-se que o combustível acabou e, não tendo um lugar para pousar em segurança, o avião caiu no mar (REDAÇÃO, 2017).

Ante as dificuldades que Cuba enfrenta - a maioria decorrentes do bloqueio, porém agravadas pelos frequentes furacões que destroem sua agricultura e parte considerável da infraestrutura, como a rede elétrica -, a Revolução está consciente de que não há muito a celebrar, e sim enfrentar o desafio de incutir nas novas gerações algo imprescindível ao seu aprimoramento: a convicção de que ela, como alternativa solidária diante do mundo injusto e desigual do capitalismo, precisa se reinventar, não como fato do passado, e sim como esperança de futuro (BETTO, 2011, p. 226).

Dessa maneira, sublinham-se algumas contribuições da Revolução Cubana na realidade da América Latina. A Revolução Cubana tornou-se referência aos jovens que aspiram à superação da pobreza, da desigualdade e da fome, de modo bem particular, “os jovens católicos organizados na Ação Católica Especializada, especialmente na JUC, JOC e JEC, atuando em movimentos de educação, estudantis e sindicais, no campo e nas cidades” (SILVA; BAPTISTA, 2020, p. 1). Nota-se que, no meio religioso, associada à Teologia da Libertação, há “uma relação muito importante com a juventude, que tem na ideia de revolução uma importante motivação, especialmente com a vitória do movimento liderado por Fidel Castro em Cuba, em 01 de janeiro de 1959” (SILVA; BAPTISTA, 2020, p. 21).

Além disso, a Revolução concretizou os ideais, mesmo que com os seus limites, de resistência e garantia de mais dignidade.

O impacto da Revolução iria transcender em muito seus limites territoriais, repercutindo sobre sucessivas gerações de jovens, trabalhadores e intelectuais de várias partes do mundo, sobretudo da América Latina (NERY, 2009, *online*).

Somado a isso, cita-se a capacidade de participação popular, pois vários setores da sociedade se manifestaram em apoio aos revolucionários. “No longo caminho percorrido até Havana, cortando o país de ponta a ponta, uma multidão saiu às ruas e estradas de terra para ver e aplaudir os novos heróis” (RODRIGUES, 2019, *online*). Acrescenta-se a essa mobilização popular a sua vitória moral, visto que “impediram os Estados Unidos de lançarem uma guerra contra Cuba” (RODRIGUES, 2019, *online*).

2.3 Teoria da Dependência

A Teoria da Dependência surgiu na América Latina, nos anos de 1960,

[...] como uma tentativa de explicar o desenvolvimento socioeconômico na região, em especial a partir de sua fase de industrialização, iniciada entre as

décadas de 1930 e 1940. Em termos de corrente teórica, a Teoria da Dependência se propunha a tentar entender a reprodução do sistema capitalista de produção na periferia, enquanto um sistema que criava e ampliava diferenciações em termos políticos, econômicos e sociais entre países e regiões, de forma que a economia de alguns países era condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outras (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 1).

Nesse domínio, se propôs a compreender o desenvolvimento das economias latino-americanas que, por seu turno, já foram objeto de investigação da Teoria do Desenvolvimento⁴⁰, a qual acredita em um *continuum* evolutivo.

Os países avançados se encontrariam nos extremos desse *continuum*, que se caracterizava pelo pleno desenvolvimento do aparelho produtivo, de forma que o processo de desenvolvimento econômico que neles ocorreu seria um fenômeno de ordem geral, pelo qual todos os países que se esforçassem para reunir as condições adequadas para tal deveriam passar. Enquanto isso, as nações atrasadas se encontrariam em um estágio inferior de desenvolvimento, com baixa expressão em termos do desdobramento de seu aparelho produtivo, em decorrência de sua incipiente industrialização (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 2).

No que lhe toca, diferente da concepção desenvolvimentista⁴¹, a Teoria da Dependência não concebe o subdesenvolvimento e o desenvolvimento como “etapas de um processo evolutivo, mas sim como realidades que, ainda que estruturalmente vinculadas, são distintas e contrapostas” (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 3). Desse modo, a nova teoria indica fatores sociais e econômicos como condicionantes à subordinação da América Latina à internacional. No campo econômico, concebe a dependência para além das relações mercantis, dado que se configura “também no movimento internacional de capitais, em especial na figura dos investimentos diretos estrangeiros e na dependência tecnológica” (DUARTE; GRACIOLLI,

⁴⁰ O desenvolvimento econômico é um processo de transformação que implica mudanças nos três níveis ou instâncias de uma sociedade: estrutural, institucional ou cultural. É o aumento sustentado dos padrões de vida possibilitado pelo aumento da produtividade de determinadas atividades e/ou pela transferência da mão de obra dessas para outras atividades com maior valor adicionado *per capita* porque envolvem maior conhecimento. É o aumento dos salários causado direta ou indiretamente por esse aumento da produtividade e essa concentração da população de um estado-nação nas atividades de maior valor adicionado. O quadro econômico-social em que esse processo histórico tem início é o da Revolução Capitalista; o quadro político é o da formação dos modernos estados-nação; o quadro ideológico é o do liberalismo e do nacionalismo; o quadro cultural é o da transição para a modernidade ou para o capitalismo enquanto sistema, além de econômico, cultural (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 9).

⁴¹ Política econômica formulada e/ou executada, de forma deliberada, por governos (nacionais ou subnacionais) para, através do crescimento da produção e da produtividade, sob a liderança do setor industrial, transformar a sociedade com vistas a alcançar fins desejáveis, destacadamente a superação de seus problemas econômicos e sociais, dentro dos marcos institucionais do sistema capitalista (FONSECA, 2015, p. 40).

2007, p. 3). A isso, soma-se o “imperialismo, que na medida em que permeava toda economia e sociedades dependentes, representava um fator constitutivo de suas estruturas socioeconômicas” (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 3).

A partir dessa fundamentação sobre desenvolvimento e dependência, surgem correntes teóricas, dentre as quais sobressaem a Weberiana de Fernando Henrique Cardoso(1931)⁴² e Enzo Faletto (1935-2003)⁴³ e a Marxista de Ruy Mauro Marini (1932-1997)⁴⁴. Para a corrente

⁴² Nasceu no Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1931, em uma família de militares. Foi casado com a antropóloga Ruth Corrêa Leite Cardoso, com quem teve três filhos. Licenciado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), da qual se tornou professor em 1953, obteve também os graus de doutor e de livre docente. Engajado nas lutas pela melhoria do ensino público e pela modernização da universidade, foi perseguido depois do golpe de 1964. Viveu exilado no Chile e na França, pesquisando, escrevendo e lecionando. Voltou ao Brasil em 1968 e assumiu por concurso público a cátedra de Ciência Política da USP. Em 1969, foi aposentado compulsoriamente e teve seus direitos políticos cassados pelo Ato Institucional nº 5. Em 1969, criou, em São Paulo, com outros professores e pesquisadores cassados, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), que se tornaria um importante núcleo de pesquisa e reflexão sobre a realidade brasileira. Paralelamente, lecionou em universidades americanas (de Princeton e da Califórnia, em Berkeley) e europeias (Paris, Cambridge e UK). Em palestras e artigos publicados em vários órgãos de imprensa, destacou-se como crítico do regime militar e defensor de uma transição pacífica para a democracia. Foi Presidente da República do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003. É sociólogo, autor de vários livros sobre mudança social e os condicionantes políticos do desenvolvimento do Brasil e da América Latina (FUNDAÇÃO FHC, 2019).

⁴³ Sociólogo e historiador chileno. Foi professor titular da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Chile. Era filiado ao Partido Socialista do presidente Ricardo Lagos, seu amigo. Formado em história pela Universidade do Chile, Faletto passou, em 1957, para o Instituto de Sociologia, onde realizou seu mestrado. Em 1961, ingressou na Cepal, levado por um de seus professores na Flacso. Em 1964, Fernando Henrique, Francisco Weffort e Vilmar Faria se exilaram no Chile, e Faletto começou a trabalhar com eles. Da colaboração com Fernando Henrique Cardoso (FHC) surgiu *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*, publicado originalmente pelo Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social (Ipes), em 1967, e republicado dois anos depois pela editora Siglo 21. O estudo teve enorme repercussão e contribuiu para divulgar a chamada teoria da dependência. Com o golpe militar de 1973, Faletto foi afastado da Universidade do Chile. Durante a ditadura do general Augusto Pinochet (1973-1990), o sociólogo trabalhou como pesquisador da Flacso. Só foi reintegrado à Universidade do Chile, em 1991. Recebeu da universidade o título de professor honorário e a medalha “Valentín Letelier” por seus méritos acadêmicos. Faletto também foi agraciado com o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Rosário, na Argentina. Em entrevista à Folha, em maio de 1995, Faletto comentou brincando que, embora fosse amigo de FHC, provavelmente votaria no Partido Trabalhista (PT) se estivesse morando no Brasil: “Realismo na política sempre acaba por ser realismo de direita; o grupo de FHC passou da esquerda para a direita”. Além de *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*, Faletto escreveu também: *Institucionalidade Política e Processo Social* (1992), *O Desenvolvimento Latino-Americano* (1995), *A Especificidade do Estado na América Latina* (1998). Publicou ainda numerosos artigos sobre sociologia do desenvolvimento, sociologia do trabalho, sociologia da cultura, movimento operário e movimentos sociais (MORRE NO..., 2003).

⁴⁴ De Barbacena, Minas Gerais, Ruy Mauro Marini graduou-se em Administração de Empresas, em 1957, pela Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro. Completou sua formação, seguindo para França, em 1958, onde passou dois anos. Retornou ao Brasil e começou a se relacionar com um grupo que logo formaria a Política Operária (POLOP). Em paralelo, participou de atividade jornalística em um suplemento dominical da União Metropolitana dos Estudantes (UME) chamado “O Metropolitano”, e também na Prensa Latina, agência cubana de notícias.

Weberiana, o desenvolvimento é um processo social em que a política e os seus atores são condicionantes à expressão de uma mudança estrutural. “O desenvolvimento é, em si, um processo social; mesmo seus aspectos puramente econômicos revelam a teia subjacente das relações sociais” (CARDOSO; FALLETO, 2002, p. 11). Por isso, para a superação da dependência, é necessária “uma articulação entre as forças sociais dominantes internas e os centros hegemônicos” (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 9) associados ao capital internacional, que proporciona “um aumento nos graus de concentração de renda e a abertura ao capital externo” (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 9).

Em contrapartida, a corrente marxista de Marini

[...] vê a dependência como uma relação de subordinação entre nações centrais e periféricas, a superexploração da força de trabalho seria a única forma que os países periféricos teriam de gerar os excedentes a serem transferidos para os países centrais – dentro da lógica imposta pelos mecanismos da economia e da divisão social do trabalho – uma vez que não possuem o aparato necessário ao desenvolvimento de tecnologias que os permitam produzir bens com alto valor agregado, e com isso competir com os países centrais. Tudo isso em decorrência do momento e da forma como países latino-americanos se inseriram na estrutura do comércio internacional, momento esse no qual já estavam constituídos os centros hegemônicos do capital. Dentro disso, o máximo que as nações periféricas poderiam fazer seria aumentar os graus de liberdade no manejo de sua política econômica, porém sem escapar da condição dependente (DUARTE; GRACIOLLI, 2007, p. 9).

Em conformidade com Gutiérrez (1985, p. 79), “o estudo da dinâmica própria da dependência, de suas atuais modalidades e consequências é, sem dúvida, o maior desafio com que se defrontam as ciências sociais na América Latina”. Logo, “a noção de dependência surge como elemento chave para a interpretação da realidade latino-americana” (GUTIÉRREZ, 1985, p. 78). As duas correntes da Teoria da Dependência contribuem para uma análise das condições sociais, políticas e econômicas em que se encontram os países latino-americanos.

Iniciando sua atividade acadêmica, colaborou com a criação da Universidade de Brasília, em 1962. Na clandestinidade, após o golpe de 1964, chegou a ser preso, mas deixou o país rumo ao exílio no Chile e no México. Nesse período, foi professor da Universidade do Chile, permanecendo até 1973, lecionou na Universidad Nacional Autónoma (UNAM) do México a partir de 1974. Fora do Brasil, publicou obras importantes como: *Subdesenvolvimento e Revolução* (1969), *Dialética da Dependência* (1973), *O Reformismo e a Contrarrevolução e Estudos sobre o Chile* (1976) (INTÉRPRETES DO BRASIL, 2010).

2.4 Concílio Vaticano II

O Concílio Vaticano II foi um evento importante para o fortalecimento e o desenvolvimento da Teologia na América Latina, posto que tentou estabelecer uma relação mais propositiva do que combativa com a história. A Igreja Católica buscou, nesse momento, dialogar com um período de grandes transformações.

Preparado ao longo de três anos, desde que João XIII⁴⁵ anunciou a decisão de realizar um Concílio ecumênico, o Concílio Vaticano II teve sua abertura efetiva em 11 de outubro de 1962 e estendeu-se até 8 de dezembro de 1965. Sob o impulso da convocação de João XXIII a uma abertura da Igreja ao mundo de então, os esforços e as controvérsias que se desdobraram ao longo dos quatro períodos do Concílio foram perpassados por sua proposta de um *aggiornamento* eclesial. Nesta perspectiva, há amplo consenso entre os estudiosos do significado e alcance deste grande evento eclesial que o Concílio Vaticano II marcou a passagem da Igreja da Contrarreforma e da Crisandade para a modernidade, selando uma reconciliação da Igreja com a modernidade, após uma história significativa de conflitos e resistência (ANDREATTA, 2012, p. 5).

É valoroso frisar que, antecedente ao Concílio, o Papa Pio X (1903-1914)⁴⁶, sucessor de Leão XIII (1810-1903)⁴⁷, que teve relevante atuação quanto à Doutrina Social, atuou para a renovação da Igreja acerca dos seus aspectos internos. Havia, segundo Almeida, Manzini e Maçaneiro (2013, p. 66), “cuidados para a formação seminarística e catequese, preocupações com a regularidade da eucaristia e uma reforma litúrgica”. Porém, quanto aos seus aspectos externos, “rejeitou as tendências democráticas e parlamentaristas” (ALMEIDA; MANZINI; MAÇANEIRO, 2013, p. 66).

⁴⁵ Ângelo Giuseppe Roncalli (1881-1963). Depois da morte de Pio XII, foi eleito Sumo Pontífice a 28 de outubro de 1958 e assumiu o nome de João XXIII. O seu pontificado, que durou menos de cinco anos, apresentou-o ao mundo como uma autêntica imagem de bom Pastor. A Igreja festeja, em 11 de outubro, São João XXIII. O Papa bom, o Papa do Discurso da Lua, o Papa do carinho às crianças, mas, sobretudo, o Papa do Concílio, visto que a data escolhida para a sua memória litúrgica remete à abertura do Vaticano II, em 11 de outubro de 1962. Foi canonizado pelo Papa Francisco, em 27 de abril de 2014, mesma data da canonização de São João Paulo II (FRANCISCANOS, 2023).

⁴⁶ Giuseppe Melchiorre Sarto (1835-1914). Foi o primeiro Papa, na história contemporânea, proveniente da classe camponesa; a sua formação foi exclusivamente pastoral: não ocupou nenhum cargo na Cúria Romana, nem nas atividades diplomáticas da Santa Sé (VATICAN NEWS, 2017).

⁴⁷ Vincenzo Gioacchino Pecci (1810-1903). Promulgou em seu pontificado a Encíclica *Rerum Novarum*, no dia 15 de maio de 1891. A encíclica é a primeira a tratar concretamente temas ligados à Doutrina Social da Igreja, de modo especial a condição dos trabalhadores. Ela representa um marco na doutrina social cristã: não só porque é o primeiro documento oficial e explícito que trata de problemas sociais e econômicos, mas também porque oferece uma imposição clara de como se compreende a Doutrina Social da Igreja (RODRIGUES, 2018).

Reprimiu a reconciliação da doutrina católica com a ciência e o conhecimento moderno (modernismo). Fez uma espécie de caça formal à heresia contra todos os teólogos reformistas, de maneira especial, aos exegetas e historiadores (ALMEIDA; MANZINI; MAÇANEIRO, 2013, p. 66).

Da esteira dos acontecimentos, “numa linha intermediária e de grande importância histórica para a compreensão da modernidade”, está o pontificado de Bento XV (1914-1922)⁴⁸ (ALMEIDA; MANZINI; MAÇANEIRO, 2013, p. 66). Consoante Almeida, Manzini e Maçaneiro (2013), houve uma tentativa do pontífice de mediar os conflitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), todavia ele não obteve êxito. À vista disso, evidencia-se a crise da modernidade, que se explicita após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Entre o ocorrido das guerras, deu-se o pontificado de Pio XI (1922-1939)⁴⁹ que, diante de regimes autoritários, governou de forma que o Reino de Deus fosse propagado pelos leigos da Ação Católica⁵⁰. Por conseguinte, sucedeu a Pio XI o Papa Pio XII (1939-1958)⁵¹ que:

Rejeitou as doutrinas evolucionistas, existencialistas, historicistas, e sua infiltrações na teologia católica foram de grande relevância como as censuras dos estudiosos como Maritain, Congar, Chenu, De Lubac, Mazzolari, Milani e os padres operários franceses (ALMEIDA; MANZINI; MAÇANEIRO, 2013, p. 69).

Com o falecimento de Pio XII, o conclave elegeu o Cardeal Ângelo Roncalli, João XXIII, o qual “teria sido uma aliança entre cardeais conservadores e progressistas” (ALMEIDA; MANZINI; MAÇANEIRO, 2013, p. 71). Contudo, João XXIII, o Papa eleito com

⁴⁸ Giacomino Paulo João Batista Della Chiesa (1854-1922). O Pontificado de Bento XV está ligado, em particular, aos apelos para o fim dos “massacres inúteis” causados pela I Guerra Mundial, à promulgação do novo Código de Direito Canônico e à anulação do “*non expedit*” que, com o decreto de 10 de setembro de 1874, proibia os católicos de participar da vida política (LOMONACO, 2022).

⁴⁹ Intelectual e diplomático, ocupou cargos de prestígio desde quando era jovem sacerdote. Eleito Pontífice em 1922, Pio XI é recordado, principalmente, como o Papa dos Tratos Lateranenses, mas seu magistério encarnou o lema “*Pax Christi in regnum Christi*” (CAMPANILE, 2019).

⁵⁰ A “Ação Católica” percorreu longo processo para chegar a se consolidar como movimento da Igreja Católica, sua expressão universal foi assumida dentro do pontificado de Pio XI, conhecido como o Papa da Ação Católica, todo um contexto de mudanças sociais e políticas envolveram o pontificado de Pio XI e permitiu o reconhecimento da “Ação Católica” como uma das alternativas da Igreja para responder aos desafios demandados na época. A Ação Católica, nome com o qual é reconhecida hoje, nasceu oficialmente no pontificado de Pio XI, a 23/12/1922 (SOUZA, 2006, p. 39-43).

⁵¹ Eugenio Maria Giuseppe Giovanni Pacelli (1876-1958). O pontificado controverso de Pio XII durou 19 anos, de 1939 a 1958. Ele foi eleito poucas semanas depois do início da Segunda Guerra, e sucedeu a Pio XI, Papa que estava escrevendo uma encíclica contra o racismo. Mas Pio XII não deu continuidade a ela e nunca teria feito referência aos judeus em seus discursos. Para muitos, o Papa se omitiu diante do genocídio. Andrea Tornielli, diretor editorial da Secretaria de Comunicação do Vaticano, argumenta que Pio XII tentou de todas as formas evitar a guerra e que, depois que a Itália entrou no conflito, se dedicou a atuar nos bastidores (G1, 2020).

77 anos, logo manifestou a intenção de convocar o novo concílio, que teve abertura no dia 11 de outubro de 1962. As intenções de João XXIII se sintetizaram pelo *aggiornamento*, que é “uma atualização da Igreja, de inserção no mundo moderno, onde o cristianismo deveria fazer-se presente e atuante” (ALMEIDA; MANZINI; MAÇANEIRO, 2013, p. 72). Além da convocação do Concílio, o Papa deixou duas encíclicas sociais notáveis: *Mater et Magistra* (JOÃO XXIII, 1961) e *Pacem in Terris* (JOÃO XXIII, 1963). João XXIII, de acordo com Comblin (1996), foi quem expressou pela primeira vez o termo “Igreja dos Pobres” (JOÃO XXIII, 1962). Essa fala do Papa aconteceu um mês antes da abertura do Vaticano II, ao dirigir-se aos países subdesenvolvidos e dizer que a eles “a Igreja se apresenta como é e como quer ser, como a Igreja de todos, em particular como a Igreja dos pobres” (JOÃO XXIII, 1962, tradução nossa)⁵². Porém, com a morte de João XXIII, a tarefa de concluir o concílio ficou a cargo de Paulo VI.

Ademais dos trabalhos de conclusão do Concílio Vaticano II, Paulo VI ofereceu à Igreja uma significativa encíclica; *Populorum Progressio* (PAULO VI, 1967), que aborda “‘o desenvolvimento integral do homem’ e ‘desenvolvimento solidário da humanidade’” (AQUINO JÚNIOR, 2022, p. 1). Ainda, a carta “terá uma importância decisiva na II Conferência do Episcopado Latino-Americano de Medellín, em 1968” (AQUINO JÚNIOR, 2022, p. 1). Com isso, Paulo VI ofereceu aos teólogos um momento de grande entusiasmo, porque abriu uma nova possibilidade de “conciliar as aspirações do ser humano com a Revelação de Deus” (COMBLIN, 1996, p. 46). José Comblin (1996, p. 48) afirma que “o humanismo cristão do Vaticano II atingiu seu ponto culminante no discurso de Paulo VI, no dia 7 de dezembro de 1965⁵³”.

Para Almeida, Manzini e Maçaneiro (2013), o Concílio Vaticano II, por fazer referência à justiça, à libertação e à paz, impulsionou a realização das Assembleias Episcopais Latino-Americanas e Caribenhas. O Vaticano II, portanto, sinalizou e motivou religiosos dos países subdesenvolvidos, que viviam sob forte exploração, a colocar em prática os ensinamentos da Doutrina Social da Igreja e lutar por um mundo capaz de promover a dignidade humana.

⁵² *Para los países subdesarrollados la Iglesia se presenta como es y cómo quiere ser, como Iglesia de todos, en particular como la Iglesia de los pobres* (JOÃO XXIII, 1962).

⁵³ Conforme PAULO VI. **Discurso do Papa Paulo VI na última sessão pública do Concílio Vaticano II.** Roma, 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651207_epilogo-concilio.html. Acesso em: 26 jan. 2023.

2.5 Conferências Episcopais Latino-Americanas

As Conferências Episcopais Latino-Americanas ocorreram a partir da mobilização dos bispos regionais, com o intuito de fazer com que a Igreja estivesse mais presente na realidade do povo. O Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) foi criado em novembro de 1955, pelo Papa Pio XII, depois da solicitação dos bispos latino-americanos que haviam se reunido, entre julho e agosto do mesmo ano, na Conferência Episcopal Latino-americana no Rio de Janeiro. A Conferência do Rio de Janeiro foi a primeira e, depois dela, aconteceram outras quatro: Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007).

2.5.1 Conferência do Rio de Janeiro

A Conferência do Rio de Janeiro foi pré-conciliar e buscou pautar a realidade clerical da América Latina. O tema foi *a evangelização como defesa da fé e das vocações e a preparação do clero* e ocupou-se de refletir sobre:

Clero e auxiliares do clero (religiosos); organização e meios de apostolado; protestantismo e outros movimentos anticatólicos; atividades sociais católicas; missões, indígenas e pessoas de cor; imigração e gente do mar (SOUZA, 2008, p. 132).

Salienta-se a importância dos leigos da Ação Católica, mas como totalmente submissos à Hierarquia. Assim, a ação, no meio socioeconômico, deve dar-se desde a iluminação, a educação e a ação. A Conferência teve uma linguagem eclesial voltada a si mesma e “as questões sociais são mencionadas de forma superficial e própria do contexto da época” (SOUZA, 2008, p. 132).

2.5.2 Conferência de Medellín

A segunda Conferência foi a de Medellín e teve como tema *a Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio*. Tencionou refletir a realidade latino-americana a partir dos documentos conciliares e em sintonia com *a Populorum Progressio*. De acordo com Souza (2008, p. 133), “três foram os grandes temas de Medellín: Promoção humana; Evangelização e crescimento na fé; Igreja visível e suas estruturas”. Estabeleceu como método de análise da realidade: ver, julgar e agir. Outrossim, foram organizadas as

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Por sua vez, a Teologia da Libertação teria surgido com base em uma práxis pastoral acentuada em Medellín. Nessa Conferência, os bispos explicitaram a opção preferencial pelos pobres, que se tornou fundamental às reflexões teológicas e pastorais da Igreja.

2.5.3 Conferência de Puebla

A terceira Conferência do CELAM aconteceu em Puebla e debruçou-se sobre o tema *evangelização no presente e no futuro da América Latina*, que teve como instrumento norteador a *Evangelii Nuntiandi*, de Paulo VI (1975). Por essa razão, avultou a evangelização como meio para gerar participação e comunhão em vista da libertação. Notabilizou-se, nessa Conferência, a pertinência da promoção da dignidade humana e o processo de vivência da fé mais colaborativa incentivada a partir das CEBs. Leonardo Boff (1979) apresentou dez pontos, que são considerados como ganhos e avanços:

1. Consagração do método de ver analiticamente, de julgar teologicamente e agir pastoralmente (...).
2. Dimensão social e política da fé (...).
3. Defesa e promoção da dignidade da pessoa humana (...).
4. Opção preferencial pelos pobres (...).
5. Promoção e libertação integral (...).
6. A religiosidade popular (...).
7. As comunidades eclesiais de base (...).
8. Opção preferencial pelos jovens (...).
9. A promoção da mulher (...).
10. Três grandes condenações... (capitalismo liberal... marxismo coletivista... ideologia da segurança nacional por seu caráter autoritário...) (BOFF, 1979, p. 50-52).

Puebla foi um sinal de esperança para o continente predominantemente católico, em que suas lideranças buscavam, através da fé, fazer-se presente em meio às angústias do povo, que clamava por mudança social, política e econômica.

2.5.4 Conferência de Santo Domingo

A Conferência de Santo Domingo se propôs em pensar a inculturação, pois o entendimento era de que a promoção da dignidade humana ocorre apoiada em uma autêntica cidadania em meio à diversidade do Continente e face às novas realidades científicas. O tema proposto, *Nova Evangelização, promoção humana e cultura cristã*, foi motivado pelo Papa João Paulo II (1978-2005)⁵⁴ e teve como texto bíblico fundante “*Jesus Cristo ontem, hoje e sempre*

⁵⁴ Karol Wojtyła nasceu a 18 de maio de 1920, em Wadowice, na Polônia meridional, onde viveu até 1938, quando se inscreveu na faculdade de Filosofia, da Universidade Jagellônica, e se transferiu para

(*Hb 13,8*)”. O tema referente à nova evangelização rememorou os 500 anos da conquista da América, denominada por João Paulo II como “início do encontro de raças e culturas” (JOÃO PAULO II, 1992, p. 197). Porém, esse “encontro” de povos teve um caráter de domínio e opressão.

O esquema adotado, diferentemente das duas conferências anteriores (ver, julgar e agir), foi substituído por: “iluminação teológica, desafios pastorais e linhas pastorais, marcado por uma preocupação de maior articulação e coerência entre doutrina e vida” (SOUZA, 2008, p. 139). Todavia, enfatizou como compromisso trabalhar em “uma nova evangelização dos povos latino-americanos e caribenhos; uma promoção integral desses povos; uma evangelização inculturada” (CELAM, 1992, p. 184).

2.5.5 Conferência de Aparecida

A Conferência de Aparecida ocorreu entre os dias 13 e 31 de maio, com o tema *discípulos e missionários de Jesus Cristo, para que nele nossos povos tenham vida* e texto bíblico basilar *Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida* (Jo 14, 6). A Conferência foi aceita por João Paulo II, no entanto, coube ao seu sucessor, Bento XVI, confirmá-la. Além disso, este veio ao Brasil antes do início da Conferência e, em seus pronunciamentos, defendeu os valores doutrinários. Em seu discurso de abertura, apontou a América Latina como Continente da Esperança, contudo, fez questão de ressaltar que isso “não é uma ideologia política, nem um movimento social, nem tampouco um sistema econômico; é a fé em Deus Amor, encarnado,

Cracóvia (...). Em outubro de 1942, entrou no seminário clandestino de Cracóvia e, em 1º de novembro de 1946, foi ordenado sacerdote. Em 4 de Julho de 1958, Pio XII nomeou-o bispo auxiliar de Cracóvia. Recebeu a ordenação episcopal em 28 de setembro seguinte. Como lema episcopal escolheu a expressão mariana *Totus tuus*, de São Luís Maria Grignion de Montfort. Primeiro como auxiliar e, depois, a partir de 13 de janeiro de 1964, como arcebispo de Cracóvia, participou em todas as sessões do Concílio Vaticano II. Em 26 de junho de 1967, foi eleito cardeal por Paulo VI. Em 1978, participou no conclave convocado depois da morte de Montini e no sucessivo após o inesperado falecimento de Luciani. Na tarde de 16 de outubro, depois de oito escrutínios, foi eleito Papa. Primeiro Pontífice eslavo da história e primeiro não italiano depois de quase meio milênio, desde o tempo de Adriano VI (1522-1523). Personalidade poliédrica e carismática, afirmou-se imediatamente pela grande capacidade comunicativa e pelo estilo pastoral fora dos esquemas. A têmpera e o vigor de uma idade relativamente jovem permitiu que empreendesse uma atividade intensa, ritmada, sobretudo, pelo multiplicar-se das visitas e das viagens: no total foram 104 internacionais e 146 na Itália, com 129 países visitados nos cinco continentes (...) morreu na noite de 2 de abril de 2005. Após 26 dias do seu falecimento, Bento XVI concedeu a dispensa dos cinco anos de expectativa prescritos, permitindo o início da causa de canonização. E o mesmo Papa o proclamou beato em 1º de Maio de 2011 (VATICAN.VA, 2014).

morto e ressuscitado em Jesus Cristo...” (BENTO XVI, 2007, p. 279). O Papa pareceu dar uma indicação aos bispos acerca dos caminhos a percorrer.

Ao mencionar os traços fundamentais do conteúdo do documento produzido, o padre João Batista Libanio asseverou que:

A natureza do discurso eclesialístico permite-nos entender melhor o conteúdo do Documento. Caracterizam-no três eixos de afirmação. Um primeiro se constitui pela descrição da realidade dos nossos povos sob a perspectiva da vida na ótica da fé. Um outro se propõe a explicitar a vida que os discípulos missionários encontram em Cristo. E um terceiro visa à ação de viver e comunicar a vida de Cristo a nossos povos.

A ideia central e principal resume-se num primeiro olhar para o contexto de crise da cultura atual e de evasão de católicos na América Latina. Em seguida, a Igreja católica, consciente com gratidão e alegria de que tem a verdade da fé em Cristo, sente-se chamada a fazer de todos os seus membros discípulos e missionários a partir de um encontro pessoal com Cristo para anunciar a nossos povos o Evangelho da Vida (LIBANIO, 2007, p. 827).

A Igreja, em seus diversos membros, colocou-se como responsável pela grande missão evangelizadora frente aos cenários considerados desafiadores da América Latina. As questões relacionadas à realidade do Continente foram tematizadas com base em uma doutrina prévia da fé da Igreja em Cristo. “Em abstrato, a afirmação é absolutamente correta. Contudo, a questão se põe no nível não da realidade de Cristo, mas daquilo que pensamos ser a fé em Cristo” (LIBANIO, 2007, p. 838). Dessa maneira, a partir desse pressuposto, o desafio que ficou em aberto foi o de estabelecer ações pastorais concretas.

Enfim, colocados os problemas centrais do povo latino-americano, a opção preferencial pelos pobres tendeu para um sentido mais genérico, sem se comprometer com a concretude da vida dos cristãos. Assim, transpareceu certo temor pela luta explícita por libertação. Tal timidez foi evidenciada por Libanio sobre a não referência à Teologia da Libertação, uma vez que “não deixa de ser estranho que o episcopado de um Continente, no qual se conseguiu, em dado momento, produzir uma teologia original, teologia fonte e não reflexo... a silencie totalmente” (LIBANIO, 2007, p. 839).

2.6 Perspectivas de Libertação

As perspectivas de libertação surgem em meio ao anseio de uma nova mentalidade cristã, pois a Igreja, em sua estrutura hierárquica e em sua doutrina, não corresponde às mudanças dos tempos atuais. Desse modo, vários teólogos cristãos da América Latina, não

somente católicos, procuraram atualizar a mensagem do Evangelho a fim de que fosse capaz de dar sentido à existência humana em todas as suas dimensões. Para Gustavo Gutiérrez (1985, p. 75), “a novidade está em darmos atenção preferencial às causas profundas da situação, consideradas em perspectiva histórica”. Nesse viés, no continente latino-americano, busca-se, em várias frentes do pensamento de libertação, uma mudança para que a realidade não seja apenas descrita, mas transformada. Desenvolvem-se, portanto, reflexões atinentes à Sociologia, à Filosofia, à Teologia e à Pedagogia da Libertação, que têm por base pensar a realidade a partir dos povos oprimidos.

2.6.1 Sociologia da Libertação

O campo sociológico parte do pressuposto de que os seres humanos se distinguem, que podem mudar as suas concepções a cada instante, que há uma variação de grupos com características singulares, que é possível à Sociologia fazer um estudo da sociedade humana e entender suas relações cientificamente. Nesse rumo, o pensamento latino-americano de libertação visa, no campo sociológico, realçar que é necessário entender os fenômenos de injustiças sociais e lutar para superá-las.

A empreitada consiste em descobrir elementos característicos das mudanças que, às vezes, não são percebidos comumente. Os fenômenos sociais têm em si fortes traços ideológicos, que são transmitidos consciente ou inconscientemente a outros. Como efeito, o estudo social pode ajudar na compreensão da sociedade e delimitar suas características determinantes. Não se faz história, portanto, sem o conhecimento da realidade na qual o ser humano está envolvido. Assim sendo, no contexto latino-americano, “embora sejam, em geral, elaborações coletivas, alguns nomes próprios acabaram se destacando. No caso da América Latina, um deles é o do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda⁵⁵” (BRINGEL; MALDONADO, 2016, p. 391).

⁵⁵ Acadêmico colombiano, professor emérito da Universidade Nacional da Colômbia, estudioso do campo e da situação dos trabalhadores rurais, Orlando Borda ficou internacionalmente conhecido como um dos principais teóricos do método de pesquisa ação participativa. Doutorou-se em Sociologia, na Universidade da Flórida, em 1955. Em 1959, fundou a Faculdade de Sociologia da UNC, ao lado do amigo Camilo Torres Restrepo, um religioso progressista ligado à Teologia da Libertação que posteriormente morreria em combate. De 1959 a 1961, trabalhou como vice-ministro da Agricultura e Desenvolvimento Rural da Colômbia. Participou da fundação da Associação Colombiana de Sociologia, em 1962. Em 1970, criou a Fundação para Pesquisa Participativa em Bogotá, tornando-se grande difusor do método, no qual o engajamento do pesquisador é encarado como inevitável. Ainda nos anos 1970 trabalhou com o educador brasileiro Paulo Freire. Participou da Constituinte de 1991. Serviu em diversos órgãos da ONU, foi músico amador e militante da Frente

Fals Borda elaborou uma Sociologia da Libertação que “pressupõe o estudo dos processos e mecanismos de poder, o entendimento do lugar das classes populares e uma explicação própria de nossas realidades” (BRINGEL; MALDONADO, 2016, p. 404).

Um desses novos campos para a sociologia seria, sem dúvida, o da libertação, ou seja, o uso do método científico para descrever, analisar e aplicar o conhecimento para transformar a sociedade, romper o poder e a estrutura de classes que condiciona essa transformação as medidas apropriadas para assegurar uma satisfação mais ampla e real das pessoas (HERRERA FARFÁN; LÓPEZ GUZMÁN, 2012, p. 149, tradução nossa)⁵⁶.

A Sociologia da Libertação compreende que é preciso assimilar os diversos arranjos sociais usados para o domínio, no entanto que, para além disso, é salutar uma participação ativa no enfrentamento à libertação da realidade. Vê-se que, ao longo do processo de formação dos povos latinos, não faltaram arranjos para que os colonizadores sobrepujassem seus interesses e, para isso, o processo de formação dos povos conquistados aconteceu desconsiderando o seu próprio ser. Não foram reconhecidas e não se reconhecem as características dessas gentes e nem as suas riquezas espirituais e culturais.

A linguagem do domínio impõe-se e permanece. A práxis de dominação é assinalada nas práticas pedagógicas que qualificam os homens e as mulheres como seres vazios e nos quais deve ser “depositado” o conhecimento “verdadeiro”. É uma prática que não liberta, todavia reafirma o papel do dominador e do dominado.

2.6.2 Pedagogia da Libertação

A Pedagogia da Libertação tem referência no Pensamento de Paulo Freire, a partir da sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que “é a sua identidade como educador político ou político educador da libertação” (FREIRE, 2015, p. 27). De acordo com Ana Maria de Araújo Freire (2021, p. 27),

Social e Política, coalizão partidária de esquerda. Publicou, entre outros livros, *Ante la crisis del país: ideas acción para el cambio* (2003), *¿Por qué el socialismo ahora? Retos para la izquierda democrática* (2003), *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis* (1989), *historía doble de la Costa* (1979) (NOBILE, 2016).

⁵⁶ *Uno de esos campos nuevos para la sociología sería, indudablemente, el de la liberación, es decir, la utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha todas las medidas conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y real del Pueblo* (HERRERA FARFÁN; LÓPEZ GUZMÁN, 2012, p. 149).

Pedagogia do oprimido, entretanto, não deve e não pode ser entendido como um trabalho único ou isolado de Paulo Freire na literatura pedagógica mundial como, infelizmente, muito se faz. Nem se pode isolá-lo dentro da própria obra freiriana, negando a extensão e o aperfeiçoamento de sua teoria do conhecimento, o que seria ainda pior.

Para Ana Maria de Araújo Freire (2021), Paulo Freire apresenta a *Pedagogia do Oprimido* como resultado das observações realizadas durante o exílio. Nela, ele demonstra a necessidade de uma consciência crítica perante as desigualdades presentes na educação brasileira e, somado a isso, o cerceamento à liberdade promovido pelo governo autoritário. Diante dessa situação, faz-se imperioso o compromisso com o povo que anseia por justiça e liberdade. A luta por libertação parte do princípio de que junto com o povo pode-se transformar a realidade, mudar as estruturas de domínio em instâncias promotoras da igualdade.

O próprio Freire (2015, p. 39) destaca que a *Pedagogia do Oprimido* é um desejo de “aprofundar alguns pontos discutidos em nosso trabalho anterior, *Educação como prática de liberdade*”. Dessa forma, face a “dramaticidade da hora atual” (FREIRE, 2015, p. 39), é preciso inquietar-se frente à desumanização que reduz a pessoa, negando-lhe a possibilidade de *ser mais*⁵⁷ (conceito que será sistematizado no terceiro capítulo), roubando-lhe ou tolhendo o sonho de transformação e de oportunidade de mudança diante da opressão e do domínio exercido pelo sistema dirigente do país.

Nessa seara, a luta que parte da consciência das instâncias de domínio que afrontam a dignidade das camadas populares torna-se “possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*⁵⁸” (FREIRE, 2015, p. 41).

Para Freire (2015, p. 41), “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. Por isso, a Pedagogia da Libertação não é *para* os oprimidos, não obstante, forja-se *com* eles e conforme vão se descobrindo como “hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2015, p. 43). A libertação constitui-se como um doloroso parto, pois possibilita o nascimento de “um homem

⁵⁷ A categoria “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito-chave para sua concepção de ser humano. Com tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sociopolítica e histórica de Freire, tais como o “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica”. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire concebe o “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 426).

⁵⁸ É distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 2015, p. 40).

novo, que só é viável na e pela superação da contradição dos opressores-oprimidos, que é libertação de todos” (FREIRE, 2015, p. 48).

Nesse sentido, só poderá existir verdadeira libertação quando os oprimidos tomarem consciência de sua condição de explorados e quando os opressores, ao se descobrirem como opressores, racionalizarem e se colocarem em uma atitude solidária, capaz de “com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ‘ser para o outro’” (FREIRE, 2015, p. 49).

É fortalecedor que haja consciência dos que se colocam como solidários com os oprimidos e também desses de que é preciso uma práxis autêntica, ou seja, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2015, p. 52). Em harmonia com Freire (2015), a Pedagogia do Oprimido é a pedagogia humanista, uma vez que os oprimidos não são objetos de uma ação caridosa, mas sujeitos desse processo.

A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2015, p. 57).

Nesse processo de libertação, releva-se a necessidade da superação de qualquer dicotomia, dado que não se pode construir um novo projeto de homem e de sociedade sem a reflexão sobre a ação. Em razão disso, a Pedagogia Libertadora não se concretiza sem as gentes, não há ação revolucionária sem a participação efetiva e consciente dos que sofrem o jugo do opressor, posto que, caso isso aconteça, haveria apenas um engodo tanto para os bem-intencionados quanto para o povo.

A luta por libertação constitui um ato relacional dos que realmente desejam um mundo mais humanizado e não espaço para uma participação mais ou menos popular, visto que “a presença dos oprimidos na busca de libertação, mais do que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2015, p. 78). Dessa suposição libertária é que se busca reafirmar o papel dos sujeitos no processo de uma realidade que seja contrária aos interesses mesquinhos dos que desejam fazer perpetuar, através de seus discursos demagógicos, um projeto de domínio, em outras palavras, um projeto que mantém a desigualdade.

A Pedagogia da Libertação é fruto da experiência de Freire que explicita o seu desejo por uma educação mais humanizadora. A educação torna-se um processo indispensável ao

domínio do conhecimento e aquisição da cultura, o que “pode viabilizar ações para a libertação” (FREIRE, A., 2021, p. 34).

Em *Pedagogia do Oprimido*, conforme Ana Maria de Araújo Freire (2021, p. 35) sistematiza-se e expõe “as questões de injustiça, sofrimento e as condições de submissão dos oprimidos e das oprimidas de todo o mundo” como inerentes ao processo de educar. Dessa maneira, dá visibilidade às contradições do processo educativo, denota as possibilidades de transformação e resgata a consciência política da educação.

2.6.3 Teologia da Libertação

A Teologia da Libertação é fruto de um processo histórico-religioso da experiência da fé cristã em solo latino-americano. Ela coloca-se contrária à Teologia de “*centro*” e corrobora uma ação contrária à dominação. Faz uma crítica a todo pretexto religioso para a dominação dos indígenas, dos negros e dos trabalhadores. Embora seja filha da tradição europeia, ela é distinta, pois “é outra; é um acesso diverso à mesma tradição porque surge em um mundo ‘periférico’” (DUSSEL, 2018, p. 40, tradução nossa)⁵⁹.

Dussel (2018) frisa que, apesar de a periodização da História da Teologia na América Latina não leve em conta o período pré-hispânico,

As visões de mundo e os ritos religiosos dos habitantes indígenas da América Latina atingiram um grau de racionalização que, embora não seja científico, pode ser colocado entre as explicações codificadas nas tradições orais (DUSSEL, 2018, p. 55, tradução nossa)⁶⁰.

Contudo, ao considerar o acontecimento geopolítico do “descobrimento” da América que justifica a conquista, surgem, ao mesmo tempo, grandes defensores dos oprimidos (indígenas), como Bartolomé de Las Casas até Gustavo Gutiérrez, com a publicação da obra *Teologia da Libertação*, que marcou o “tempo da constituição de uma nova teologia latino-americana” (DUSSEL, 2018, p. 108-109, tradução nossa)⁶¹.

Dussel, em sua obra *Itinerario de un Militante* (2018), ao analisar o processo de desenvolvimento histórico da Teologia da Libertação, avulta a importância da crítica da

⁵⁹ *Es otra; es un acceso diverso a la misma tradición porque surge en un mundo “periférico”* (DUSSEL, 2018, p. 40).

⁶⁰ *Las cosmovisiones y ritos religiosos de los autóctonos habitantes de América Latina habían alcanzado un grado de racionalización que, aunque no científico, si puede situarse entre las explicaciones codificadas en tradiciones orales* (DUSSEL, 2018, p. 55).

⁶¹ *Época de la constitución de la nueva teología latinoamericana* (DUSSEL, 2018, p. 108-109).

teologia, uma vez que ela se constitui em um processo histórico. O autor focaliza a sua busca e de tantos outros teólogos por “restituir ao cristianismo o messianismo próprio dos primeiros séculos, quando o cristianismo estava em perigo de morte no Império Romano” (DUSSEL, 2018, p. 11, tradução nossa)⁶².

O intuito de um retorno às origens da fé cristã contribui para uma reflexão religiosa que se coloca contrária à “Cristandade moderna europeia, colonialista, sua pretensão de expressar o mais autêntico do cristianismo de um certo Jesus de Nazaré” (DUSSEL, 2018, p. 11, tradução nossa)⁶³. Faz, dessa forma, uma crítica à fé cristã em vista da dominação e, a partir dessa objetividade, expressa o caráter ideológico da teologia, que encobre a violência dos conquistadores sob o pretexto da evangelização.

Esta é exatamente a função prática da ideologia: dar um certo conhecimento que fundamenta a ação, mas ao mesmo tempo oculta o plano fundamental de seu significado último ou real. Jesus então nos introduz à crítica da ideologia (DUSSEL, 2018, p. 43, tradução nossa)⁶⁴.

A Teologia da Libertação desenvolve-se, historicamente, com a contribuição de personagens que fazem frente à luta por liberdade em oposição a crueldades realizadas contra os indígenas em nome da fé. Foram muitos os que se colocaram, com suporte em suas reflexões pessoais, avessos à exploração da América Latina, mas foi com a obra de Gustavo Gutiérrez⁶⁵ que se formou uma nova teologia latino-americana.

⁶² *Restituir al cristianismo el mesianismo propio de los primeros siglos, cuando ser Cristiano era un peligro de muerte en el Imperio Romano* (DUSSEL, 2018, p. 108-109).

⁶³ *Cristiandad moderna europea, colonialista, su pretensión de expresar lo más auténtico del cristianismo de un tal Jeshua de Nazareth* (DUSSEL, 2018, p. 11).

⁶⁴ *Esta es, exactamente, la función práctica de la ideología: dar un cierto conocimiento que funda la acción pero que al mismo tiempo oculta el plano fundamental de su sentido último o real. Jesús nos introduce entonces en la crítica de la ideología* (DUSSEL, 2018, p. 43).

⁶⁵ Lima (Peru), 1928. Um dos principais teólogos latino-americanos e um dos expoentes da Teologia da Libertação, Gustavo Gutiérrez ingressou, em 1947, na Universidade Nacional Maior de São Marcos (UNMSM), onde estudou quatro anos de Medicina. Ao mesmo tempo, fez o curso de Letras, na Pontifícia Universidade Católica do Peru. Nesses anos participou, como laico, na Ação Católica. De 1951 a 1955, estudou Filosofia e Psicologia na Universidade Católica de Louvain (Bélgica) e se graduou em Psicologia. De 1955 a 1959, estudou Teologia na Universidade Católica de Lyon (França) – onde obteve, em 1985, seu doutorado em Teologia – e de 1959 a 1960, na Universidade Gregoriana, em Roma. Entre 1962 e 1963, estudou no Institut Catholique, em Paris. Gutiérrez ordenou-se sacerdote em 1959. Ainda em 1960, passou a ensinar na Pontifícia Universidade Católica, de cujo Departamento de Teologia foi professor principal. No início dos anos 1960, ele assistiu, como assessor teológico do Monsenhor Manuel Larraín do Chile, ao Concílio Vaticano II. Posteriormente, participou das preparações dos diversos Departamentos do Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM), da II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, em Medellín (Colômbia), em 1968, à qual compareceu como perito teológico. De 1967 a 1979, foi membro da Equipe de Reflexão Teológica do CELAM e, de 1968 a 1980, integrou a Equipe de Reflexão Teológica da Conferência

Mostra como essa teologia não é obra de alguns, mas fruto da reflexão de uma “opção da Igreja latino-americana”: é a teologia de uma experiência eclesial (desde 1968 de maneira especial) em nível continental, ao contrário das correntes teológicas que dependem de um fundador (DUSSEL, 2018, p. 109, tradução nossa)⁶⁶.

Para Gutiérrez (1985), a fé cristã embasa-se na presença ativa do ser humano na história, já que a Teologia “é o compromisso da caridade, de serviço” (GUTIÉRREZ, 1985, p. 24). O autor certifica que “a Teologia como reflexão crítica da práxis histórica é, assim, uma Teologia libertadora” (GUTIÉRREZ, 1985, p. 27).

Antes de mais nada, a Teologia da Libertação é um corpo de textos produzidos a partir de 1970 por figuras latino-americanas, tais como Gustavo Gutiérrez (Peru), Rubem Alves, Hugo Assmann, Carlos Mesters, Leonardo e Clodovis Boff, Frei Betto (Brasil), Jon Sobrino, Ignacio Ellacuría (El Salvador), Segundo Galilea, Ronaldo Muñoz (Chile), Pablo Richard (Chile-Costa Rica), José Bonino, Juan Carlos Scannone, Rubén Dri (Argentina), Enrique Dussel (Argentina-México), Juan Luís Segundo (Uruguai), Samuel Silva Gotay (Porto Rico) para mencionar apenas os mais conhecidos. No entanto, como afirmou Leonardo Boff, a Teologia da Libertação é, ao mesmo tempo, reflexo da práxis anterior e uma reflexão sobre essa práxis (LÖWY, 2016, p. 73).

Além disso, Michael Löwy (2016) esclarece que a Teologia da Libertação expressa um movimento que teria surgido como resultado de movimentos sociais do começo de 1960 que:

Envolveu setores significativos da Igreja (padres, ordens religiosas, bispos), movimentos religiosos laicos (Ação Católica, Juventude Universitária Cristã, Juventude Operária Cristã, redes de pastorais com base popular, Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), bem como várias organizações populares criadas

Episcopal Peruana. Em 1979, foi também assessor de vários bispos latino-americanos na II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, em Puebla (México). Os anos 1970, constituíram um dos momentos marcantes de sua trajetória. Além das funções docentes e junto à hierarquia eclesiástica, Gutiérrez fundou, em 1974, com uma pequena equipe, o Instituto Bartolomé de Las Casas. Suas obras de maior destaque, *Teología de la Liberación* (1971), *Beber en su propio pozo*, *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente* (1986), *El Dios de la vida* (1989), *En la busca de los pobres de Jesucristo* (1992), abriram marcas profundas no fazer teológico, não apenas peruano mas, também, latino-americano e universal. No final de 1998, ingressou na Ordem dos Dominicanos na França, com a qual tinha, além do mais, fortes laços desde que foi estudante em Lyon, e que lhe oferecia um espaço propício para o desenvolvimento de seu trabalho teológico. Foi recebido pelo Papa Bento XVI, em 2007, e pelo Papa Francisco, em 2013. Recebeu o título de doutor *honoris causa* em Teologia da Universidade de Yale. Em 2015, residia no convento dos dominicanos em Lima, no Peru, onde se dedicava a escrever um livro sobre “a opção pelos pobres” (BONILLA, 2015).

⁶⁶ *Muestra cómo esta teología nos es la obra de unas personas, sino el fruto de la reflexión de una “opción de la Iglesia latinoamericana”: es la teología de una experiencia eclesial (desde 1968 de manera especial) a nivel continental, a diferencia de las corrientes teológicas que dependen de un fundador* (DUSSEL, 2018, p. 109).

por ativistas das CEBs; clube de mulheres, associações de moradores, sindicatos ou trabalhadores) (LÖWY, 2016, p. 74).

Dessa maneira, a teologia libertadora tem como fundamento a transformação da realidade perante a “construção de uma nova sociedade, justa e fraterna” (GUTIÉRREZ, 1985, p. 27).

2.6.4 Filosofia da Libertação

A Filosofia da Libertação se opõe ao modelo *ontológico do centro*⁶⁷ (DUSSEL, 1977, p. 12), que se estabeleceu como referencial. Busca-se, portanto, nesse processo, superar a práxis dominante, estabelecendo uma *práxis de libertação*⁶⁸ (DUSSEL, 1977, p. 69-70). Em consonância com Dussel (1995, p. 96), “a Filosofia da Libertação é um contradiscurso, é uma filosofia crítica que nasce da periferia, mas tem pretensões de âmbito mundial”.

Em sua obra, *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*, Dussel (1995) discorre sobre a origem da Filosofia da Libertação ao destacar a necessidade de uma clareza política exigida por estudantes aos professores diante da difícil realidade latino-americana. Ele salienta o *Cordobazo*, a Teoria da Dependência, a Sociologia da Libertação e a obra *Existe una filosofía de nuestra América?*, de Augusto Salazar Bondy (1925-1974)⁶⁹.

Em relação ao *Cordobazo*,

⁶⁷ Esta ontologia não surge do nada. Surge de uma experiência anterior de dominação sobre os outros homens, de opressão cultural sobre outros mundos. Antes do *ego cogito* existe o *ego conquiro* (o “eu conquisto” é o fundamento prático do “eu penso”). O centro se impôs à periferia há cinco séculos (DUSSEL, 1977, p. 10).

⁶⁸ É questionamento real (não só possível ou pensado, mas constitutivo e realmente abrindo um caminho desde si) do sistema; é uma práxis metafísica transontológica, a libertação propriamente dita. Deveríamos denominar esta práxis não em grego (porque os gregos não tiveram este tipo de experiência), contudo, em semita (em hebraico *habodáh* significa trabalho e, também, serviço como em grego *diakonia*). Serviço que não é um mero trabalho funcional intrassistemático, que se realiza por dever ou coagido pela lei. É um trabalho (*poiesis* prática e práxis poiética) que se realiza pelo outro na responsabilidade; para sua libertação (DUSSEL, 1977, p. 69-70).

⁶⁹ Foi um renomado pensador, jornalista e professor peruano, cujas diretrizes filosóficas visavam a renovação do pensamento latino-americano. Em sua obra *Existe uma filosofia em nossa América?* ele argumentou que a filosofia do continente carecia de originalidade devido à sua forte influência ocidental. Por sua vez, é considerado um dos pensadores mais notáveis do Peru contemporâneo, porque se dedicou à análise e discussão da realidade peruana. Da mesma forma, foi um dos escritores mais importantes de sua época, junto com seu irmão Sebastián Bondy. Para realizar a renovação do pensamento latino-americano, Augusto Bondy partiu do estabelecimento de diretrizes mais rigorosas, levando em consideração o conhecimento adquirido por meio de seu sólido treinamento científico e filosófico (MAESTROVIRTUALE, 2019).

Foi uma revolta operárioestudantil que se originou na capital do Estado de Córdoba, na Argentina, em 29 de maio de 1969. Trata-se da primeira grande insurreição política de massas, posterior à queda do peronismo, em 1955. Em 12 de maio, a Lei 18.204 da ditadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970) unificou o regime de duração da jornada de trabalho que, em certos estados, como Córdoba, significava suprimir vantagens já adquiridas pelos trabalhadores. Na época, os novos ramos da indústria metalúrgica – liderados por Fiat, Renault e Chrysler –, estabelecidos principalmente em Córdoba (por sua vez a cidade universitária mais importante do interior do país) e, em menor medida, nos estados de Santa Fé e Buenos Aires, haviam incorporado uma nova geração de operários aos processos produtivos. Eram os mais bem remunerados do país, com Ensino Médio completo, e fundaram os sindicatos combativos classistas: Sitrac-Siltran, liderado pelo metalúrgico René Salamanca, e Luz e Força de Córdoba, conduzido por Agustín Tosco (SEOANE, 2016, *online*).

Já a obra *Existe una filosofía de nuestra América?*, de Bondy, foi instigadora para promover um intenso debate com Leopoldo Zea Aguilar (1912-2004)⁷⁰ que, motivado pelo caráter indagador dessa produção, dissertou acerca dessa problemática em seus escritos, sob o título *La filosofía americana como filosofía sin más*.

De modo bem sucinto, a partir do artigo “O debate entre Salazar Bondy e Leopoldo Zea”, de Vanderlei Luiz Trindade, observa-se o intenso debate entre os dois pensadores que prepararam uma discussão que contribuiu para o surgimento da Filosofia da Libertação. Para Trindade (1998, *online*), “essa filosofia passou a tomar como objeto de reflexão a si mesma, colocando questões relativas à sua originalidade, autenticidade e, inclusive, questões problematizando sua eventual ou não existência”. Conforme Trindade (1998), essa problemática ocorreu de 1968 a 1973, desde as obras anteriormente citadas, com destaque às “conferências: *La filosofía latinoamericana como filosofía da libertación*, de Leopoldo Zea, e

⁷⁰ O estudioso mexicano acabou por fazer parte de uma longa tradição intelectual que buscou definir e reivindicar uma identidade para a América Latina. Ele elaborou, assim, um discurso de reinvenção dessa identidade, em que a história de exploração, dependência e busca de libertação, bem como a compreensão do elemento mestiço em uma perspectiva mais cultural que biológica e, posteriormente, a ideia de diversidade cultural, constituía-se como a base de um projeto identitário. Zea acreditava que eram esses fatores que davam unidade à América Latina e, ao mesmo tempo, diferenciavam-na do que ele entendia como a outra América, os Estados Unidos. No entanto, um elemento peculiar do discurso histórico-filosófico zeano era a defesa de uma proposição identitária, em que se misturavam as visões universalista e regionalista no intento de afirmação de uma identidade peculiar, sem a completa negação do(s) outro(s) não latino-americano(s). Esse aspecto é interessante de ser ressaltado em razão de os discursos indentitários, de uma forma geral, serem marcados pela alteridade e de, em muitos casos, tal marca significar a negação total do outro. Ao contrário, o discurso identitário de Zea era integracionista. Por sua perspectiva de identidade mestiça, o outro fazia parte do latino-americano, e o latino-americano já havia penetrado no outro; ele afirmava, inclusive, sobretudo no fim de sua vida, que os Estados Unidos — o principal outro da América Latina — também possuíam uma parte latino-americana. Assim, a escrita histórico-filosófica zeana idealizava a América Latina em função de um projeto identitário (SANTOS L., 2016, p. 20).

Filosofia de la dominación e filosofía de la liberación, de Salazar Bondy” (TRINDADE, 1998, *online*), proferidas em San Miguel, Argentina.

O debate entre os autores procura justificar a existência ou não de uma filosofia autêntica e originalmente latino-americana. As questões são postas, primeiramente por Bondy, que “afirma a necessidade de romper com o sistema de dependência e subdesenvolvimento a que estão subjugados os países hispano-americanos como única condição para se produzir um pensamento libertado e libertador” (TRINDADE, 1998, *online*). Por seu turno, Trindade (1998, *online*) entende que “Leopoldo Zea concebe a filosofia latino-americana como uma antropologia que se desenvolveu progressivamente tematizando a questão do ser homem americano e uma filosofia da história e da cultura”.

Na centralidade do debate, com distintas concepções, os autores definem o que são originalidade e autenticidade. Consoante Trindade (1998, *online*), Bondy assevera “a tese de que não está presente o caráter originalidade em tal filosofia pelo fato de que esta tem se configurado ao longo da história como uma simples imitação”. Ademais, ela não é autêntica, “pois se configurou como consciência alienada frente aos problemas cruciais dos países hispano-americanos” (TRINDADE, 1998, *online*). Todavia, pode-se dizer que possui “traços peculiares que lhe facilitam uma certa distinção” (TRINDADE, 1998, *online*).

De acordo com Trindade (1998), Leopoldo Zea fez uma separação dos conceitos de originalidade e autenticidade.

A originalidade está presente na filosofia latino-americana porque o que tem ocorrido no desenrolar de sua história foi um processo de contínua adoção, por parte dos pensadores latino-americanos, das filosofias europeias, norte americanas. Tais filosofias foram selecionadas, adaptadas e aplicadas em função da solução de problemas surgidos nas circunstâncias históricas, culturais e políticas da América Latina e é tal procedimento que reside a originalidade da filosofia latino-americana. Nesse sentido, para Zea, a filosofia possui um caráter de universalidade, ou seja, ao ser gestada por determinadas circunstâncias históricas e culturais, ela pode ser aplicada a outros contextos, não se limitando, por isso, às circunstâncias na qual foi gestada (TRINDADE, 1998, *online*).

Já o conceito de autenticidade é concebido nas perspectivas ética e histórica. Em relação à primeira, “Zea afirma a tese de que no decorrer da história do Homem, produziu-se algumas filosofias e respectivas práxis de libertação de caráter parcial” (TRINDADE, 1998, *online*), isto é, foi considerado um Homem de modo específico e não universal. Por sua parte, concernente à segunda concepção, realça-se que é preciso pensar a realidade desde seu contexto, sem negar “o passado filosófico e cultural da América Latina” (TRINDADE, 1998, *online*). Assim, tendo

em mente que o homem deve ser afirmado nos seus diversos aspectos. “Faz-se necessário uma filosofia e respectiva práxis que, levando em consideração o Homem em suas circunstâncias históricas e culturais, se desenvolva tendo como horizonte regulador a libertação universal de todos os homens” (TRINDADE, 1998, *online*). Zea e Bondy elaboraram um conjunto teórico que colaborou para a origem da Filosofia da Libertação.

No entanto, além do que foi exposto, aponta-se um momento acadêmico como essencial para o início de uma trajetória do pensamento filosófico de libertação.

Estávamos ministrando um curso de Ética Ontológica dentro da linha heideggeriana na Universidade Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), quando, em um grupo de filósofos, descobrimos a obra de Emmanuel Lévinas, *Totalité et infinit. Essai sur l' Extériorité*. A minha ética ontológica passou a ser, então, para uma ética de liberación latinoamericana (DUSSEL, 1995, p. 18).

Alicerçado nessa mudança conceitual, Dussel fundamenta, em Emmanuel Lévinas⁷¹, a sua mudança de direção e justifica essa escolha “porque a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o fato opressivo da dominação, em que sujeitos se constituíam ‘senhores’ de outros sujeitos” (DUSSEL, 1995, p. 18). Contudo, o autor sublinha o limite do pensamento de Lévinas para um autêntico pensamento filosófico latino-americano, pois seria impossível “construir uma política (erótica, pedagógica etc.) que, questionando a Totalidade

⁷¹ Foi um filósofo francês nascido numa família judaica na Lituânia. Bastante influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl, de quem foi tradutor, assim como pelas obras de Martin Heidegger e Franz Rosenzweig, o pensamento de Lévinas parte da ideia de que a Ética, e não a Ontologia, é a Filosofia primeira. É no face a face humano que irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem à ideia o Infinito. Nascido, Emanuelis Levinas, no seio de uma família judaica, sendo o pai um livreiro, Lévinas logo teve contato com os clássicos da literatura russa, como Dostoievski – tão citado em suas obras. Aos 12 anos, na Ucrânia, assistiu à Revolução de Outubro (1917). Mais tarde, estabeleceu-se na França (1923) e iniciou seus estudos de Filosofia, em Strasbourg. Dirigindo-se a Friburgo (1928-1929), tornou-se aluno de Edmund Husserl e Martin Heidegger, dos quais seria um dos primeiros a introduzir o pensamento na França. No ano seguinte, apresentou sua tese de doutorado sobre *La Théorie de l'Intuition dans la Phénoménologie de Husserl* (1930) e continuou escrevendo artigos sobre os dois autores, alguns recolhidos mais tarde em seu *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger* (1949). Retornou a Paris, até que, tendo eclodido a II Guerra Mundial (1939), foi capturado e feito prisioneiro pelos alemães. Exilado por cinco anos, não podemas esquecer a marca do ódio do homem contra o outro homem deixada pela violência nazista. No cativeiro, foi escrita grande parte de sua obra *De l'existence à l'existant* (1947), publicada dois anos após o fim da guerra. Durante dezoito anos (1946-1964), dedicou-se à direção da Escola Normal Israelita Oriental de Paris. Nesse período, publicou sua grande obra *Totalité et Infini* (1961), a qual representa um momento de síntese das investigações a que vinha se dedicando até então. *Difficile liberté* (1963) apareceu dois anos depois, enfocando questões sobre o judaísmo. Lecionou, depois, na universidade de Poitiers (1964-1967), na de Paris-Nanterre (1967-1973) e na de Paris-Sorbonne (1973-1984). Faleceu em Paris, em dezembro de 1995 (EMMANUEL..., 2008).

vigente (que dominava e excluía o outro), pudesse construir uma nova totalidade” (DUSSEL, 1995, p. 22).

Dussel (1995, p. 22) explica que “a construção de uma nova Totalidade era, exatamente, a questão da libertação. E neste ponto Lévinas já não poderia ajudar”. Assegura que não se poderia construir um projeto de libertação a contar de um sistema opressor que exclui o Outro e alega que, “partindo da interpelação feita a nós pelo Outro e como resposta a ela, a afirmação do Outro enquanto outro é a origem da possibilidade da negação da negação dialética” (DUSSEL, 1995, p. 23).

Diante de uma ampla reflexão a respeito das situações de opressão, de novas problemas colocados em relação à práxis do domínio e do aumento da escalada autoritária, o próprio Dussel testemunha:

Fui expulso da Universidade (1975) e condenado à morte por “esquadrões” paramilitares. Abandonei a Argentina, iniciando meu exílio no México, minha nova pátria. Aí, durante dois meses, escrevi – de cor – sem a minha biblioteca, que ficara na Argentina, a obra *Filosofía de la Liberación*. Para mim, terminara uma época. Começava outra (DUSSEL, 1995, p. 24).

Dussel (2012) não buscou somente realizar a negação da negação, mas proporcionar caminhos que garantissem aos latino-americanos a sua autonomia. Reivindicar autonomia é exigir que o próprio povo conduza a sua história. Evidencia-se, assim, que a Filosofia da Libertação parte da própria realidade latino-americana, marcada pela pobreza e pela opressão. Desse modo, esses episódios foram cruciais para refletir sobre as possibilidades de um pensamento filosófico característico da América Latina.

2.6.5 Psicoterapia do Oprimido

A obra *Psicoterapia do Oprimido*, de Alfredo Moffatt⁷², sistematiza a importância de considerar a cultura popular como elemento fundamental no processo psicoterapêutico, uma

⁷² Nascido em Buenos Aires, em 1934, filho de uma mãe alemã e um pai inglês, Alfredo Moffatt formou-se em Arquitetura, pela Universidade de Buenos Aires e, segundo sua autobiografia, devido ao tratamento repressivo da psiquiatria da época a um primo que sofreu um surto psicótico, passou a se interessar pelo tratamento psiquiátrico e se tornou psicólogo social. Sua experiência profissional se iniciou sob a coordenação de Pichón Rivière, no Hospital J.T Borda, subúrbio de Buenos Aires, de quem se tornou discípulo e seguiu sendo um grande inspirador de sua obra teórica e modelo de atendimento. Assim, seu fundamento teórico bebeu de distintas fontes, como a Psicanálise, o Psicodrama e, de forma especial, a Fenomenologia-Existencial de Jean Paul Sartre, que justifica o termo existencial como o nome que dá a seu modelo de terapia de crise. Sem embargo o autor nutre uma visão singular sobre a relação entre práxis e teoria, como afirma na introdução de sua obra

vez que isso permite tratar da terapia sob a ótica da injustiça social. Ao abordar o tema da loucura, vê-se que há um reforço da exclusão das classes já marginalizadas.

Moffatt, em sua obra, ao referir-se, *aos hospícios; estrutura e ideologia manicomial*, trata tangente às amputações existenciais em que a dignidade humana é totalmente suprimida. Há uma coisificação da pessoa em que “a monotonia e o sentimento de solidão e abandono levam uma vida sem projeto de futuro, pois não é dono de seu destino quem não é dono de si” (MOFFATT, 1984, p. 15). O hospício torna-se o depósito das insanidades, ao passo que o espaço de cura em que, por meio da repressão e da adaptação, torna o paciente controlável.

Nesse caminho, o habitat manicomial alteia o sentimento de retração, produz um corte brutal de qualquer estímulo e reforça “esta sensação de inexistência, de ser coisa em vez de pessoa” (MOFFATT, 1984, p. 22). Desse jeito, em muitos casos, o ambiente fechado e sombrio segrega e “enterra psicologicamente os doentes mentais” (MOFFATT, 1984, p. 41).

Ao falar sobre a *Ideologia adaptativa-repressiva*, marca a atitude repressiva do sistema global, que possui os critérios da normalidade e cria as condições de sua manutenção. Isso, muitas vezes, corrobora para que haja uma desqualificação sociocultural. Segundo Moffatt (1984), existem quatro instituições que servem de apoio à psiquiatria adaptativa do sistema: Antropologia Biológica, Sociedades Benéficas, Ministério da Educação e Igreja Tradicional.

No tocante à Antropologia Biológica, Cesare Lombroso (1835-1909)⁷³ e os médicos geneticistas de Hitler são apontados como os que tentaram “fundamentar a ideia de inferioridade de grupos em sinais físicos, em estigmas visíveis que serviram prontamente para justificar genocídios” (MOFFATT, 1984, p. 45). Para Moffatt (1984, p. 57), ocorre, em função disso, o “processo de degradação do paciente como pessoa e sua segregação no mundo empobrecido de estímulos, e que tudo isso ocorre na psiquiatria oficial destinada às classes populares”.

Psicoterapia del Oprimido (...). Sua experiência nas classes populares e sua articulação com a saúde mental é respaldado, em parte, por um dado importante de sua biografia. O autor recebeu uma bolsa de pesquisa para os EUA, onde viveu por dois anos, atuando no Brooklin State Hospital, em Nova York (...). Já na Argentina, em 1971, inaugurou o que considerou sua primeira grande experiência comunitária e o início de sua obra, a comunidade terapêutica “La Peña Carlos Gardel”, no mesmo Hospital Borda, onde iniciou sua formação (...). Sua experiência na fundação e aprimoramento dessa comunidade o fez um alvo do regime militar, que via com desconfiança quaisquer grupos ou organizações populares. Nesse tempo, o sucesso de seu livro *Psicoterapia do Oprimido*, no Brasil, possibilitou que fosse chamado a nosso país como conferencista e professor convidado em diferentes universidades e supervisionasse atendimentos de saúde mental de distintos lugares. Nesse país, se juntou a Paulo Freire em conferências e trabalhos comunitários, seu livro quase homônimo ao do educador brasileiro foi reeditado nove vezes em português (SANTOS G., 2016, p. 200).

⁷³ Cf. RIBEIRO, Roberto Victor Pereira. O homem delinquente de Cesare Lombroso. *JUS*, 24 abr. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/32773/o-homem-delinquente-de-cesare-lombroso>. Acesso em: 25 jun. 2023.

As Sociedades Benéficas destacam o processo de humilhação a que os setores populares são submetidos e esse elevado grau de pobreza impossibilita negar qualquer ajuda caridosa. Isso tudo torna o pauperizado com instrumento de conforto às mesmas mentes que fazem perpetuar a injustiça.

A beneficência consagra os dois papéis, os ricos e os pobres, e cumpre duas funções no Sistema de Poder: ao rico permite reduzir o sentimento de culpa pela exploração a que submete o pobre e ao pobre o confunde, dificultando-lhe localizar quem é que lhe tira o produto de seu trabalho. É uma situação que podemos comparar com a de certos ladrões bondosos que, depois de roubar nosso dinheiro, dão-nos umas moedas para o ônibus (MOFFATT, 1984, p. 58).

O Ministério da Educação incorre, sempre impõe, ao povo, “como única cultura, os esquemas europeizantes das classes dominantes, desconhecendo totalmente a cultura popular de raízes locais” (MOFFATT, 1984, p. 60). A cultura local e os costumes populares acabam sendo invisíveis e enfatizam a concepção dos chamados “civilizados” e “ignorantes”. A educação, então, “não será para a liberdade e a criação, para a realização e o resgate de seu mundo, de seu povo. Será, isto sim, a educação para a castração e o submetimento” (MOFFATT, 1984, p. 61).

A Igreja Tradicional trabalha a partir do conceito de obediência a fim de criar um fiel passivo e temeroso. Estabelece a noção de miséria humana, de sofrimento purgador e de paternalismo absoluto. À vista disso, “a Igreja controla e dá normas para o manejo subjetivo da pessoa, de seus íntimos, do mundo dos seus sonhos, de seu diálogo interior” (MOFFATT, 1984, p. 64).

Nessa acepção, a cultura popular passa a ser interesse para uma psicoterapia às camadas marginalizadas. Face ao evidente escândalo da pobreza vista nas favelas, nos cortiços e nas áreas rurais, é preciso reconhecer uma cultura da pobreza e o submetimento da América Latina realizado pelos espanhóis e portugueses. Dessa forma, há de fazer um resgate histórico porque “só a partir das modalidades familiares culturais de nosso povo de baixo será possível construir uma psicoterapia que sirva ao povo, que ajuda a resolver os seus problemas” (MOFFATT, 1984, p. 76).

Moffatt remete a Frantz Fanon (1925-1961)⁷⁴ para explicar a estrutura moral e opressora aceita pelos oprimidos. Por isso, torna-se essencial considerar que “o povo marginalizado é

⁷⁴ Cf. OLIVEIRA, Dennis de. Frantz Fanon, racismo e pensamento descolonial. *Cult*, Filosofia, 10 maio. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/fanon-racismo-e-pensamento-descolonial/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

portador de uma cultura que, ao contrário da burguesa, não nega a morte, não a escamoteia, mas a assume dentro da vida” (MOFFATT, 1984, p. 86).

O fato de que a imensa maioria de nosso povo tenha de recorrer a psicoterapias não científicas (leia-se “não burgueses”) se deve não apenas a não poderem pagar os honorários dos profissionais de saúde mental, mas fundamentalmente ao fato de que estes profissionais curam com base na visão de mundo de sua classe, e todos os seus padrões (de entrevista, de projetos de vida etc.) não coincidem com padrões que organizam a realidade para o nosso povo, e incorrem num etnocentrismo que às vezes eles mesmos não percebem (MOFFATT, 1984, p. 103).

Moffatt (1984), depois de apresentar alguns modelos de psicoterapias populares e psicoterapias de base não cristãs, expõe as psicoterapias científicas com suas principais características e retrata as técnicas europeias e norte-americanas, as experiências comunitárias na Argentina, a Psicanálise, a Análise Comunicacional, a Psicologia Social e Antropologia, a Psiquiatria Dinâmica e Psicofármacos e as Experiências de Terapia Comunitária.

Ao tratar da Terapia Comunitária, sobreleva a comunidade popular “Pena Carlos Gardel”, cujo funcionamento ocorreu “nos fundos do Hospital Nacional Borda, hospício dependente do Instituto Nacional de Saúde Mental” (INSM) (MOFFATT, 1984, p. 188). Moffatt (1984) data o dia 11 de dezembro de 1971 como o início do funcionamento da comunidade a partir de esforços do grupo “El Fogón” e um grupo externo coordenado por ele próprio. A comunidade funcionava em torno de uma grande árvore e passou a tratar a loucura a partir da cultura popular. “A Comunidade desmascarou a submissão como falso critério de saúde mental e propôs outros padrões de sanidade para o povo: a sanidade de assumir sua identidade cultural e pessoal” (MOFFATT, 1984, p. 103).

Desse modo, a Comunidade guiou-se tendo por critério: a *mobilização popular*, ou seja, feita pelo próprio oprimido; o *resgate da cultura popular* ou resgate da cultura negada, que põe como tarefa “reconquistar nossa identidade cultural negada ao longo do processo de colonização” (MOFFATT, 1984, p. 192); a *redistribuição da loucura* a fim de eliminar os bodes expiatórios, dado vez que “a qualificação de louco depende do nível de tolerância àquilo que é diferente, e que quanto maior for a intolerância maior será a quantidade de gente qualificada como louca” (MOFFATT, 1984, p. 193). Isso possibilitou que se desenvolvessem novas técnicas operativas, pois estabeleceu-se que o trabalho deveria ser realizado em um ombro a ombro.

Foi necessário, portanto, instituir uma análise do habitat em que se ressalta o funcionamento da Comunidade ao redor de uma grande árvore aos fundos do hospício, isto é,

“um território liberado de desqualificação, de humilhação” (MOFFATT, 1984, p. 198). Ainda, foi preciso a *Reconstrução do Sistema de Realidade* contrário à destruição executada pelo sistema que anulou projetos de vida. Com isso, a Comunidade era pertencente a todos e se “misturaram duas culturas, a suburbana (do tango) e crioula-rural” (MOFFATT, 1984, p. 204).

Frisa-se, ademais, que “a Penã era uma mescla de baile popular, sociedade de fomento, churrasco campeiro, pena folclórica, café portenho, balneário, fogão de mateada, etc...” (MOFFATT, 1984, p. 204). Para a organização na Comunidade, havia um grupo que estabelecia a relação entre os membros internos e externos e essa equipe atuava para favorecer momentos que permitiam a psiquiatria popular. Além disso, haviam subgrupos, como: Grupos de Mateada, que buscavam favorecer o resgate de “formas crioulas de psicoterapia, especialmente o fogão mateiro como técnica popular de elaboração psicoterapêutica” (MOFFATT, 1984, p. 204); Grupo de Teatro; Cooperativa de Trabalho e a Universidade Operária.

Assim sendo, a Psicoterapia Popular pode ser vivenciada na Comunidade da Penã, mesmo que com limites impostos pela própria estrutura institucional. Apesar disso, foi possível criar uma perspectiva a partir dos oprimidos que, para o sistema dominante, eram “loucos”. Percebeu-se que é viável o exercício terapêutico sem amputar ou negar as experiências vividas pelos recuperandos.

2.7 Conclusão

Neste segundo capítulo foi possível constatar as possibilidades concretas de libertação, e isso acontece quando a resistência ao opressor ocorre em comunhão. As revoluções são a concretização de um outro mundo possível, pois conseguiram, por meio da mobilização, enfrentar e libertar-se de seus algozes. É em razão disso que a Revolução Haitiana e a Revolução Cubana são, ainda, inspiradoras para quem se sente impotente diante de um sistema central, poderoso e opressor.

Com essas inspirações, a luta por libertação, ao longo do tempo, tornou-se viável. Porém, é preciso entender a práxis dos sistemas dominantes para negá-los e propor uma práxis libertadora. Por esse motivo, é necessário repensar os mecanismos de dominação usados na formação das mentes e dos corpos. Contrapor-se ao domínio não é um fim de toda luta, mas um meio para a concretização de um mundo mais justo, em que todos se sintam sujeitos da história.

Em virtude disso, a perspectiva libertadora é fruto de uma série de acontecimentos históricos, seja no campo religioso, econômico e social. Os eventos eclesiais, como o Concílio Vaticano II e as Conferências Episcopais, expressaram os anseios de homens e mulheres que

não suportavam mais a tirania de sistemas que naturalizaram a injustiça e encobriram suas crueldades.

Em síntese, as perspectivas de libertação são um desvelamento da tirania imposta através da crença na neutralidade dos diversos campos dos saberes. A libertação torna-se possibilidade quando se tem clareza da capacidade dos homens e das mulheres de criar um mundo novo. O mundo novo é possibilidade plausível porque somos artífices e isso nos leva ao compromisso ético com o outro e com o mundo. Dessa forma, embora em tempos obscuros, a libertação é um sonho possível.

3 OS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DE LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE FREIRE E DUSSEL

Com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Podemos fazer dele o objeto de nossa reflexão. Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança
(FREIRE, P., 2021b, p. 37).

O terceiro capítulo apresenta os pressupostos pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel que contribuem para práticas docentes firmadas na alteridade em vista da libertação. Distingue que a concepção pedagógica se funda como algo fundamental para a ação profissional, pois oportuniza que se estabeleça um caminho possível em relação ao ensino e à aprendizagem. Dessa maneira, é imprescindível considerar o ser humano em seus contextos históricos, dado que é nesse meio que ele se faz.

Entretanto, é imperioso saber que a história pode ser constituída em vista de projetos dominantes ou de libertação, o que requer, nesse momento, a clareza de que, se há possibilidades de formar por efeito do domínio, também é viável uma formação como possibilidade de libertação. Para isso, é necessário que se tenha consciência pedagógica da práxis de libertação e que ela é factível.

Com esta consciência, uma relação pedagógica entre educadores e educandos, como sujeitos nesse processo, é praticável. Porém, face a essa realidade, a libertação só é exequível quando as pessoas assumem o compromisso ético de enxergar o outro diante de si como sujeito e não objeto.

3.1 História e Cultura Popular: possibilidade pedagógica de libertação

Freire e Dussel “esforçam-se em caracterizar as concepções de homem e de mundo, capazes de justificar um processo educativo cujo sentido seja de libertação” (BOUFLEUER, 1991, p. 14). Os autores, a partir da própria consciência histórica, desenvolveram um pensamento situado e, cientes das dificuldades impostas pelas condições socioeconômicas, almejam uma sociedade preparada para oferecer condições mínimas a uma vida mais digna.

Ressalta-se que Freire e Dussel, ao descreverem as suas histórias, acentuam as suas primeiras experiências familiares. Os dois pensadores explicitam as primeiras experiências da infância, destacam momentos e lugares significativos de suas trajetórias. Com base nas

biografias dos autores, nota-se a tomada de consciência do lugar e dos acontecimentos como condição necessária para assumir um pensamento de libertação. Tanto Freire quanto Dussel evidenciam suas condições sociais, econômicas e fazem uma releitura de suas trajetórias, desde um quadro histórico, ou seja, apresentam-se como sujeitos situados, pertencentes a determinada cultura e sociedade.

Para Freire, P. (2021b, p. 20), a possibilidade de um “comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir” e, dessa maneira, a relação dos homens com os homens e dos homens com o mundo tem como implicância a transformação do mundo. Assim, tem-se a perspectiva de mudança porque o ser humano é inconcluso e inacabado e a história é palco da ação dos homens que podem transformar a si mesmo e o mundo. Portanto, não há fatalismo, mas dinamicidade construtiva, pois o “mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o” (FREIRE, P., 2021b, p. 60).

Contudo, a realidade histórica não é algo imutável, visto que acreditar na impossibilidade da mudança é ser fatalista. Nesse âmbito, quando o ser humano não se assume como sujeito e nem é capaz de compreender os interesses de domínio que se encontram velados nas ações das classes dirigentes, torna-se um fatalista, um desesperançado. Em razão disso, para Freire, é importante a tomada de consciência do sujeito da sua condição no mundo e, como resultado, relata a pertinência do lugar. “Menino nascido no Recife, de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com as árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras” (FREIRE; FREIRE, 2019, p. 25). Essa experiência concreta leva Freire a depreender que “seria impensável um mundo em que a experiência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história” (FREIRE; FREIRE, 2019, p. 31).

Como consequência disso, pode-se concluir que os homens e a história não são, todavia estão sendo, dado que “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres de transformação e não de adaptação a ele” (FREIRE; FREIRE, 2019, p. 31). Ademais, a história irrompe como possibilidade diante do homem no seu concreto do dia a dia, em comunhão com outras pessoas. Acerca dessa análise, Freire mesmo atesta, “antes de tornar-me cidadão do mundo eu fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela” (FREIRE; FREIRE, 2019, p. 31). Segundo Freire, o lugar histórico onde cada pessoa situa-se é oportunidade constante de libertação. “A Terra da gente envolve também o processo de luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é afinal uma abstração” (FREIRE; FREIRE, 2019, p. 45).

Alicerçado nessa visão dinâmica da história, Freire, em sua obra *Conscientização e Alfabetização (1963)*, retrata os possíveis estágios das sociedades. Ele denomina de trânsito a passagem entre uma época e outra, que se caracteriza por contradições, choques de valores e a busca de afirmação. Para Freire (1963, p. 6), trânsito “é o elo entre uma época que se esvazia e uma época que vai se conformando, tem algo de alongamento e tem algo de adentramento”. Dessa forma, denota o conceito de intransitividade, de transitividade ingênua ou transitividade crítica.

A intransitividade consiste no estágio em que o ser humano se encontra totalmente mergulhado na sua condição biológica e demonstra uma falta de compromisso com a sua própria existência, quer dizer, há um plano de vida mais vegetativo do que histórico. Por outro lado, a passagem da intransitividade ocorre à medida que o ser passa a apreender o mundo e os seus contextos. Contudo, a princípio tem-se uma transitividade ingênua, que se define pela simplicidade com que o ser humano interpreta os problemas.

Há uma simplicidade no entendimento da realidade, uma transferência da responsabilidade histórica do sujeito às explicações fabulosas, uma tendência à massificação, uma fragilidade argumentativa e de resistência ao novo. Não obstante, à proporção que se ampliam os horizontes e existe uma busca pela compreensão profunda dos problemas, o ser humano passa para o estágio da transitividade crítica. Nessa esfera, o ser humano amplia sua visão em relação ao entendimento da realidade, há uma afirmação e ampliação da liberdade e um posicionamento como sujeito histórico.

Esses conceitos freirianos apontam para o dinamismo social, pois enfatizam a possibilidade de transformação social, posto que “não há um homem abstrato, mas um homem concreto, que existe numa situação concreta” (FREIRE, P., 2021b, p. 20). Logo, toda ação e reflexão acontecem no concreto da vida humana e o fato de existir essa alternativa desbanca a ideia de uma sociedade fixa ou imobilista, que tenta convencer sobre a impossibilidade de rompimento da concepção de mundo em que as pessoas devem aprender para ser conforme os interesses dos dominantes. Em virtude disso,

A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação. A libertação é **possibilidade**; não sina, nem destino, nem fado. Numa compreensão como esta da História se percebe a importância da educação, da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE; FREIRE, 2019, p. 51, grifo nosso).

Enrique Dussel, em sua *Autobiografía Teológica Latino-americana*, afirma: “Penso que o último nível da minha subjetividade só pode ser descoberto em uma visão que inclua uma relação original com o sagrado, com o imaginário religioso do povo latino-americano” (DUSSEL, 2018, p. 25, tradução nossa)⁷⁵. Dussel fala de sua construção a partir de sua experiência junto a um povo concreto, que vive em um espaço e em uma história específica. “Nasci em 24 de dezembro de 1934, à noite, em uma pequena cidade no meio do deserto (semelhante à de Castela e Palestina) com ruas pobres de terra, em La Paz (Mendoza, Argentina)” (DUSSEL, 2018, p. 25, tradução nossa)⁷⁶.

Dussel (1998), ao evidenciar as características de sua terra, mostra-a como quase um deserto, isto é, o lugar que se pode deparar com o sofrimento, a miséria e dificuldades. Porém, a experiência histórica de Dussel não foi a de um indivíduo isolado, e sim significação daquilo que era a realidade do seu povo e da sua cultura. Ao dissertar concernente à Filosofia da Libertação, reitera que:

O sujeito dessa filosofia foi e é constituído principalmente por crioulos e mestiços que buscavam encontrar seu próprio caminho cultural e político na difícil situação intermediária entre a cultura ameríndia e a cultura ocidental. Como resultado, o pensamento latino-americano esteve intimamente ligado, desde então, à história política do continente (DUSSEL, 1998, p. 63, tradução nossa)⁷⁷.

É irrefutável, face às ponderações do pensador, que a história na América Latina é constituída pela diversidade de sujeitos e que é impossível desconsiderar a presença dos dominados e dos oprimidos. A história é a realidade produzida pela ação humana e se, ao longo do tempo, houve realidades de domínios, também é possível aspirar a transformação, a libertação em vista do bem comum, isso porque:

A história se fundamenta na temporalidade da realidade humana, considerada tanto individual como socialmente, e como tal constitui-se formalmente como

⁷⁵ *Pienso que el último nivel de mi subjetividad puede ser descubierto solo en una visión que incluya una relación originaria con lo sagrado, con el imaginario religioso del Pueblo latinoamericano* (DUSSEL, 2018, p. 25).

⁷⁶ *Nací en 24 de diciembre de 1934, a la noche, en pueblito en medio del desierto (parecido al de Castilla y Palestina) con pobres calles de tierra, en La Paz (Mendoza, Argentina)* (DUSSEL, 2018, p. 25).

⁷⁷ *El sujeto de esta filosofía lo constituían y lo constituyen principalmente los criollos y los mestizos que intentaban encontrar un camino cultural y político propio en la difícil situación intermedia entre la cultura ameríndia y la cultura occidental. A consecuencia de ello, el pensamiento latinoamericano se encuentra estrechamente ligado, desde entonces, a la historia política del continente* (DUSSEL, 1998, p. 63).

um processo de transferência de modos de estar na realidade, de atualização e apropriação de possibilidades e de criação de capacidades (DUSSEL, 1998, p. 74, tradução nossa)⁷⁸.

É por esse motivo que existe a possibilidade pedagógica de libertação, visto que, nessa perspectiva, é vital a cultura de um povo, já que não se ensina a partir de vazios, no entanto, de contextos. De acordo com Streck, Redin e Zitkoski (2019, p. 120), “somos humanos porque cultura e continuamente as transformamos”. “O homem é um ser vivo, mas a vida humana não é uma simples vida animal. A vida humana tem como característica própria a de produzir ao seu redor um mundo cultural” (DUSSEL, 1977, p. 192).

Desse modo, ao falar da história como possibilidade pedagógica, considera-se o ameríndio, o mestiço, com passado e cultura constituída. Nesse enredo, a práxis pedagógica constitui-se como necessária em detrimento da práxis de dominação que encobre os interesses dos povos “conquistados” e dominados e oculta os seus como dominantes sob a alegação de superioridade, civilidade e centralidade⁷⁹. Isso está atrelado à história da América Latina:

O ano de 1492, segundo a nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino. A Modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pode se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse “Outro” não foi “descoberto” como “Outro”, mas foi “encoberto” como o “si mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o nascimento da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “encobrimento” do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

Diante do exposto, a história só pode ser vista como possibilidade quando os seres humanos reconhecem que podem transformá-la, entretanto, só podem transformá-la se tiverem consciência desta perspectiva. Nessa conjuntura, Dussel assevera que “a questão é propor uma ‘reconstrução’ que seja histórica e arqueologicamente aceitável e que ao mesmo corrija o desvio

⁷⁸ *La historia se fundamenta en la temporalidad de la realidad humana, considerada tanto individual como socialmente, y en cuanto tal se constituye formalmente como proceso de transmisión tradente de formas de estar en la realidad, de actualización y apropiación de posibilidades y de creación de capacidades* (DUSSEL, 1998, p. 74).

⁷⁹ A América Latina, portanto, fica fora da história mundial. O mesmo acontecerá com a África. De fato, embora haja uma espécie de trindade (Europa, Ásia e África), ainda assim a África ficara igualmente descartada (DUSSEL, 1993, p. 19)

eurocentrista” (DUSSEL, 1993, p. 90). Apesar disso, essa consciência não é obra do acaso, nem presente dado pelos deuses, mas obra cultural.

Ao considerar a História como jogo de destinos certos, como *dado dado*, ao opor-se ao futuro como inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo (FREIRE, 2022, p. 114).

Por essa razão, ainda, tanto Freire quanto Dussel podem ser vistos como anti-Rousseau, uma vez que não fazem a negação da negação histórica, contudo, por meio da consciência de quem é oprimido, procuram realizar uma práxis de libertação. Dussel faz uma crítica à cultura burguesa moderna que, a partir da negação histórica, buscou consolidar-se como classe dominante.

Assim, passamos da velha pedagogia das disciplinas para a nova pedagogia da liberdade. Um aspecto novo é a descoberta de que, na realidade, a autoridade feudal-rural é negada para substituí-la pela nova cultura burguesa urbana e imperial conquistadora (DUSSEL, 1980, p. 25-26, tradução nossa)⁸⁰.

Dussel faz uma crítica à cultura burguesa porque “o fundamento ontológico da pedagogia moderna quer educar uma criança-povo a partir da *tábula rasa*” (DUSSEL, 1980, p. 30, tradução nossa)⁸¹. Dessa forma, ao negar a história, nega-se também a cultura popular vigente e torna a “criança-povo” em um “um filho de ninguém”. Dussel (1980) assegura que essa concepção justifica, portanto, a substituição da cultura popular pela burocracia do Estado. Esse “filho de ninguém” pode ser considerado sem história e cultura popular própria.

Entretanto, a história do latino-americano é aceita em sua dramaticidade devido ao panorama violento e opressor.

O filho americano tem por mãe a índia, a crioula, a mulher latino-americana, a cultura popular que engendra em seu seio a estrutura mais resistente à opressão imperial. Ele também tem um pai: é um filho assassinado ou oprimido... (DUSSEL, 1980, p. 45, tradução nossa)⁸².

⁸⁰ *Se pasa así de la antigua pedagógica de las disciplinas a la nueva pedagógica de la libertad. Un nuevo aspecto es el descubrir que en realidad se niega la autoridad feudal-rural para reemplazarla por la nueva cultura burguesa urbana e imperial conquistadora* (DUSSEL, 1980, p. 25-26).

⁸¹ *... el fundamento ontológico de la pedagógica moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la tabula rasa* (DUSSEL, 1980, p. 30).

⁸² *El hijo americano tiene por madre a la india, a la criolla, a la mujer latinoamericana, a la cultura popular que engendra en su seno la estructura más resistente a la opresión imperial. Tiene además padre: es hijo asesinado u oprimido...* (DUSSEL, 1980, p. 45).

Ao assumir as próprias origens históricas, é necessário estabelecer um percurso que contribua para a libertação em contraste ao que “Paulo Freire denomina de ‘educação bancária’” (DUSSEL, 1980, p. 81, tradução nossa)⁸³. Por consequência, é imperioso ao processo pedagógico libertador que a própria história latino-americana seja encarada como base para a construção de uma nova práxis em que se considere a vida do povo em sua diversidade cultural. Assim sendo, é preciso atentar-se para a importância do diálogo⁸⁴ e da comunhão⁸⁵ com o povo, dado que, como garante Freire (2015, p. 43), a Pedagogia do Oprimido é “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele”, por isso é necessária uma compreensão crítica do mundo que implique numa relação entre os sujeitos com seus contextos, quer dizer, o conhecimento deve ajudar o educando a ler o mundo e intervir sobre ele.

Enfim, para Dussel (2006), a possibilidade pedagógica de libertação é essencial, visto que, ao contribuir para descobrir de si mesmo, presente em uma cultura em interação com tantas outras, ajuda no entendimento da indagação filosófica tangente ao sentido da existência humana, que é construída, não dada. Dessa maneira, falar do homem em sua historicidade, presença em uma cultura, da sua capacidade criadora, é um pressuposto imprescindível ao ato pedagógico, que se torna fundamental à Filosofia da Libertação, pois ação educativa é possibilidade que se realiza em mundo concreto perante aquilo que se supõe como projeto possível de humanidade, todavia, é premente assinalar que isso é algo coletivo, porque “os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2015, p. 179).

3.2 Consciência pedagógica da práxis de libertação

A práxis de libertação, em um enquadramento temporal e espacial específico, latino-americano, indica que tal concepção está estruturada em formas particulares de compreensão da realidade e de uma análise fundada em um determinado terreno, com causas que lhe são próprias, porém sem negar os fatos históricos ocorridos. Se o ser humano é um ser capaz de

⁸³ *Paulo Freire denominaria de “educación bancaria...”* (DUSSEL, 1980, p. 81).

⁸⁴ Força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 140).

⁸⁵ O humano, em Freire, não é um ser fechado em seu egoísmo; não é um eu egocêntrico que se afirma negando o outro, proibindo-o de ser gente, pessoa. O humano é subjetividade ética em comunhão, diálogo com o outro; é um eu capaz de amar o outro e, a partir deste amor, lutar por justiça que representa a culminância da consciência ética (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 36).

mudar e transformar a realidade na qual se encontra, ele pode mudar os rumos do contexto ou da situação histórica em que vive.

Nesse viés, a educação, como realidade histórica e cultural em que o homem se situa, pode realizar-se como práxis pedagógica. Toda ação possui uma intencionalidade, algo que o ser humano quer tornar concreto, mas, ao fazê-lo, modifica o mundo em que se encontra. Entretanto, na práxis, o sujeito não transforma somente a história, modifica a si mesmo, porque ele humaniza o mundo e se humaniza nesse processo. A práxis constitui-se como a ação da reflexão e reflexão da ação de modo a transformar a realidade e o próprio sujeito histórico. No entanto, um modelo pedagógico da práxis é aquele em que a prática se converte em objeto de reflexão, é uma atividade pensada pelos sujeitos que a praticam.

A formação dos homens e das mulheres da América Latina aconteceu haja vista a permanência dos interesses dominantes. As mentes foram moldadas tendo como princípio os conhecimentos produzidos pelos conquistadores. Para além dos diversos métodos pedagógicos, permaneceu a ideia do homem do centro do mundo, o europeu. Ademais, durante o processo de formação dessa gente latina, visou-se sempre aos interesses de outros (colonizadores, oligarcas, empresários e mercado) e reforçou-se sempre a cultura do ser menos, ou seja, do ser condicionado a uma cultura da qual não poderia se contrapor.

Para Dussel (1993), a conquista da vida cotidiana ocorre a partir da figura do dominador como referencial das novas relações. Contudo, para isso, seria necessário criar instrumentos que garantissem o domínio sutil e que fossem capazes de assegurar o domínio absoluto. Nesse rumo, além dos castigos físicos, precisar-se-ia convencer as mentes destas gentes de que seria melhor assimilar o que lhes trouxera o homem do “*centro*”.

Em nome da paz, da ordem e da santa fé iniciou-se um processo de formação humana fundamentada na obediência e no espírito servil aos interesses dos dominadores. Muitos se levantaram contra a crueldade dos dominadores, sem embargo sofreram devido ao seu espírito “rebelde”. É salutar o estudo dos pressupostos filosóficos de Freire e Dussel sobre a Pedagogia da Libertação que explana o interesse pelas causas dos oprimidos e propõe, em comunhão, a construção de uma educação crítica em vista de um mundo novo.

Essa *práxis de dominação*⁸⁶ objetivava atender aos interesses dos europeus que se afirmavam como o centro a partir da conquista. Por um longo período, ao povo conquistado, foi-lhes negado o direito de *ser* e, como não eram reconhecidos como outro povo, foram

⁸⁶ 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 (...) é a mediação do sistema como formação social e por meio da qual sua estrutura resiste e persiste (DUSSEL, 1977, p. 60).

denominados selvagens ou primitivos. Em *não sendo*, não poderiam, os homens e as mulheres desta terra, pensar, uma vez que *o ser* é o conquistador, o europeu. Constituiu-se, assim, a estrutura de domínio. No que lhe diz respeito, o pensamento latino-americano surgiu como referência daquilo que não se quer mais, isto é, um pensamento eurocêntrico.

Nessa trama, reafirmam-se as concepções *imobilistas*⁸⁷. Tal estrutura de domínio nega os saberes já constituídos, emudece os homens e as mulheres diante de seus anseios, nega-lhes o papel histórico de sujeitos, podendo romper com toda estrutura de injustiça que desfigura o seu *rosto*⁸⁸ latino. Além do mais, a dominação e a resistência ainda persistem na atualidade da América Latina, algumas conjunturas históricas demonstram que a existência de práticas coloniais permanece. Freire, P. (2021a) afirma que esse modelo de sociedade funciona sob determinações de uma elite que, para exercer o poder, impõe modelos econômicos, políticos, culturais e educacionais.

Prevalece, portanto, o segmento de soluções fabulosas recomendadas pelos países do centro. E, nesse cenário, forma-se uma sociedade simplista, superficial e passiva em relação aos problemas históricos. A educação libertadora torna-se, então, primordial para que ajude aos homens e às mulheres da América Latina a se colocarem de modo crítico frente ao processo histórico.

A práxis da Pedagogia Libertadora parte do reconhecimento do outro como ser histórico, porque o homem é um ser *inacabado*⁸⁹ (FREIRE, P., 2021b). Freire e Dussel dedicaram-se a uma reflexão que contribuísse para que a América Latina pudesse projetar a sua própria história e romper com posturas passionais e fatalistas sobre sua própria trajetória. Perante essa possibilidade de construção, é importante distinguir os diversos saberes e culturas já construídos ao longo do tempo e resistir a todo *bancarismo*⁹⁰, que não passa de uma repetição de que o mundo já está pronto. Em uma Pedagogia da Libertação, crítica e contextualizada, não se pode permitir uma prática que busque mais adestrar do que formar para as possibilidades do mundo, posto que não há determinismo.

⁸⁷ Desconhecer os homens como seres históricos (FREIRE, 2015, p. 101).

⁸⁸ O rosto do homem se revela como outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém (DUSSEL, 1977, p. 47).

⁸⁹ A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada (...) é a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades que a educação, fenômeno tipicamente humano, torna-se possível (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 260-261).

⁹⁰ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2015, p. 81).

Por esse motivo, apoiados na ótica da Pedagogia da Libertação, Freire e Dussel contribuem para a formação docente e discente diante de cenários tão desafiadores do atual momento histórico do Brasil. Eles podem colaborar com uma prática pedagógica crítica e humanizadora contrária à imposição de uma formação humana em vista do domínio. Entender o processo de formação humana e sua concepção podem ajudar a direcionar o início de uma práxis libertadora. Falar do homem a partir da perspectiva libertadora é falar da tomada de consciência da sua história, da sua cultura, dos seus encontros e dos seus desencontros, da liberdade e da opressão, do domínio e da libertação.

Com uma prática pedagógica bem orientada, o educador possibilita ao educando maior domínio do conhecimento. É relevante, antes de qualquer estratégia ou ação pedagógica, visualizar quais as suas intencionalidades e qual o sentido de tal realização. Toda atividade pedagógica pode levar ao rompimento da alienação quando o educador se tem certeza dos objetivos da sua ação. Nessa contextura, ao considerar o latino-americano à margem do processo histórico, leva-se em conta a universalidade do pensamento europeu moderno, concebido como centro referencial. Outrossim, tendo em vista as questões universais sobre o ser humano, todas elas já estariam colocadas.

A práxis de libertação é a libertação do oprimido em sua condição histórica e social. “É por isso que quando o oprimido, que luta contra a morte que o sistema lhe assinala, começa pela práxis de libertação a luta pela vida, a novidade irrompe na história, ‘além’ do ser do sistema” (DUSSEL, 1977, p. 249). Falar do homem desde o ponto de vista da práxis libertadora é versar acerca da tomada de consciência da sua história, cultura, dos seus encontros e desencontros, de liberdade e opressão, de domínio e libertação. Conforme Zea (1976, p. 45, tradução nossa), “se algo caracteriza o pensamento latino-americano é a sua preocupação em captar a chamada essência do americano, tanto em sua expressão histórica e cultural, como na sua expressão ontológica”⁹¹.

A práxis de libertação propicia a autonomia e oportuniza que a pessoa se torne agente histórico. Toda atividade pedagógica pode proporcionar o rompimento da alienação e suscitar uma revolução na qual o sujeito assumira de modo consciente e autônomo seu papel de revolucionário. A transformação acontece quando se tem clareza do sentido de sua ação e quais são os objetivos dela. “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo

⁹¹ *Si algo caracteriza al pensamiento en Latinoamérica es su preocupación por captar la llamada esencia de lo americano, tanto en su expresión histórica y cultural, como en su expresión ontológica* (ZEA, 1976, p. 45).

às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 2007, p. 117).

Nesse liame, a atuação docente libertadora oportuniza o rompimento da alienação e acarreta uma transformação que se dá quando há clareza do sentido de sua atuação. Para a superação desta mentalidade, é indispensável ao ser humano tomar consciência de si como sujeito histórico, ou seja, a consciência de que a sua práxis pode transformar o mundo. em consonância com Freire (1963, p. 9), “daí a necessidade de uma educação criticizadora. De métodos educativos ativos”. É necessário, dessa forma, uma educação que liberte através da conscientização e da autonomia, não a que acomoda.

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem o compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 105).

Para Freire (1989), é necessária uma compreensão crítica do mundo que implique numa relação entre os sujeitos com seus contextos, quer dizer, o conhecimento deve ajudar o educando a ler o mundo e intervir sobre ele. Para isso, é substancial uma prática pedagógica que crie condições favoráveis ao desenvolvimento dos educandos. O educador deve portar-se como o mediador, não “bancário”, mas que abre espaço à capacidade crítica, à curiosidade e à não submissão do educando. Ensinar exige uma rigorosidade metódica, deve-se ter um posicionamento na leitura crítica do mundo. Além disso, deve haver uma pesquisa em relação aos conhecimentos existentes para que se possam produzir outros não existentes.

Ensinar requer pesquisa, porque há sempre a necessidade de busca e de procura. É um transitar da postura ingênua para a construção de um novo conhecimento. É preciso que haja respeito aos saberes dos educandos, pois eles possuem saberes que foram construídos socialmente na sua vivência comunitária. Há de se ter uma saída da ingenuidade para a criticidade, posto que essa é inquietante e indagadora, em outros termos, procura constantemente pelo esclarecimento, que deixa o ser em alerta diante da vida.

Ao sair da ingenuidade, o ser humano não pode construir-se fora da ética e da estética. Segundo Freire (1996, p. 32), “decência e boniteza de mãos dadas”. O ensino não pode ocorrer alheio à formação moral. O educador tem de ter uma postura coerente com a sua prática docente,

ou seja, que nega o mando e o desmando, mas que tem compromisso com a história sem jamais deixar-se vencer pelos fatalismos. À vista disso, deve-se estar preparado para o risco, para a aceitação do novo e para rejeitar qualquer forma de discriminação.

Há uma exigência de reflexão crítica sobre a prática, já que essa não deve ocorrer de maneira espontânea e ingênua. Freire (1996) argumenta que o momento mais importante na formação docente é a reflexão crítica referente à própria prática. É preciso contribuir para que os educandos assumam a sua condição em determinado contexto histórico e social. Ensinar, por conseguinte, não é transmissão de conhecimentos, contudo, propiciar meios para a sua construção e reconstrução.

Evidencia-se que é preciso reconhecer o inacabamento do ser humano. Numa estrutura social, histórica e cultural, exige-se o reconhecimento de ser condicionado. Portanto, a presença do ser humano não diz respeito à adaptação. Consoante Freire (1996, p. 54), “é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Freire (1996) esclarece que a educação se fundamenta na inconclusão do ser, porque isso permite aos seres humanos tornarem-se educáveis.

Em continuidade, requisita-se, no processo de ensino, respeito à autonomia do ser do educando. Tem-se a precisão do bom senso, porquanto o exercício da autoridade põe de lado qualquer forma de autoritarismo, dado que, em harmonia com Freire (1996, p. 64), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Desse modo, exige-se do educador seriedade, retidão e, ainda, humildade, tolerância e compreensão da realidade, pois o aprendizado é uma aventura criadora.

Na prática educativa, a esperança constitui-se como basilar à experiência histórica, dado que leva à inquietação diante da dominação e da simples adaptação, mas remete a uma ação que rompe com o determinismo. A mudança torna-se possível porque o ser humano não é apenas objeto, mas sujeito. De acordo com Freire (2015, p. 104), “aprofundando a retomada da consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”.

O ensino institui-se em uma especificidade humana, que requer segurança, competência profissional e generosidade. O professor deve assumir o seu papel social de formar e formar-se, mas sem deixar de lado a generosidade que o leva a colocar-se com os alunos e jamais como ser superior. No entanto, isso demanda comprometimento, haja vista que, em sintonia com Freire (1996, p. 97), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. Assim, o educador, face à opressão e à dominação, não pode neutralizar-se e omitir-se.

Por meio da educação, é viável uma intervenção no mundo, pois educar não implica reprodução e adaptação, e sim resistência, numa tomada de posição. É necessário saber escutar, estar atento aos educandos, com seus contextos e narrativas. Para Freire (1996, p. 113), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. A escuta verdadeira ocorre se o educador for capaz de respeitar a leitura de mundo do educando, sua historicidade e seus saberes. Ainda, é preciso reconhecer que a prática do ensino acontece a partir de uma ideologia. Ao querer deixar de lado os discursos ideológicos, corre-se o risco de ser dominado pelas ideias de imparcialidade e de neutralidade pregadas por sistemas dominantes que, por sua vez, fazem isso de modo ideológico.

Por isso, não se pode refutar a importância da disponibilidade para o diálogo, o qual leva a convergir ou divergir, resistir ou agregar. É indispensável ao educador querer bem aos educandos, uma vez que a prática docente envolve afetividade, alegria, domínio técnico para a mudança. Para que o educando faça uma intervenção crítica no mundo, a prática educativa deve favorecer o desenvolvimento da autonomia dos educadores e dos educandos. “A rigorosidade, a séria disciplina intelectual e o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo” (FREIRE, 1996, p. 146).

Em conclusão, é capital que o ensino e a aprendizagem contribuam para a autonomia e a criticidade. Igualmente, é essencial criar condições para um ser humano realmente liberto e superar o modelo de sociedade imposto pelos grandes sistemas, os quais tendem a manter a coletividade alienada, tal como é inadiável a formação de uma consciência crítica e situada, capaz de libertar-se e libertar o mundo.

3.3 Educador e Educando: Sujeitos do Processo Pedagógico

A escola é um espaço de formação humana, em função disso, deve prevalecer a participação a fim de que todos possam se construir de forma autônoma à medida que constroem o mundo. Conforme Mário Sérgio Cortella (2011, p. 36), a “nossa relação de interferência no mundo se dá por intermédio da ação. Nossa ação, porque altera o mundo é ação transformadora, modificadora”.

A educação constitui-se em um instrumento fundamental no processo de emancipação, preparação para a atuação na realidade. A educação libertadora busca formar pessoas capazes de atuar na realidade criticamente, pretendendo transformá-la e, simultaneamente, fazer com que os alunos sejam atores capazes de mobilização social. A prática educativa, nesse ínterim,

consiste em mediar os conhecimentos à realidade de maneira que haja uma ação ativa e reflexiva na história social, política e econômica.

Com isso, é preciso formar pessoas capazes de atuar na realidade histórica, na dimensão social, política e econômica. Viver como sujeito atuante é poder agir no mundo do trabalho, conviver com as diversidades e ter uma ação responsável no ambiente em que se está inserido. O conhecimento permite ao sujeito sair da situação de marginalização para adentrar as diversas conjunturas da sociedade em que vive. A expectativa da educação é contribuir para que haja uma melhora na qualidade de vida do cidadão e que esse seja atuante no meio em que vive. O educador, portanto, necessita ser consciente de que se deve ter uma prática pedagógica capaz de integrar os educandos aos seus ambientes do dia a dia. O processo de ensino e aprendizagem tem de ser organizado de modo que oportunize aos educandos demonstrarem seus saberes, suas experiências e, ao mesmo tempo, construir novos conhecimentos sistematizados junto aos educadores.

O educador, a partir da sua realidade e da realidade do educando, pode criar condições para que a aprendizagem ocorra. Mas, para isso, é substancial uma teoria do processo de ensino que estabeleça a relação entre o ensino e a aprendizagem – entre a ação docente e discente. Freire (1996) adverte para assumir uma postura vigilante contra as práticas de desumanização. O educador carece reconhecer a importância de sua prática pedagógica e qual a melhor maneira de contribuir para a aprendizagem do educando. Os conteúdos não são fins em si mesmos, entretanto, instrumentos para ajudar os educandos a se compreenderem dentro da história, capazes de mudarem a si mesmos e de transformarem a realidade na qual estão inseridos. Educadores e educandos são sujeitos e ambos ensinam e aprendem. Logo, os educadores têm de estarem conscientes de que é preciso considerar as experiências históricas dos educandos.

Nessa direção, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem deve ser acompanhado com atenção e levar em conta todas as ações das crianças. Ainda, precisa-se um olhar cuidadoso, sempre pronto para perceber as conquistas, o momento de intervir diante de um desafio que a criança não conseguiu superar. Porém, isso necessita ser feito de modo interativo e dialógico, fazendo com que a criança se sinta sujeito a este processo e motivada a superar os desafios.

O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprende nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós (ALVES, 2011, p. 15).

Nessa orientação, toda ação e produção dos educandos carecem ser consideradas de forma que sirva de pressuposto para a mediação do educador. Não há uma receita para a alfabetização, o que existe são propostas que possibilitam aos eixos serem trabalhados e consolidados no cotidiano da prática pedagógica. A aprendizagem acontece no processo de uma ação pedagógica contínua, que envolve esforço tanto da criança quanto do educador. Dessa maneira, toda ação pedagógica tem de estar permeada de sentido para o professor ou professora e para o aluno ou aluna. Em virtude disso, a ação pedagógica não pode ser um ato natural e espontâneo, contudo, planejado e sistematizado com o propósito de que haja condições de orientar-se para que os objetivos sejam alcançados.

Na relação pedagógica entre educador e educando, faz-se necessário repensar as perspectivas pelas quais acontecem a construção desse processo, “a (re)educação do educador constitui um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freiriano” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 174). Isso ocorre quando o educador tem consciência de que é um ser inacabado. Todavia, “essa (re)educação é processual, lenta e construída na cotidianidade docente que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural, que é condicionador, mas não determinante dela” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 174).

Sobre essa interpretação, Freire (2022, p. 62) faz uma alerta para a urgência de “rever o que fazer educativo como se dá ou como se vem dando entre nós”. Constitui-se como algo primordial, que rompe com as relações em que a educação se guia como instrumento de domínio, respeitando “os educadores, os sujeitos; os educandos, os objetos do processo” (FREIRE, 2022, p. 63). Faz-se imperioso repensar essa relação, pois

Não são poucos os educadores, inclusive, que falam na finalidade adaptadora da educação, como se os homens, seres da práxis, portanto, seres da transformação, da recriação, da reinvenção, devessem ficar amarrados a uma realidade que, por sua vez, tão inacabada quanto os e as mulheres, só é porque está sendo (FREIRE, 2022, p. 63).

Por isso, é importante, no processo de educação libertadora, fazer a transição do professor transmissor para o professor libertador. Quanto ao professor transmissor, ele mantém, de modo constante, sua postura prescritiva, que “é imposição da opção de uma consciência sobre a outra” (FREIRE, 2015, p. 46). Além disso, a todo tempo, os educandos, ao serem acomodados e adaptados, temem à própria liberdade, uma vez que se tornou um estranho à sua história. A libertação surge, nesse ambiente, como premente para “a superação da contradição” (FREIRE, 2015, p. 48), porque “busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem” (FREIRE, 2015, p. 56).

Diante disso, impõe-se como tarefa comum aos educadores e educandos, sujeitos do processo histórico, conhecer a realidade e agir para transformá-la à proporção em que se rompe com as posições fixas e invariáveis. Dessa maneira, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens” (FREIRE, 2015, p. 56). Isso posto, ao educador, é fundamental que assuma uma postura dialógica, todavia o “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2015, p. 120). Daí a possibilidade de uma prática pedagógica revolucionária, posto que essa ação é a única capaz de uma autêntica libertação.

Vale ressaltar, neste quefazer, a importância da *Pedagogia do Oprimido* que, de acordo com Ana Maria Araújo Freire (2021, p. 116), “escancara o fato da não neutralidade pedagógica e assume claramente o lugar social de onde essa pedagogia é feita”. Assim constitui-se “a elaboração e sistematização dessa pedagogia que é do oprimido e não para o oprimido” (FREIRE, A., 2021, p. 117), visto que essa ação pedagógica se concretiza “mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando” (DUSSEL, 2012, p. 435).

Concernente à essa postura, contrária à educação bancária, Dussel retoma Freire para afirmar que o educando “se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como sujeito histórico” (DUSSEL, 2012, p. 435) e é em razão disso que “Freire pensa na educação na educação da vítima no processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima” (DUSSEL, 2012, p. 435). A partir dessa ótica, Dussel divisa Freire como o anti-Rousseau, porque ele “se apoia em uma comunidade de vítimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições...” (DUSSEL, 2012, p. 441). Desse modo, o educador determina uma relação pedagógica com outro sujeito, o educando, que se encontra em uma vida material e concreta.

Dussel evidencia que a concepção pedagógica moderna, da qual Freire é colocado como contraponto, ao outorgar ao preceptor a função de educar, estabelece um contrato social em que “o educando é o objeto, ou ente que pode ser ensinado, educado, civilizável (se for uma colônia), domesticável...”⁹² (DUSSEL, 1980, p. 35, tradução nossa). Dussel aponta que, para haver verdadeira libertação, “é preciso acabar com a era escolar que a burguesia europeia moderna iniciou e que Rousseau definiu com o seu Emílio” (DUSSEL, 1980, p. 65, tradução nossa)⁹³. Assevera-se, também, a Pedagogia da Libertação como projeto capaz de resistir à

⁹² *El educando es el objeto, el ente enseñable, educable, civilizable (si es colonia), domesticable...* (DUSSEL, 1980, p. 35).

⁹³ *Es necesario terminar con la era escolar que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su Émile* (DUSSEL, 1980, p. 65).

perversidade da dominação, que não faz outra coisa a não ser aniquilar a própria liberdade do sujeito em vista de um projeto de dominação em que “surge a cultura imitativa, alienada e cujo centro está fora, a cultura esclarecida...” (DUSSEL, 1980, p. 74-75, tradução nossa)⁹⁴. Para Dussel, “este modelo não pode deixar de ser dominação, autoritário, onde primazia é dada ao sistema pedagógico que Paulo Freire a denomina de ‘educação bancária’, não de crítica” (DUSSEL, 1980, p. 81, tradução nossa)⁹⁵. Nesse sistema, portanto, não se faz outra coisa senão reafirmar o mundo estabelecido.

O bom educador obedece à cultura dominante; sua práxis está de acordo com o projeto considerado por todos (os dominadores) como natural (embora não se questione se é um projeto imperial). Suas virtudes são aquelas que todos aplaudem. O bom aluno deve simplesmente se limitar a repetir o comportamento normal de seu tutor e se lembrar de tudo o que é ensinado em sala de aula (DUSSEL, 1980, p. 92, tradução nossa)⁹⁶.

O pensamento de Freire e de Dussel expõe a necessidade de uma virada em que se repense sobre a finalidade da educação e quais os objetivos dos educadores, pois não se pode formar um educando autônomo, crítico e reflexivo se, a todo o tempo, o educador reforça, em sua prática, a determinação em ser menos. Nessa esfera, Freire e Dussel ajudam a vislumbrar a possibilidade de um projeto capaz de romper com a opressão e construir um outro mundo possível. “Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano...” (FREIRE, 2022, p. 77). Dussel ratifica que “nossa responsabilidade é saber descobrir as categorias que nos permitem esclarecer esse processo” (DUSSEL, 1980, p. 141, tradução nossa)⁹⁷. Nesse viés, no processo educativo, cabe ao educador a atitude de estar sempre vigilante para que a educação consiga ajudar na construção de uma nova humanidade e isso “só é possível a partir da ética da solidariedade que coloca a justiça radical no centro de todo processo civilizatório” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 207).

⁹⁴ *Surge la cultura imitativa, alienada y cuyo centro está fuera, la cultura ilustrada (...)* (DUSSEL, 1980, p. 74-75).

⁹⁵ *Este modelo no puede sino ser de dominación, autoritario, donde se da primacía al sistema pedagógico que Paulo Freire denominaría de “educación bancaria”, no crítica* (DUSSEL, 1980, p. 81).

⁹⁶ *El buen educador cumple la cultura vigente-dominadora; su praxis está en concordancia con el proyecto tenido por todos (los dominadores) como natural (aunque no se cuestiona si es un proyecto imperial). Sus virtudes son aquellas que todos aplauden. El buen alumno simplemente debe atenerse a repetir la conducta normal de su preceptor y recordar todo lo que se enseñe en las aulas* (DUSSEL, 1980, p. 92).

⁹⁷ *Nuestra responsabilidad es la de saber descubrir las categorías que nos permitan esclarecer ese proceso* (DUSSEL, 1980, p. 141).

3.4 Compromisso ético da Educação Libertadora

Desde os primórdios do pensamento, sempre houve preocupação atinente ao comportamento ou ação do indivíduo, pois essa ação pode comprometer todos os seus, a tribo ou a comunidade. A história foi marcada por decisões, seja na guerra, na política, na religião, na economia, na educação e em outras áreas do conhecimento que colocaram em risco, não somente o sujeito da ação, mas causaram efeitos danosos a outros. Clãs, tribos, povos e comunidades sempre se guiaram por princípios elementares, no entanto, em muitos casos, tomaram rumos desastrosos. Várias vezes, a vida foi subjugada pelo egoísmo tirânico do poder. Assim sendo, é necessário que todo sujeito esteja consciente de sua ação, dado que ela tem efeito sobre si e sobre a sociedade.

Nesse sentido, falar da consciência do sujeito perante a realidade é dizer acerca da maneira como atua, pois, por ser sujeito histórico, seu modo de ser revela seu hábito.

Ética vem de *ethos*, que originalmente significa habitação habitual em grego (dos animais), e de onde deriva *ethos* (a primeira palavra com *éta* e esta com *epsilon*) que é habitual ou hábito. *Ethos* é um plexo de atitudes ou uma estrutura modal de habitar o mundo. O *ethos* de um pigmeu não é o mesmo de um esquimó, o de um grego não é o mesmo de um medieval ou de um burguês. O *ethos* pertence a um povo, a uma cultura, a um grupo, mas no fundo é o caráter pessoal ou intransferível de cada homem. *Ethos* é então uma tonalidade existencial, é o modo imediato, perdido e cotidiano que predetermina a ação humana no horizonte significativo do mundo. Já a ética é apenas um momento do *êthos*, é o momento temático ou explícito do que já foi vivido no nível do *ethos* (DUSSEL, 1972, p. 8, tradução nossa)⁹⁸.

Dussel (1972, p. 9, tradução nossa) salienta que, a partir dessa forma de ser no mundo, surge “um pensar meditativo e metódico, emerge o pensamento científico (...) chamada de ética filosófica”⁹⁹. Contudo, para além dos grandes sistemas éticos absolutizados por filósofos e sua cultura, é preciso buscar uma ética que reafirme a existência humana de modo alteritário.

⁹⁸ *Ética viene de êthos, que significa originariamente en griego morada habitual (de los animales), y de donde deriva êthos (la primera palabra con éta y ésta con épsilon) que es lo habitual o hábito. Êthos es un plexo de actitudes o una estructura modal de habitar el mundo. El êthos de un pigmeo no es el mismo que el de un esquimal, el de un griego no es igual al de un medieval o un burgués. El êthos pertenece a un pueblo, a una cultura, a un grupo, pero al fin es el carácter personal o intransferible de cada hombre. Êthos es entonces una tonalidad existencial, es el modo inmediato, perdido y cotidiano que predetermina el obrar humano dentro del horizonte significativo del mundo. La ética, en cambio, es sólo un momento del êthos, es el momento temático o explícito de lo ya vivido al nivel del êthos (DUSSEL, 1972, p. 8).*

⁹⁹ (...) emerge el pensar meditativo y metódico, científico (...) que se llama la ética filosófica (DUSSEL, 1972, p. 8).

Dussel, na *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*, ao falar da importância da afirmação dos sujeitos emergentes, num horizonte planetário, afirma que a exigência da ética da libertação parte da “vida humana que não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto...” (DUSSEL, 2012, p. 11). À vista disso, discorrer sobre o compromisso de uma ética da libertação, “trata-se de ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização, na presente ‘normalidade’ histórica vigente” (DUSSEL, 2012, p. 15). Todavia, seguindo o percurso de Enrique Dussel, nota-se a relevância, de modo conciso, do desenvolvimento das eticidades dos “sistemas inter-regionais ” até o “sistema mundo”, desde 1492.

O “sistema inter-regional”, na ótica de Dussel, produziu um conjunto de parâmetros capazes de regular e orientar a vida do povo. Nesses sistemas inter-regionais têm-se: o *Egito africano-banto e os semitas do Oriente Médio* que produziu uma eticidade de afirmação da vida e abriu “um horizonte de normas éticas concretas de grande positividade carnal, histórica e comunitária” (DUSSEL, 2012, p. 21) e isso também se evidencia na luta dos hebreus pela libertação.

Segundo Dussel (2012), no sistema *indo-europeu*, a afirmação da vida se dá pela morte empírica, uma vez que permite a libertação da alma, expondo a negatividade da história e a pertinência de uma ética como ascese até o bem supremo. Em razão disso,

A vida terrestre é um tempo negativo da dor, do sofrimento. Para merecer uma morte que liberte o ser humano do “eterno retorno” da reincorporação, é necessário cumprir com a “lei natural”, com a “ordem” (*physikon nomon*), com a instituições como a das “castas”, com a eticidade estabelecida, com o *status quo* (DUSSEL, 2012, p. 21)

Em linhas gerais, o sistema inter-regional *asiático-afro-mediterrâneo* (DUSSEL, 2012) retoma a visão de mundo egípcio-mesopotâmico, embora com o desenvolvimento tendo características universais devido ao surgimento do cristianismo e islamismo. Pode-se dizer que uma eticidade crítica surge frente à grande exploração dos grupos mais pobres em meio aos impérios, em outras palavras, “uma ética crítica que parte das vítimas, dos mais pobres, dos excluídos e dos próprios escravos tomara força entre esses grupos de marginalizados e excluídos” (DUSSEL, 2012, p. 38). Porém, Dussel realça que essa “compreensão ética da existência é africana, oriental, asiática, e nada tem a ver com o europeu ou o ocidental” (DUSSEL, 2012, p. 40).

Por conseguinte, com o fim do mundo medievo, surgiu o sistema-mundo, num período denominado Modernidade¹⁰⁰. Nesse “*sistema-mundo*”

A subjetividade moderna se desenvolveria espacialmente, segundo o paradigma eurocêntrico, da Itália do Renascimento até a Alemanha da Reforma e da Ilustração, para a França da Revolução Francesa. Tratar-se-ia da Europa Central (DUSSEL, 2012, p. 52).

Esse “sistema-mundo” colocado como centralidade e consciência do mundo ocorreu porque a colonização da Ameríndia deu à “Europa a vantagem comparativa determinante sobre o mundo otomano-muçulmano, a Índia ou a China” (DUSSEL, 2012, p. 52). Dessa forma, a Espanha, através dessa hegemonização, constituiu-se como o centro, a partir de 1492, quando iniciou o domínio cultural. Apesar de, em seu começo, século XVI, fossem levantadas questões referentes ao direito de ocupar e dominar as novas descobertas, “a partir do século XVII a segunda modernidade não teve escrúpulos de consciência” (DUSSEL, 2012, p. 60) e estabeleceu-se uma ética eurocêntrica cujo princípio é a negação e a exclusão do outro.

Ademais, por último e não menos importante, Dussel, ao referir-se às culturas sem relação com o sistema, sobreleva o mundo *mesoamericano e inca* como “o quinto núcleo da alta cultura” (DUSSEL, 2012, p. 31). No complexo cultural, há uma “ética dinâmica, dialética, mas nem por isso menos trágica, necessária e totalmente regulada pelas forças divinas” (DUSSEL, 2012, p. 31). Além disso, há uma compreensão das relações entre os seres humanos, a natureza e as divindades como uma unidade em que se faz essencial a prática de costumes, códigos e condutas, pois elas, em sua ligação com o sagrado, podem afetar diretamente as relações e o cotidiano. Dussel assinala a relevância de entender o *ethos* dos vários povos indígenas do continente latino e avulta que, entre alguns povos, a existência é merecida “gratuitamente pelo sacrifício de outrem” (DUSSEL, 2012, p. 31).

Este ser merecido a partir da Alteridade constitui o ser humano num estado de dívida, mas não por uma falta anterior... e sim como uma afirmação originária da Vida que se doa e se recebe gratuitamente... A justiça para os membros da comunidade é um ato de exigida gratificação (DUSSEL, 2012, p. 32).

¹⁰⁰ A Modernidade tem um conceito emancipador racional que afirmaremos, que subsumimos. Mas, ao mesmo tempo, desenvolve um mito irracional, de justificação da violência, que devemos negar, superar. Os pós-modernos criticam a razão moderna porque é uma razão do terror; nós a criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional (DUSSEL, 1993, p. 7-8).

Vale, portanto, retornar à crítica de Dussel à Modernidade, visto que ela traz em si o discurso hegemônico e excludente que justificou a dominação. Dussel aponta Rousseau (1712-1778)¹⁰¹ como representante da pedagogia do domínio, posto que em *Emílio*¹⁰² faz uma negação da tradição, alegando uma orfandade cultural e impondo ao discípulo ser modulado conforme o sistema burguês.

O sujeito constituinte é, no nosso caso, o do pai, Estado imperial, professor ou preceptor. Essa subjetividade compreende o ser, o projeto do homem europeu, burguês, “centro”. O pai-Estado-professor é o ego, o ponto de apoio, o “de onde” se desenrola o círculo do mundo pedagógico, ideológico, de domínio gerontocrático sobre a criança, o jovem, o povo. O aluno, órfão, memória de experiências habilmente conduzidas pelo tutor que deve ser obedecido, que tem todos os deveres e direitos de ensinar (assim como o Estado do contrato social tem todos os direitos e deveres de governar), o aluno é o objeto ou uma entidade ensinável, educável, civilizável, europeizável (se for uma colônia), domesticável diríamos quase. Sua subjetividade é objetivada; seu mundo-outro é ontificado, usado, manipulado, com a pretensão de respeitar sua liberdade. Exige-se apenas que seja livre de condicionamentos (do pai-mãe, da família, da cultura popular, etc.), mas depois é “conduzido” (para isso é *paida-gogós*) ao projeto pré-existente do educador (DUSSEL, 2009, p. 80, tradução nossa)¹⁰³.

¹⁰¹ Rousseau será a voz mais alta, mais complexa e mais original do século e realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna (e não só moderna), capaz de renovar *ab imis* toda a concepção pedagógica e a práxis em vigor até aquele momento... O filósofo de língua francesa, de fato, operou uma “revolução copernicana” em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança; opôs-se a todas as ideias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa (CAMBI, 1999, p. 338-343).

¹⁰² Emílio, nobre e órfão, será levado para o campo e crescerá sob a orientação vigilante e atenta do preceptor (...) Para que este papel de intervenção tenha sucesso, é necessário apoderar-se do menino e não o deixar mais, até que se torne homem, acompanhando-o constantemente, mas sem que ele perceba, durante todo o crescimento (...) A via do *Emílio* aplica-se a sociedades complexas e já demasiado corrompidas que não possam empreender o retorno a um Estado rígido segundo os ditames do *Contrato Social*... influenciou profundamente o pensamento pedagógico moderno, oferecendo à tradição pedagógica alguns novos mitos (a bondade da infância, a não intervenção educativa etc.) que tiveram ampla e prolongada fortuna (CAMBI, 1999, p. 348-354).

¹⁰³ *El sujeto constituyente es un nuestro caso el del padre, Estado imperial, el maestro o preceptor. Esta subjetividad comprende el ser, el proyecto del hombre europeo, burgués, “centro”. El padre-Estado-maestro es el ego, el punto de apoyo, el “desde donde” se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del contrato social tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el objeto o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea hombre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después se lo “conduce” (para eso es paida-gogós) al proyecto preexistente del educador (DUSSEL, 2009, p. 80).*

A Modernidade estabelece um projeto de domínio e, em virtude disso, qualquer tentativa de rompimento com o sistema vigente deve iniciar a partir da crítica ética. Dussel apresenta Freire como o paradigma de libertação porque sua pedagogia, compromissada com a libertação, “afirma a dignidade negada da vida da vítima, do oprimido ou excluído” (DUSSEL, 2012, p. 93). Nesse caminho, “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ético-crítica das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade” (DUSSEL, 2012, p. 427).

Para Dussel (2012), há uma distinção de Freire em relação aos teóricos modernos concernente ao fato de colocar como imprescindível, no processo de libertação, que o educando eduque a si mesmo. Além do mais, educador e educando, sujeitos no processo de construção do conhecimento, ensinam e aprendem. Por essa razão, ressaí a importância do diálogo comprometido com a transformação que exige posicionamento ético-crítico. “O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo sujeito social é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora” (DUSSEL, 2012, p. 435).

Desse modo, a consciência ético-crítica torna-se necessária para o bem agir, ou seja, para a transformação que ocorre realmente quando o indivíduo tem consciência das causas pelas quais sofre opressão. As conexões entre as pessoas não podem ser do tipo vertical ou de dominação, e sim horizontal ou de colaboração, com liberdade e responsabilidade. Dessa forma, é preciso o diálogo e o respeito aos distintos. A ética quer garantir que toda ação humana leve em conta a dignidade do outro. Não há, na ética da libertação, espaço para a relação dominador e dominado, mas de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Dessa maneira, ter uma conduta ética é posicionar-se crítica, responsável e construtivamente nas diferentes situações sociais.

A partir do exposto, enfatiza-se a inevitabilidade de uma prática pedagógica em que os docentes assumam seu compromisso ético com os discentes. É precípua, ao educador, que tenha consciência de seu compromisso com os outros, com a sociedade e com o planeta. e, ao se tratar de uma ação pedagógica, sublinha-se que ela é “especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 1996, p. 65). Dussel destaca a importância do compromisso, ao certificar que “a práxis, como ação e como relação, tende a realização integral, que é a felicidade plena, o gozo e a alegria, que são frutos da satisfação” (DUSSEL, 2016, p.

15, tradução nossa)¹⁰⁴. Portanto, “o ato pedagógico crítico se exerce no sujeito na sua práxis de transformação: a libertação assim é o lugar e o propósito desta pedagogia” (DUSSEL, 2012, p. 443).

Enfim, se requer, nesse processo, a conscientização de que, na prática pedagógica, existe o imperativo ético da alteridade que busca afiançar o outro como outro e não como coisa ou objeto. Disso decorre o compromisso da educação que pode possibilitar a emancipação que garante uma vida digna a todos; “a ética enquanto esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo processo educativo” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 206). “Assim surge, por exemplo, a pedagogia problematizadora de um Pablo Freire; é pedagogia profética, pedagogia do respeito” DUSSEL; GUILOTT, 1975, p. 33, tradução nossa)¹⁰⁵. Entretanto, nessa perspectiva, faz-se presente de modo premente o anúncio e a denúncia, que deve deixar claras as intenções da práxis de dominação e, ao mesmo tempo, notabilizar as possibilidades de um mundo novo em que a pessoa possa ser mais.

3.5 Conclusão

Neste capítulo, destacou-se, primeiramente, a relevância da história e da cultura popular como numa ótica possível de libertação. Ao considerar o ser humano como sujeito situado, presente em uma cultura, pode-se almejar a transformação da realidade. A dinamicidade da história, que tem os seres humanos como seus artífices, pode acontecer tanto em vista do domínio quanto da libertação. Nesse aspecto, é necessário atentar-se para os sujeitos no processo de construção do conhecimento como capazes de romper com a lógica do domínio e, a partir da cultura do próprio povo, constituir uma práxis que seja de afirmação do próprio sujeito oprimido.

Por conseguinte, a práxis de libertação é contraponto a práxis do domínio e, por isso, é o momento em que se busca a afirmação do ser humano como capaz de romper com a lógica imobilista da história. A consciência da práxis de libertação torna-se imprescindível para a mudança, pois os envolvidos na constituição do processo pedagógico, por meio do diálogo e do olhar crítico à própria estrutura em que estão envolvidos, são capazes de romper com todo

¹⁰⁴ *La praxis, como acción y como relación, tiende a la realización integral, que es la felicidad plena, el gozo y la alegría, que son fruto de la satisfacción* (DUSSEL, 2016, p. 15).

¹⁰⁵ *Así surge, por ejemplo, la pedagogía problematizadora de un Pablo Freire; es pedagogía profética, pedagogía del respeto* (DUSSEL; GUILOTT, 1975, p. 33).

fatalismo e promover a procura por melhores condições, isto é, a asseveração da dignidade de todos, sem exceção.

Além disso, compreendeu-se que, na concepção libertadora, tanto o educador quanto o educando são sujeitos no processo educativo. Ambos são agentes fundamentais nesse caminho e, em função disso, ambos aprendem e ensinam um com o outro. Ao educador não cabe apenas o papel de transmissor, mas que seja colaborativo em promover condições de superação da educação domesticadora que faz permanecer a lógica perversa, os que ensinam são sujeitos e os que aprendem são os objetos.

Assim, a mudança e a transformação são realidades possíveis, todavia só poderão efetivar-se com base no compromisso ético dos educadores e dos educandos. Não se pode transformar sem ter clareza das tramas opressoras que os circundam, é a partir deste momento que se inicia a libertação, é apoiando-se no conhecimento da lógica perversa do sistema que se pode negá-lo e reafirmar um outro caminho viável, ou seja, um caminho alteritário em vista de um mundo mais justo e solidário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer uma apreciação da pesquisa realizada, através do pensamento de Freire e Dussel, percebeu-se que as políticas públicas educacionais do país têm sido motivadas por projetos que visam atender, não propriamente ao ser humano, seu processo de humanização e emancipação, mas demandas das classes dominantes. Evidenciou-se que os arranjos políticos objetivam à manutenção de uma classe exploradora e criam o espírito de relações servis também presentes na educação. Isso coloca a democracia em risco, porque passa a existir a perpetuação das desigualdades sociais, isto é, aprofunda-se o abismo entre as classes dominantes e subalternas.

Desse modo, para a transformação da realidade, é indispensável ao ser humano a consciência de si como sujeito histórico e consciência filosófica da práxis libertadora que colabora para a transformação do mundo. A Educação, muitas vezes, pode constituir-se apenas como elemento de uniformização por meio de currículo, aulas, saberes pré-estabelecidos, comportamentos esperados e todos os seus artifícios, com o propósito definir um modelo de ser humano condizente com as verdades dominantes, cujos interesses ocultos se relacionam ao que o sistema, o estado, o mercado e seus representantes esperam.

Dessa maneira, a atuação docente pode proporcionar o rompimento da alienação e suscitar uma transformação que acontece quando se tem clareza do sentido de sua ação e quais são os seus objetivos. O ensino, ação social, é influenciado pelas conjunturas históricas em que se encontra, quer dizer, tem uma dimensão social por constituir-se entre sujeitos, num determinado contexto. Então, é preciso assumir o ensino como uma dimensão social para que haja um posicionamento diante dos múltiplos interesses. Faz-se necessário compromissar-se com o desenvolvimento dos seres humanos, ajudando-os a conscientizarem-se de seu ser no mundo, da importância da sua atuação.

A educação, portanto, não consiste em “treinar” para o desempenho de tarefas, entretanto, em ajudar o docente a se situar no mundo e a perceber quais sistemas afetam diretamente a sua liberdade e a sua atuação, seja ampliando-as ou restringindo-as. A formação integral do docente deve contribuir para uma postura crítica e uma prática que não se incorra no autoritarismo. Para que a ação docente não seja um instrumento de desumanização, ela deve se compromissar com as causas humanas, necessita ser crítica e autorreflexiva.

Toda ação produz uma mudança histórica, material e concreta e, caso isso não ocorra, atesta-se, conseqüentemente, que não é uma postura emancipadora, porque nesta os sujeitos se transformam e transformam o mundo. Disso decorre a necessidade de que o ensino contribua

para a autonomia e a criticidade. Contudo, é crucial ressaltar que realizar uma atuação de ensino emancipadora parte de uma opção do docente, o qual estabelece para si os métodos a seguir.

Viu-se a viabilidade de um mundo possível e que é substancial ao educador e ao educando saberem as tramas históricas nas quais se encontram e tomarem consciência do processo de libertação. Dussel, em seu itinerário, ajudou a desvelar o sistema dominante. Por isso, auxiliou no entendimento da lógica do domínio mediante uma perspectiva que concebe o distinto como outro ser. Enfatizou-se que a luta por libertação é plausível e é preciso entender a práxis dos sistemas dominantes para refutá-los. Os eventos históricos de resistência ao domínio expressam a possibilidade de rompimento com a injustiça, nessa lógica, foi possível ter a clareza de que um outro caminho é possível, mas desde que fundado em uma ética da alteridade.

Dessa forma, a pessoa torna-se sujeito ativo e autor dos rumos da história. Não há, determinismo e nem estruturas sociais pré-determinadas, e sim estruturas criadas socialmente, de acordo com interesses de grupos sociais. Na educação, a pessoa que está nesse processo é um sujeito ativo e responsável desta construção. A pessoa pode, a partir de uma análise da realidade, afirmar, negar e criar um novo modelo de interpretação da realidade. Sem embargo, pressupõe, nesse processo, que a pessoa se sinta parte do processo e não o objeto dele.

A práxis de libertação permite ao indivíduo analisar a sua história e a história social, reconhecer as antíteses e propor novas teses. No entanto, os responsáveis por essa interrupção histórica são os educadores e os educandos. Neste enquadramento, é fundamental que a pessoa se veja como sujeito autônomo. Enquanto o sujeito não se assume como responsável pelo processo educacional e construtor do conhecimento, ele é conduzido por sistemas e estruturas ideológicas que nem sempre correspondem aos seus anseios sociais e individuais. A grande contribuição da Pedagogia Libertadora na reflexão educacional é a afirmação de que a pessoa pode mudar os rumos da história. A história pode ser modificada pela ação do sujeito na mesma. Ele, sujeito pensante, pode reinventar seus caminhos e propor para si, e até mesmo aos grupos sociais, meios que oportunizem a sua libertação.

Sobre o produto educacional, o Ciclo de Palestras contribuiu para compreender as ideologias formativas e os interesses que elas buscam atender, pois são projetos com sujeitos determinados e colaborou para uma reflexão acerca da pertinência da práxis pedagógica no processo de construção do conhecimento. A práxis de libertação surge como uma pedagogia que não se limita a “doutrinar”, não obstante, almeja uma transformação da história. A Pedagogia da Libertação apresenta-se como uma prática vigilante contra a desumanização, ou seja, é uma ação de afirmação da ética que considera o outro como sujeito histórico.

Enfim, a dissertação promoveu uma reflexão a respeito da importância de Freire e de Dussel para a consciência de uma práxis de libertação. Asseverou que a ética da alteridade é basilar para a busca de um mundo possível. Além disso, o fato deste estudo sinalizar a possibilidade de se debruçar sobre a tese de que a pedagogia freiriana é o fundamento da ética dusseliana foi edificante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Carlos; MANZINI, Rosana; MAÇANEIRO, Marcial. **As Janelas do Vaticano II: a igreja em diálogo com o mundo**. Aparecida: Santuário, 2013.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Vozes, 2011.

ANDREATTA, Cleusa. Apontamentos sobre o Contexto Teológico do Vaticano II. **IHU**, São Leopoldo, n. 401, ano 12, p. 5-6, 2012. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao401.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

AQUINO JÚNIOR, Francisco de. Populorum Progressio: um guia de leitura. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 1-14, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/view/42322/27425>. Acesso em: 24 jan. 2023.

AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BENTO XVI. **Documento de Aparecida**: texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: Paulus; Paulinas, 2007.

BETTO, Frei. Recuerdos de Cuba: à luz dos 52 anos da Revolução. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 217-226, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/FkpjnT5DsfNMNTKPkqMzZxN/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BOFF, Leonardo. Puebla: Ganhos, Avanços, Questões Emergentes. **Revista Eclesiástica Brasileira**, [S. l.], v. 39, n. 153, p. 43-63, 1979. DOI: 10.29386/reb.v39i153.3876. Disponível em: <https://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/3876>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BOFF, Leonardo. **Igreja**: carisma e poder. Rio de Janeiro: Record, 2012.

BONDY, Augusto Salazar. **Existe una filosofía de nuestra América?** Lima: Siglo Veintiuno, 1968. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_Peru/Existe_filosofia_America-Salazar_Bondy.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

BONILLA, Heraclio. Gustavo Gutiérrez. **Enciclopédia Latino Americana**, 2015. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/g/gutierrez-gustavo>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia Latino-Americana**: Freire e Dussel. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRINGEL, Breno; MALDONADO, Emiliano. Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 389-413, 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPANILE, Emanuela. Há 80 anos falecia Pio XI. **VATICAN NEWS**, 10 fev. 2019. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2019-02/papa-pio-xi-biografia-pactos-lateranenses.html>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTTO, Enzo. **Dependência y Desarrollo en América Latina:** ensayo de interpretación sociológica. 30. ed. Guatemala: Siglo veintiuno, 2002. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Dependencia_desarroll-o-Cardoso_Faletto.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

CHARLES TAYLOR: FILÓSOFO. **El País**, Internacional, 10 ago. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/06/internacional/1438877393_088926.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

COMBLIN, José. **Cristãos rumo ao Século XXI:** nova caminhada de libertação. 4. ed. São Paulo: Paulus, 1996.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO E DO CARIBE. **Conclusão da Conferência de Santo Domingo:** Evangelização, Promoção Humana e Cultura Cristã. Tradução de CNBB. 7. ed. Brasília: CNBB, 1992. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182510.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência.** São Paulo: Atlas, 1985.

DUARTE, Pedro Henrique Evangelista; GRACIOLLI, Edílson José. A Teoria da Dependência: interpretações sobre o (sub) desenvolvimento na América Latina. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 5., 2017. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2017. p. 1-10. Disponível em:

https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessa04/Pedro_Duarte.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de um proceso histórico. **Anthropos**, Barcelona, v. 180. p. 13-36, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Ética Comunitaria**. Caracas; Venezuela: El Perro y la Rana, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à Filosofia da Exclusão**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Cultura y la Liberación**. México: UACM, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Itinerario de un militante 2**. Buenos Aires: Docencia, 2018. Disponível em: [https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(H-T\)1.Itinerario_militante-Historia_teologia.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(H-T)1.Itinerario_militante-Historia_teologia.pdf). Acesso em: 20 fev. 2013.

DUSSEL, Enrique. **La Pedagogica Latinoamericana**. Bogotá; CO: Nueva America, 1980.

DUSSEL, Enrique. **Lá Pedagógica Latinoamericana**. La Paz: IEB, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Para una de-strucción de la historia de la ética**. Mendoza: Ser y Tiempo, 1972. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/17.Para_una_de-struccion.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

DUSSEL, Enrique; GUILOTT, Daniel E. **Liberacion Latinoamericana y Emmanuel Levinas**. Argentina: Bonum, 1975. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/25.Liberacion_latinoamericana_y_E.Levinas.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

EMMANUEL LÉVINAS - BIOGRAFIA. **IHU Online**, edição 277, 14 out. 2008. Disponível em: [https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2223-biografia5#:~:text=Nascido%20Emanuelis%20Levinas%20no%20seio,revolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20Outubro%20\(1917\)](https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2223-biografia5#:~:text=Nascido%20Emanuelis%20Levinas%20no%20seio,revolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20Outubro%20(1917)). Acesso em: 17 ago. 2022.

HERRERA FARFÁN, Nicolás Armando; LÓPEZ GUZMÁN, Lorena (org.). **Ciencia, compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo; Lanzas y Letras; Extensión Libros, 2012.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Desenvolvimentismo: a construção do conceito**. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2015. (Texto para discussão 2103). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4580/1/td_2103.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

FRANCISCANOS. **Santo Oscar Romero**. 2022. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/vidacrista/calendario/santo-oscar-romero/#gsc.tab=0>. Acesso em: 05 set. 2022.

FRANCISCANOS. **São João XXIII**. 2023. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/vidacrista/calendario/sao-joao-xxiii/#gsc.tab=0>. Acesso em: 25 jan. 2013.

FREI ANTÓNIO DE MONTESINOS. **Dominicos**, Personajes, 17 jan. 2019. Disponível em: <https://www.dominicos.org/quienes-somos/grandes-figuras/personajes/anton-de-montesinos/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização. **Estudos Universitários**, Recife, n. 4, p. 1-22, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FULGÊNCIO BATISTA. **Infopédia Dicionários Porto Editora**, 13 out. 2016. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$fulgencio-baptista](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$fulgencio-baptista). Acesso em: 23 jan. 2023.

FUNDAÇÃO FHC. **Fernando Henrique Cardoso**. 2019. Disponível em: https://fundacaofhc.org.br/ruth-e-fhc/fernando_henrique_cardoso. Acesso em: 12 jan. 2023.

G1. Vaticano abre arquivos do Papa Pio XII da época da Segunda Guerra. **Jornal Nacional**, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/02/vaticano-abre-arquivos-do-papa-pio-xii-da-epoca-da-segunda-guerra.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GOMES, Lucas; SALES, Gabriella. As desigualdades na educação ressaltadas pela pandemia. **Nexo Políticas Públicas**, Dados, 29 abr. 2021. Disponível em:

<https://pp.nexojournal.com.br/Dados/2021/04/29/As-desigualdades-na-educa%C3%A7%C3%A3o-ressaltadas-pela-pandemia>. Acesso em: 21 ago. 2022.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação: Perspectiva**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1985.

INTÉRPRETES DO BRASIL. **Ruy Mauro Marini**. 2010. Disponível em: <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/78.av>. Acesso em: 12 jan. 2023.

JOÃO PAULO II. Mensagem do santo padre João Paulo II aos afro-americanos. Santo Domingo: 12 out. 1992. *In*. CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO E DO CARIBE, 4., 1992. **Conclusão da Conferência de Santo Domingo: Evangelização, Promoção Humana e Cultura Cristã**. Tradução de CNBB. 7. ed. Brasília: CNBB, 1992. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182510.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

JOÃO XXIII. **Mater et Magistra**. Roma, 1961. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Acesso em: 25 jan. 2013.

JOÃO XXIII. **Pacem in Terris**. Roma, 1963. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html. Acesso em: 25 jan. 2013.

JOÃO XXIII. **Radiomensaje de su santidad Juan XXIII un mes antes de la apertura del Concilio Vaticano II**. Roma, 1962. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/messages/pont_messages/1962/documents/hf_j-xxiii_mes_19620911_ecumenical-council.html. Acesso em: 26 jan. 2023.

LAS CASAS, Frei Bartolomeu de. **O Paraíso Destruido: A sangrenta história da conquista da América Espanhola**. Tradução de Heraldo Barbuy. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LIBANIO, João Batista. Conferência de Aparecida. **Revista Eclesiástica Brasileira**, [S. l.], v. 67, n. 268, p. 816-842, 2007. DOI: 10.29386/reb.v67i268.1481. Disponível em: <https://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/1481>. Acesso em: 28 jan. 2023.

LIMA MOTA, Maurício Sandro de. **Negação da Verdade e Comunismo Hermenêutico: a dimensão política do pensamento de Gianni Vattimo**. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/27713/1/TESE%20Maur%20c%20adicio%20Sandro%20de%20Lima%20Mota.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

LOMONACO, Amedeo. Cem anos da morte de Bento XV. **VATICAN NEWS**, 22 jan. 2022. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2022-01/cem-ano-morte-papa-bento-xv.html>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História da América Latina**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo de Libertação**: religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Expressão Popular, 2016.

MAESTROVIRTUALE. Augusto Salazar Bondy: biografia, pensamento e obras. **Maestrovirtuale.com**, Cultura geral, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://maestrovirtuale.com/augusto-salazar-bondy-biografia-pensamento-e-obras/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Movimento de Cultura Popular (MCP)**. [2017?]. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revolucionaria-educacao-popular>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete classes multisseriadas. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MOFFATT, Alfredo. **Psicoterapia do Oprimido**: ideologia e técnica da psiquiatria popular. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MOREL, Marco. **A Revolução do Haiti e o Brasil escravista**: o que não deve ser dito. Jundiá: Paco, 2017.

MORRE NO CHILE O SOCIÓLOGO FALETTO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 jun. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2606200330.htm>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NERY, Tiago. Revolução Cubana: 50 anos de resistência e dignidade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 12 jan. 2009. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/revolucao-cubana-50-anos-de-resistencia-e-dignidade/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

NOBILE, Rodrigo. Orlando Fals Borda. **Enciclopédia Latino Americana**, 26 jul. 2016. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/fals-borda-orlando>. Acesso em: 17 ago. 2022.

OLIVEIRA ANDRADE, Everaldo de. Revolução Haitiana. [Entrevista concedida a] Alice Elias. **FFLCH**, São Paulo, 22 ago. 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/36495>. Acesso em: 17 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. Frantz Fanon, racismo e pensamento descolonial. **Cult**, Filosofia, 10 maio. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/fanon-racismo-e-pensamento-descolonial/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2010.

PAULO VI. **Discurso do Papa Paulo VI na última sessão pública do Concílio Vaticano II**. Roma, 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651207_epilogo-concilio.html. Acesso em: 26 jan. 2023.

PAULO VI. **Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi**. Roma, 1975. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html. Acesso em: 28 jan. 2023.

PAULO VI. **Populorum Progressio**. Roma, 1967. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O Conceito Histórico de Desenvolvimento Econômico**. Brasília: FGV, 2006. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

QUEIROZ, Vitória. 2 anos de Covid: relembre 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia. **Poder360**, Coronavírus, 26 fev. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

QUEM FOI PAUL RICOEUR. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 maio 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2905200516.htm>. Acesso em: 31 ago. 2022.

REDAÇÃO. Bento 16 (Joseph Ratzinger). **UOL Educação**, Biografias, 19 abr. 2005. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/bento-16-joseph-ratzinger.jhtm>. Acesso em: 02 set. 2022.

REDAÇÃO. Camilo Cienfuegos, o guerrilheiro de sorriso sincero nascido em 6 de fevereiro. **Brasil de Fato**, Hoje na história, 06 fev. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/06/camila-cienfuegos-o-guerrilheiro-de-sorriso-sincero-nascido-em-6-de-fevereiro>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a pátria grande**. 3. ed. São Paulo: Global, 2017.

RIBEIRO, Roberto Victor Pereira. O homem delinquente de Cesare Lombroso. **JUS**, 24 abr. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/32773/o-homem-delinquente-de-cesare-lombroso>. Acesso em: 25 jun. 2023.

RODRIGUES, Padre Arnaldo. Cento e vinte e sete anos da Rerum Novarum. **VATICANNWES**, 16 maio. 2018. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2018-05/rerum-novarum-leao-xiii.html>. Acesso em: 25 jan. 2023.

RODRIGUES, Fania. 60 anos: Revolução Cubana. **Brasil de Fato**, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/revolucao-cubana-completa-60-anos-de-construcao-de-um-processo-revolucionario>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RIZZI, Filippo. Paul Gauthier (1914-2002), o padre operário conciliar. **IHU on-line**, 01 set. 2014. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/170-noticias-2014/534815-paul-gauthier-1914-2002-o-padre-operario-conciliar>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTA CLARA, Nilton da Silva. **Enrique Dussel: filosofia, teologia e libertação**. São Paulo: Fonte editorial, 2014.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. A terapia de crise segundo Alfredo Moffatt: uma proposta fenomenológico-existencial. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 198-206, dez. 2016. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2023.

SANTOS, Luciano dos. **A Identidade da América Latina**: o projeto intelectual de Leopoldo Zea. Goiânia: IFG, 2016. Disponível em:

<https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/15/14/45>. Acesso em: 09 jan. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEOANE, María. Cordobaço. **Enciclopédia Latino Americana**, 21 jul. 2016. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/cordobaco>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SILVA, Antônio Wardison Canabrava da. **Itinerário Formativo da Ética do Discurso de Karl Otto Apel**. 2013. Tese (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11638/1/Antonio%20Wardison%20Canabrava%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, Daniel Neves. Che Guevara. **Brasil Escola**, Biografia, 10 jun. 2020a. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/ernesto-che-guevara.htm>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SILVA, Daniel Neves. Fidel Castro. **Brasil Escola**, Biografia, 11 ago. 2020b. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/fidel-castro-ruiz.htm>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SILVA, Daniel Neves. Raul Castro. **Brasil Escola**, Biografia, 23 maio. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/raul-castro-ruiz.htm>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SILVA, Wellington Teodoro da; BAPTISTA, Paulo Agostinho N. A revolução nas origens da esquerda católica brasileira e a Teologia da Libertação. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiás, v. 23, p. 1-37, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/59752/35111>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SOTO, Orlando Núñez. Revolução Sandinista. **Enciclopédia Latino Americana**, 2015. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/s/sandinista-revolucao>. Acesso em: 5 set. 2022.

SOUZA, Ney de. Ação Católica, militância leiga no Brasil: Méritos e limites. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v. 14, n. 55, p. 39-59 2006.

SOUZA, Ney de. Do Rio de Janeiro (1955) à Aparecida (2007): um olhar sobre as Conferências Gerais do Episcopado da América Latina e do Caribe. **Revista de Cultura teológica**, São Paulo, v. 16, n. 64, p. 127-146, jul./set. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/15533/11599>. Acesso em: 26 jan. 2023.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Z.; ADAMS, Telmo. **Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais**. Curitiba: Appris, 2019.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TRINDADE, Vanderlei Luiz. **O Debate entre Salazar Bondy e Leopoldo Zea**. 1998. Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/trindade.htm>. Acesso em: 06 jan. 2023.

VATICAN NEWS. **Pio X**. 2017. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/santo-do-dia/08/21/s--pio-x--papa.html>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VATICAN.VA. **Perfil Biográfico de João Paulo II (1920-2005)**. 2014. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/biografia/documents/hf_jp-ii_spe_20190722_biografia.html. Acesso em: 28 jan. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **A Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELOSO, Mariza. José Martí: modernidade e utopia. **Revista Sociedade & Estado**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 133-152, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Yn3wkBPH5sFchn8kTQ75Zms/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ZEA, Leopoldo. **El Pensamiento Latino Americano**. Barcelona, ES: Ariel, 1976.

ANEXO A – Produto educacional

Título

Pressupostos Pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel.

Autor

Lessandro Justino da Silva.

Orientador

Vanderlei Barbosa.

Tipo de produto produzido

Ciclo de Palestras.

Articulação com a Proposta de Pesquisa

A Pedagogia da Libertação acontece a partir do homem espoliado, marginalizado, descaracterizado e considerado um fora do mundo civilizado moderno. Ao considerar o latino-americano à margem do processo histórico, leva-se em consideração a universalidade do pensamento europeu moderno, o qual é concebido como centro referencial.

A Pedagogia da Libertação é a libertação do oprimido em sua condição histórica e social. “É por isso que quando o oprimido, que luta contra a morte que o sistema lhe assinala, começa pela práxis de libertação a luta pela vida, a novidade irrompe na história, ‘além’ do ser do sistema” (DUSSEL, 1977, p. 249).

Objetivos

- Situar o desenvolvimento do pensamento latino-americano de libertação em suas frentes teológicas, filosóficas, pedagógicas e sociológicas.
- Explicitar os pressupostos filosóficos da Pedagogia da Libertação no pensamento latino-americano de Freire e Dussel.
- Demonstrar as contribuições das propostas pedagógicas de Freire e Dussel à formação docente no atual cenário da educação brasileira.

Descrição do produto

Os Produtos Educacionais são exigidos em Programas de Pós-Graduação, na modalidade profissional, porque é preciso estabelecer ações pedagógicas condizentes ao ambiente escolar e devem expressar a articulação de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

A produção escolhida foi a elaboração de um Plano de Formação para Professores – palestra através de um Ciclo de Palestras, com o seguinte tema: *Os Pressupostos Pedagógicos da Filosofia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel*. A proposta configura-se como uma alternativa para a formação de professores.

Inicialmente, busca-se realizar uma apresentação da proposta, destacar a sua importância para a formação de professores e apresentar a perspectiva das palestras de formação. Depois disso, objetiva-se apresentar a importância da palestra e suas contribuições para o processo de formação pedagógica, pois é imprescindível ao educador contribuir para promover uma educação libertadora.

Para a elaboração de uma ação pedagógica eficaz, é indispensável que essa seja criativa, dinâmica e integradora dos diversos conhecimentos. Mas, para isso, é preciso que se tenha um processo contínuo de avaliação e de construção cuja postura pedagógica deve ser crítica e dialógica.

Os principais referenciais teóricos que contribuíram para a realização deste produto foram as obras de Paulo Freire e Enrique Dussel. Neste produto, intenta-se realizar uma reflexão acerca da formação de professores devido aos desafios que o trabalho docente apresenta e, considerando isso, é necessário se alicerçar de uma boa formação profissional para que a prática docente seja exercida com qualidade.

A partir desses pressupostos, objetiva-se a criação de um Círculo de Palestra junto ao Grupo de Pesquisa MOSAICO da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e se quer contribuir para uma reflexão sobre a práxis pedagógica e sua importância para o processo de construção do conhecimento. É inadiável superar o modelo de sociedade imposto pelos grandes sistemas os quais tendem a manter a coletividade alienada, é essencial a formação de uma consciência crítica e situada, capaz de libertar-se e libertar o mundo. A proposta, portanto, é que o Ciclo de Palestras aconteça em três momentos distintos conforme os temas abaixo delimitados.

- Primeira palestra: o desenvolvimento do pensamento latino-americano de libertação em suas frentes teológicas, filosóficas, pedagógicas sociológicas.

- Segunda Palestra: os pressupostos filosóficos da Pedagogia da Libertação no pensamento de Freire e Dussel.
- Terceira Palestra: as contribuições das propostas pedagógicas de Freire e Dussel para a formação docente no atual cenário da educação brasileira.

Assim sendo, o Ciclo de Palestras tem por finalidade contribuir para compreender as ideologias formativas e os interesses que elas buscam atender, pois são projetos com sujeitos determinados.