



O ENCONTRO ENTRE A FILOSOFIA DA CIÊNCIA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL

JOÃO PAULO ARAÚJO PIMENTEL LIMA¹

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo expor a relação entre duas áreas específicas da filosofia no pensamento de Paulo Freire: a filosofia da educação e a filosofia da ciência. Nosso percurso interpretativo através obra do autor revela uma complementaridade entre as duas áreas, assim como suas repercussões para as teorias da libertação. Para que Freire pudesse montar uma pedagogia radical que expusesse a realidade de forma crítica para impulsionar os educandos a moverem-se no horizonte da transformação, era necessária uma revisão do status científico para as ciências humanas, a fim de permitir construções teóricas alternativas às perspectivas científicas dominantes. Essa ruptura epistemológica proposta por Freire em suas primeiras obras possibilitará o desenvolvimento de um novo saber imbuído de validade científica, fruto do diálogo entre o educador, com sua ciência crítica, e os educandos, com suas experiências e saberes próprios do senso comum. O resultado é a formação de uma situação gnosiológica nova, capaz de desvelar as causas e origens dos sistemas de opressão, para daí criar-se condições para pensar o novo – o inédito viável. Concluiremos nosso exame trazendo também as contribuições de Enrique Dussel para o pensamento freiriano, a partir de sua obra magna, a Ética da libertação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ciência; Filosofia.

ABSTRACT: This article aims to expose the relationship between two specific areas of philosophy in Paulo Freire's thought: the philosophy of education and the philosophy of science. Our interpretation through the author's work reveals a complementarity between the two areas, as well as its repercussions for liberation theories. In order for Freire to develop a radical pedagogy that exposed reality in a critical way to encourage students to move towards the horizon of transformation, a review of the scientific status of the human sciences was necessary, to allow alternative theoretical constructions to the perspectives dominant sciences. This epistemological rupture proposed by Freire in his first works will enable the development of new knowledge imbued with scientific validity, the result of dialogue between the educator, with his critical science, and the students, with their experiences and knowledge typical of common sense. The result is the formation of a new gnoseological situation, capable of revealing the causes and origins of systems of oppression that penalize majorities for the benefit of a privileged minority, to create conditions for thinking about emancipation. We will conclude our examination by also bringing Enrique Dussel's contributions to Freirian thought.

KEYWORDS: Education; Science; Philosophy.

¹ É professor efetivo da Secretaria de Educação de Fortaleza e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Ética e Filosofia Política pela UFC. E-mail: joao_pimentel@uvanet.br.

Ao lado da teoria crítica marxista, os movimentos e revoltas ocorridos até a década de 1960, sobretudo a Revolução Cubana, criaram o ambiente favorável para o surgimento de uma nova corrente teórica multidisciplinar que centrava seus esforços na categoria da *libertação*. O chamado *paradigma da libertação* é uma expressão das próprias condições históricas, políticas e culturais do continente, marcado pela invasão e colonização por povos estrangeiros e a formação de Estados Nacionais sucumbidos à lógica de exploração capitalista e amarrados num outro tipo de colonização: a dependência estrangeira. Por isso, a construção desse paradigma precisava percorrer todos esses momentos, teóricos e práticos da América Latina, a saber: uma teoria crítica que pudesse desvelar as entranhas do sistema de dominação e, ao mesmo tempo, oferecer alternativas à ideologia liberal-capitalista; e movimentos concretos de transformação que mostrassem na prática que um novo horizonte político-social era factível.

Essa perspectiva teórica nascente, própria da América Latina, ganha um impulso extra quando o capitalismo se agarra aos regimes militares para garantir sua sobrevivência. A categoria *libertação*, por conseguinte, irá traduzir o centro da problemática envolvendo o continente: a luta contra o capitalismo significava, ao mesmo tempo, a libertação da dependência estrangeira e a libertação dos governos ditatoriais.

As primeiras produções aparecem no final da década de 1960, após a Revolução Cubana e com o debate sobre a questão da dependência já iniciado. Segundo Mance (2022, p. 350) o início da ruptura epistemológica no campo das ciências humanas na América Latina se dá com Paulo Freire, com as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou comunicação?* Na mesma época, Rubem Alves e Hugo Assmann publicam os textos que inauguram a Teologia da Libertação² e Fals Borda o ensaio inicial de uma Sociologia da Libertação. Freire, no entanto, tem o mérito de mover uma ruptura que será crucial para o desenvolvimento das várias teorias da libertação. Em poucas palavras, podemos dizer que os trabalhos iniciais de Freire já contestam a noção eurocêntrica de verdade, ciência ou validade como as únicas possíveis. Para ele, a superação desse saber estabelecido como universal ou mesmo de ideologias ocorre através de um movimento contínuo de problematização e dialogicidade, mediados pela práxis. Para essa nova perspectiva epistemológica, a produção e validação do conhecimento são dialógicas e atreladas a ação crítica que desvela e transforma a realidade. Há, portanto, uma metodologia que carrega como elementos centrais para a produção científica o diálogo e a ação. Tal

² No caso da teologia, apesar do ineditismo em relação a temática tratado por Rubem Alves e Assmann, a categoria *libertação* será efetivamente sistematizada no bojo de uma práxis cristã com Gustavo Gutierrez e sua *Teología de la liberación*, de 1971, e Leonardo Boff com seu ensaio de cristologia de 1972, intitulado *Jesus Cristo libertador* (MANCE, 2022, p. 252).

abordagem irá marcar a produção multidisciplinar de *libertação*, que deverá basear-se: 1) na construção de alternativas epistemológicas para compreensão da realidade desde a América Latina, 2) na articulação entre teoria e prática (ciência e militância) e 3) na defesa de novos modelos sócio-políticos que superem a dependência, colonialidade ou estado de subdesenvolvimento e promovam dignidade para os grupos oprimidos cujos direitos são negados pelo sistema vigente.

Veremos nessa pesquisa bibliográfica, como filosofia da ciência e filosofia da educação se encontram em Paulo Freire. Faremos um excursão teórico através de sua obra e em seguida apontaremos as contribuições que o filósofo argentino Enrique Dussel trouxe para o referencial teórico de libertação aproveitando a base epistemológica deixada por Freire.

Pedagogia da libertação em Paulo Freire: educação dialógica e o novo estatuto científico-epistemológico

Conforme exposto anteriormente, Paulo Freire é um nome basilar das teorias da libertação. Ultrapassando o âmbito pedagógico, suas ideias serão aproveitadas não apenas de forma acidental, mas, muitas vezes, sustentarão a construção teórica de outras áreas, como nas abordagens teológicas e filosóficas (MANCE, 2022). Sua importância, não obstante, avança para além da América Latina³. Em 2016, um levantamento feito pelo *London School of Economics* apontou a *Pedagogia do oprimido* como a terceira obra mais citada em trabalhos científicos pelo mundo na área de humanidades, e a primeira mais citada na área específica de educação; além disso, a *Pedagogia do oprimido* aparece na lista dos 100 livros mais pedidos em universidade de língua inglesa - o único representante brasileiro na lista (MONTESANTI, 2016). Sem dúvida, o pensamento de Freire continua atual e repercutindo em todos os cantos do globo.

Mas no Brasil a situação é um pouco diferente. Apesar de ter sido nomeado Patrono da Educação Brasileira em 2012, a obra de Paulo Freire nunca desfrutou do destaque que merecia. Suas ideias passaram longe da escola brasileira, mesmo quando o partido que ajudou a criar esteve no poder⁴. Nos últimos anos, com a ascensão de forças conservadoras, Paulo Freire virou um alvo e os problemas da educação brasileira foram a ele associados injustamente.

³ O reconhecimento da genialidade da obra de Paulo Freire o levou a receber seu primeiro título de *Doutor Honoris Causa* ainda em 1973 pela Universidade Aberta de Londres. Desde então vem colecionando dezenas de títulos por universidades ao redor do mundo, sendo a maior parte deles por instituições estrangeiras (FREIRE, 1996, p. 52).

⁴ A ideia de uma educação libertadora, promotora da conscientização e com formação cidadã jamais foi levada a cabo nos governos petistas que, ao contrário, sucumbiram aos ditames das organizações internacionais e às parcerias com o setor privado nacional encarnado em seus institutos e fundações empresariais. Sobre esse tema ver a obra de Freitas, Reforma empresarial da educação (2018).

Na verdade, desde o governo Michel Temer o país tem se aprofundado numa concepção neoliberal de administração pública, e para a educação foram realizadas reformas, ou melhor, contrarreformas de caráter empresarial, alinhadas a essa concepção (LIMA, OLIVEIRA e CHAGAS, 2021). Paulo Freire nunca esteve tão distante da educação do nosso país, e talvez, esse seja o momento em que se faz mais necessário resgatá-lo⁵. Adentraremos nas próximas linhas, portanto, no núcleo da produção teórica de Freire. Nosso objetivo, para além da contribuição ao estudo do tema, visa também apontar a relevância de Freire como filósofo e pensador cuja obra continua atual e urgente.

Como foi dito, Paulo Freire tem o mérito de iniciar uma ruptura epistemológica para as ciências humanas e sociais ao fornecer elementos teóricos e metodológicos para a elaboração de alternativas explicativas para a realidade⁶. Essa possibilidade destronava o saber produzido no Norte de seu lugar privilegiado como único conhecimento possível. As bases desse movimento estão nas primeiras obras de Freire e seu destino é uma concepção de conhecimento construída por meio de uma relação dialógica. Chamamos esse movimento teórico de reflexão radical acerca dos pressupostos de validade para a produção do saber de filosofia da ciência. Vejamos como isso é desenvolvido pelo autor.

Para se chegar ao conhecimento e como ele é produzido e validado cientificamente é necessário antes refletir sobre a condição humana, marcada pela inconclusão. Nenhum outro animal vivencia a experiência da incompletude, agem por instinto, cumprindo sua função

⁵ Na pauta educacional do conservadorismo brasileiro que chegou ao poder com Jair Messias Bolsonaro, três projetos possuem primazia. O ataque ao magistério e ao pensamento crítico denominado escola-sem-partido, consiste num projeto de lei que não funcionaria como o nome habilmente sugere, mas tornaria institucional a perseguição a professores em nome de uma única visão a ser replicada na escola: a ideologia conservadora. A ampliação da já existente e problemática escola cívico-militar, que foi impulsionada no governo Bolsonaro e recebida com satisfação até mesmo em estados governados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), como o nosso (governado na época pelo atual Ministro da Educação, Camilo Santana), que aderiu ao programa recebendo duas unidades. Por último, a defesa da educação domiciliar, inspirada no homeschooling norte-americano. Essas três investidas contra a escola pública e à criticidade do educando também são abordadas por Lima, Oliveira e Chagas (2021), mas gostaríamos de destacar como Paulo Freire entra nesse debate. Ele é justamente atacado por ser o antídoto para os três projetos: no lugar de uma “escola sem partido”, uma escola que estimula a conscientização e a participação política; para superar a disciplina militarista e o modelo vertical de educação bancária, um ensino crítico, mediado pelo mundo, que valoriza os saberes do educando e que forma através da prática de liberdade; ao invés do solipsismo do ensino domiciliar, uma educação dialógica, que estimula a comunhão e a ação coletiva. Além do avanço da agenda conservadora, a influência empresarial conseguiu emplacar na educação básica uma profunda alteração didática e curricular com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio. Com o retorno do PT ao poder, sindicatos, estudantes e professores já pressionam pela revogação dessas reformas. Seria uma excelente oportunidade para construir uma nova reforma, que valorizasse a contribuição intelectual dos nossos educadores, como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Dermeval Saviani etc.

⁶ Esse é um ponto crucial para esse estudo, pois é partir da contribuição de Freire acerca de um saber produzido na relação entre o educador, embasado por ciências sociais críticas, e os educandos, com seus saberes não sistematizados, que se torna possível um novo conhecimento (científico) a partir da realidade das vítimas, que irá questionar o status epistemológico vigente. Essa dinâmica está no centro do 5º momento da *Ética da libertação* de Dussel (moral-formal anti-hegemônico) e será indicada na última seção desse trabalho.

natural; a possibilidade de decidir o que fazer ou não fazer é exclusiva da humanidade. Homens e mulheres, agindo coletivamente, buscam o que Freire chama de “ser mais”: a busca permanente de si mesmo e luta pela humanização (2016b, p. 34). Dessa forma, a humanidade cria e recria o espaço em que vive, inventa modos de agir e de aprender, constrói sua cultura e seu saber. O conhecimento, portanto, é uma construção humana que surge da necessidade de compreender e moldar a realidade.

Até aqui não há nada de novo no que diz respeito ao trabalho humano e a construção de saberes e da cultura. A originalidade está na forma como o saber é entendido em suas relações de elaboração e validação. Em Freire há uma ênfase no caráter prático que determina a própria construção do conhecimento; além disso, um destaque ao caráter coletivo desse processo. Na *Pedagogia do oprimido*, ele sentencia: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanecendo, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1987, p. 58). Em outras palavras, a ação refletida, a práxis, é parte fundamental do processo de criação de conhecimento: “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (1987, p. 92).

Ao transformar a realidade, homens e mulheres também criam e recriam saberes. Por isso, a inserção crítica na história, com o mundo, a fim de recriá-lo é parte do processo de conscientização e exigência do *ser mais*. Essa inserção, contudo, não ocorre de forma isolada, é na comunhão que homens e mulheres transformam o mundo, mediados pelo diálogo: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 78).

Na obra *Extensão ou comunicação*, publicada praticamente na mesma época da *Pedagogia do oprimido*, Freire apresenta uma teoria do conhecimento intersubjetiva que rejeita o solipsismo e a construção do saber por meio da simples apreensão teórica da realidade: “Não há um ‘penso’, mas um “pensamos”. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação” (FREIRE, 2022, p. 85).

Sendo o objeto o meio e não fim da experiência cognitiva, Freire inclui em sua teoria do conhecimento dois elementos que ampliam o horizonte gnosiológico: a comunidade e a práxis. Em primeiro lugar, há um “nós” pensamos, diferente do *cogito* cartesiano. A compreensão e a linguagem não podem ser experienciadas no isolamento, pois “só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável” (FREIRE, 2022, p. 88). O conhecimento, portanto, está assentado numa estrutura dialógica.

O outro elemento, a práxis, é uma exigência para o aprofundamento dessa apreensão inicial sobre a realidade, é uma exigência da conscientização:

Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista. Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo [...]. Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se. A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação. (FREIRE, 2022, p. 102).

O saber objetivo, portanto, é construído coletivamente, na defrontação com o mundo, na transformação do mundo. A construção do saber em Freire, como processo de conscientização, exige a práxis, exige que homens e mulheres se coloquem criticamente frente à realidade a fim de transformá-la. Há aqui um novo estatuto epistemológico para as ciências humanas, validado na práxis e moldado intersubjetivamente. Por isso, o ato educativo não pode se resumir à simples transmissão do saber; entramos agora na filosofia da educação. A educação é uma situação gnosiológica, dialógica, “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2022, p. 89).

Na relação entre educadores e educandos, uma pedagogia dialógica se faz com uma atitude de respeito mútuo. Não cabe somente ao educando receber a palavra do educador com respeito e internalizá-la. Ao educador é imprescindível o abandono de uma postura verticalizada que crê possuir de forma absoluta o saber técnico que deverá ser transmitido ao educando. O educador deve imergir no mundo de sentidos do educando, compreender seu universo vocabular e o contexto social em que vive, com seus dilemas e problemas. Mais que isso, o educador deve respeitar os saberes que seus educandos trazem. Não basta que o educador se aproprie do mundo do educando, dessa forma ele continuaria como o único sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem; ele precisa dialogar com a leitura do mundo que o educando carrega. E o método para ação educativa não pode se encaixotar na relação em que um fala sobre seu “conhecimento” e o outro passivamente “conhece”. O exercício dialógico exige uma educação problematizadora. Não interessa ao educador apenas expor o conteúdo como algo já pronto e acabado, mas problematizar o conteúdo mediatizado pelos educandos, para que ambos, educador e educandos, possam refazer as perguntas, admirar novamente situações, “re-conhecerem” os conteúdos e, finalmente, retornarem criticamente à ação (FREIRE, 2022, p. 110). Esse processo contínuo de ensino-aprendizagem é definido por Freire como ciclo gnosiológico (FREIRE, 2020a).

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire conta que atuando pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, coordenava um projeto voltado a educação de adultos em que buscava superar o esquema da escola tradicional, valorizando uma perspectiva dialógica:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (1967, p. 103).

O Círculo de Cultura trazia mudanças significativas na metodologia de sala de aula como alternativas ao ensino tradicional, sendo seu alvo favorecer o diálogo crítico entre educador e educandos. O objetivo do processo educativo, logo, não poderia ser compreendido como uma transmissão mecânica de conteúdos, os debates visavam o esclarecimento de situações específicas, caras ao mundo de sentidos do educando, e à ação em vista dessas situações. Freire, ainda na mesma obra, relata que busca, então, pensar esse modelo do Círculo de Cultura para a alfabetização de adultos. Daí, seremos apresentados, nessa e em várias obras seguintes (como na *Pedagogia do oprimido*), as fases do seu método: levantamento do universo vocabular, escolha das palavras geradoras, criação de situações existenciais de interesse do grupo, elaboração das ficha-roteiro e o momento da descodificação. Queremos, contudo, salientar que esse método não representa um esquema rigoroso e universal que deverá basear a experiência pedagógica da alfabetização, e que também não é algo restrito ao processo de alfabetização. Consideramos que os momentos centrais do Círculo de Cultura funcionam como diretrizes adequadas a uma ação pedagógica libertadora, independentemente do nível ou modalidade de ensino em que esteja sendo aplicada. Primeiramente, pela mudança da disposição da sala de aula que passa do esquema verticalizado para um cenário horizontal, onde o educador deixa de ser a figura central e detentora do saber. Em segundo lugar, temos a valorização dos saberes que os educandos carregam e do próprio senso comum (FREIRE, 2020b, p. 118). A partir daí, as fases propostas por Freire se inserem na ação pedagógica libertadora como etapas imprescindíveis. O levantamento do universo vocabular implica a “entrada” do educador no mundo dos seus educandos, é a etapa da investigação. É preciso compreender o “universo” no qual os educandos vivem: seus hábitos, modos de ser, modos de se comunicar e suas adversidades. Essa curiosidade sobre o objeto é o cerco epistemológico freiriano (FREIRE, 2020a). Com isso, é possível levantar temas geradores que façam sentido àquele grupo

específico, pois foram extraídos do seu mundo de sentidos. A etapa seguinte, da problematização, deverá construir através do diálogo, do debate e da descodificação das situações sociológicas, a compreensão da realidade, desvelando aos poucos as causas de opressão. Assim, é finalmente possível, no encontro dialógico entre a ciência crítica do educador e a sabedoria popular dos educandos, produzir novos saberes que sustentarão a denúncia radical das relações de opressão e o anúncio do “novo”, o “inédito viável”. Freire denomina “inédito viável” o resultado da práxis de libertação que rompe as situações-limite, isto é, as barreiras que impedem homens e mulheres de exercerem sua liberdade (2020b, p. 277). O objetivo final do método é, portanto, a conscientização.

Esse é o sentido de uma educação dialógica, e é dessa dialética *educador-educando* que se abre um novo horizonte epistemológico capaz de oferecer leituras alternativas da realidade. Isso significa que novos saberes, que não são somente frutos do senso comum, sejam imbuídos de status científico, pois não foram simplesmente recebidos do educando (como senso comum) e absorvidos e replicados pelo educador (com pretensão de cientificidade), mas passaram por um diálogo crítico, com embasamento técnico, recriando rigorosamente a leitura do mundo do educando em conhecimento científico (FREIRE, 2020a, p. 120). Nesse momento temos o valioso encontro entre a filosofia da educação e a filosofia da ciência em Freire: para fazer valer sua educação dialógica, Freire precisou desafiar a ciência *standard* e elaborar condições de possibilidade para um novo saber cientificamente válido recriado a partir do diálogo crítico entre educador e educandos. Por isso, Freire chama a atenção para a dialética obrigatória entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. A leitura do mundo, isto é, a experiência e o saber popular, revela de modo crítico as situações-limite, é a vivência e a reflexão – ainda que não elaborada tecnicamente - sobre a opressão. Essa leitura, contudo, não é suficiente para desvelar a realidade. E os educadores críticos não podem simplesmente aceitar e repercutir esse saber num movimento favorável de afirmação da cultura popular. Faz-se necessária a intervenção intelectual, a interseção entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 2020b, p. 147).

Contribuições de Enrique Dussel à teoria freiriana

Poderíamos nos questionar se esse caminho gnosiológico (ou ciclo gnosiológico) pensado por Freire não significaria um desmantelamento do conhecimento objetivo ou um flerte com o relativismo, já que advoga um novo paradigma epistemológico forjado no diálogo crítico entre o intelectual e a massa. Aqui é preciso reforçar que estamos inseridos no contexto das

ciências humanas, cuja tarefa reside na compreensão da realidade e sendo ela complexa e repleta dos mais variados nexos que permeiam a vida e a sociedade humana em sua completude, é praticamente impossível pensar uma teoria objetiva e única que abarcasse o todo, sem imprecisões. Precisariamos de uma inteligência infinita que trabalhasse numa velocidade também infinita para dar conta de toda essa gama de informações, dados, processamentos, inferências e conclusões. Por isso Freire (1987) insiste que todos estamos orientados por determinada ideologia. É ela que vai nos conduzir como sistema de sentidos, teorias, crenças e valores.

Mas, com a existência de diferentes ideologias, como estabelecer qual delas possui maior aderência à realidade? Como a proposta epistemológica freiriana pode se colocar como alternativa ao saber hegemônico sem retrocedermos a um relativismo? Para dirimir rapidamente essas questões, Enrique Dussel (2012) recorre ao conceito de “programas de investigação” do filósofo húngaro Imri Lakatos, que permite posicionar a pluralidade de teorias oriundas das ciências humanas como programas investigativos que podem coexistir, até mesmo como rivais. E, no caso da teoria freiriana, Dussel a define como um programa de investigação anti-hegemônico de uma *ciência crítica*.

Dussel enfatiza a criticidade da teoria freiriana em contraste com as demais teorias das ciências humanas e sociais, pois tem sua demarcação na articulação entre o educador e o educando, já descrita anteriormente: “este critério é definido a partir da comunidade de vítimas, quando interpelam convocando à solidariedade, à re-sponsabilidade os “intelectuais orgânicos”, para colaborarem de maneira responsável na crítica científica do sistema que os oprime” (DUSSEL, 2012, p. 449).

Conforme já foi apresentado, o encontro entre o educando e o educador ou as vítimas e o intelectual orgânico (como gosta de utilizar Dussel, aproveitando categorias de Walter Benjamin e Antonio Gramsci) não se dá em mero exercício teórico; a práxis, como pensa Freire, emerge como momento interno dessas ciências:

Quem procura “explicar” as *causas* (como cientista social) da negatividade dessas vítimas está obrigado, de certo modo, a inventar *novos* paradigmas, *novas* explicações (e até novas interpretações hermenêuticas na posição da “compreensão”), ao descobrir *novos* fatos antes inobservados (e inobserváveis) no mundo no qual se adentra por uma decisão ético-prática (muitas vezes política) que lhe abre novos horizontes. [...] A práxis, o interesse, o horizonte objetual da comunidade das vítimas não é mero momento “externo” no desenvolvimento “interno” da ciência [...], mas é um momento *constitutivo da objetualidade* tanto da “teoria” (paradigma ou programa) como dos seus respectivos “fatos” (DUSSEL, 2012, p. 450).

A práxis, indiscutivelmente, é parte constitutiva dessas ciências e, além disso, também representa um dos elementos que demarcam essas ciências como “críticas”, diferenciando-as

dos demais programas investigativos. Vejamos as seguintes palavras de Dussel que sintetizam os critérios de demarcação para as ciências humanas ou sociais críticas:

Deste modo, diante de toda teoria ou programa de investigação pode originar-se outra teoria ou outro programa rival, porque esta última pode descobrir “novas” fatos, “objetos” e, por isso, necessita de novas explicações. Mas, além disso, quando uma comunidade científica se defronta com um mundo vigente, com um horizonte estabelecido de fatos, objetos e explicações ou interpretações compreensivas, a partir do seio da experiência de uma comunidade de vítimas, grupos oprimidos, excluídos, que tomaram consciência da sua negatividade e começaram a formular uma utopia futura possível, a “novidade” do fato é agora crítica, pois o “interesse” que tende a utopia, como projeto de libertação, abre um tipo novo de horizonte a fatos ou objetos agora pela primeira vez observáveis a partir desse interesse, não só emancipador, mas libertador (2012, p. 451).

As vítimas, ao se reconhecerem como vítimas e se lançarem à luta pelo reconhecimento de seus direitos, reúnem-se numa comunidade de vítimas que promove, primeiramente, a denúncia do sistema hegemônico, responsável pela negatividade que lhes aflige. É o momento de confrontar a validade hegemônica com uma nova validade intersubjetiva anti-hegemonica. A consensualidade crítica das vítimas avança, então, da denúncia para o anúncio, da crítica à formulação de alternativas transformativas, as utopias possíveis (DUSSEL, 2012, p. 458).

Aqui, Dussel recorre as categorias de *denúncia* e *anúncio* tematizadas por Freire. Para compor o momento moral-formal crítico anti-hegemônico de sua Ética da libertação, ou seja, o momento de sua arquitetura teórica ética dedicado exatamente a relação entre teoria e prática, Dussel irá rearranjar essas duas categorias em um critério e um princípio. Acerca do critério, resume:

O critério formal procedimental crítico é um critério de validade, de participação intersubjetiva dos excluídos em uma nova comunidade de comunicação das vítimas. Trata-se da validade da criticidade ética como tal. É o momento em que se efetua o acordo crítico (consenso racional realizado empiricamente) acerca de um juízo de fato ou enunciado descritivo (por ex.: “Fomos excluídos da discussão sobre os meios que evitariam que passemos fome”), com nova validade intersubjetiva para as vítimas. A aceitabilidade desse acordo crítico tem por pressuposto a comum “experiência” do sofrimento do “não-poder-viver”. Esse acordo crítico consiste negativamente em um juízo sobre a não-validade (ao menos para as vítimas) dos consensos da comunidade de comunicação hegemônica (“Os meios que eles decidiram, e que são causa de nossa fome, são inválidos”). É a partir do fato, descoberto só agora, da exclusão dos atingidos assimetricamente rechaçados, que o critério de invalidação (falibilismo ético) permite a nova construção da validade crítica, a partir da simetria da nova comunidade consensual. Essa consensualidade crítica como processo diacrônico é aquilo que se chama de conscientização: o devir progrediente da consciência ético-crítica, intersubjetivamente solidária, como exercício da razão discursivo-crítica, que comunitariamente aprende a argumentar (criando novos argumentos) contra a argumentação dominante. (2012, p. 467)

Trata-se de estruturar em um critério aquilo que foi descrito como processo de conscientização, ou seja, o processo contínuo que vai da tomada de consciência da vítima das opressões que lhe rodeiam, passando pela investigação dialógica e embasada cientificamente sobre as causas dessa negatividade e, enfim, chegando ao aprofundamento dessa nova consciência crítica por meio da práxis, da transformação coletiva do mundo. Tomando como

referência a “verdade” do sistema dominante, validada por um consenso limitado ao discurso daqueles que possuem poder dentro do sistema, as vítimas procuram descobrir um novo acesso a realidade, isto é, uma nova referência de verdade prática. Isso se torna possível quando os efeitos negativos do sistema – a própria existência das vítimas – são percebidos, denunciando tal “verdade” como “não-verdade”. A nova referência prática é construída consensualmente pela comunidade de vítimas e, conforme vimos na seção anterior, esse novo paradigma de verdade e validade possui legitimidade científica, não é mera opinião contra o sistema, mas um novo paradigma crítico, oriundo das ciências sociais críticas, resultado do trabalho coletivo realizado entre educadores e educandos. O critério, portanto, é apresentado por Dussel como um desdobramento do processo de conscientização:

Alcança-se validade *crítica* quando, tendo constituído urna *comunidade as vítimas* excluídas que se re-conhecem como dis-tintas do sistema opressor, participam simetricamente nos acordos sobre o que lhes toca, sustentando além disso que esse consenso crítico se fundamenta por argumentação racional e é motivado por co-solidariedade pulsional. Esse consenso crítico se desenvolve, como veremos adiante em c, a) negativamente, chegando a compreender e explicar as causas de sua alienação, e, b), positivamente, antecipando criativamente alternativas futuras (utopias) e projetos possíveis) (2012, p.468).

Aqui temos um evidente mergulho nas ideias de Freire, pois o desenvolvimento do consenso crítico, que Dussel irá expor como princípio, rege-se pelas categorias freirianas de *conscientização*, *denúncia* e *anúncio*. Essas categorias são rearticuladas nos aspectos negativo e positivo do princípio ético crítico-discursivo comunitário de validade:

Aquele que age *ético-criticamente deve* (acha-se “abrigado” deonticamente por responsabilidade) *participar* (na qualidade de vítima ou articulado como “intelectual orgânico” a ela) em *uma comunidade de comunicação de vítimas* que, tendo sido excluídas, se re-conhecem como sujeitos éticos, como o outro *enquanto outro* que o sistema dominante, aceitando simetricamente sempre para fundamentar a validade crítica dos acordos a argumentação racional, motivados por urna pulsão solidário-alterativa criadora. Toda crítica ou projeto alternativo deve ser então consequência do consenso crítico discursivo dessa comunidade simétrica de vítimas, alcançando assim validade intersubjetiva *crítica*. A partir desta intersubjetividade crítica, posteriormente, a comunidade se deverá dedicar a: b.1) “interpretar”, “compreender” ou “explicar” as “causas” materiais, formais ou instrumentais da “negatividade” dessas vítimas, e b.2) “desenvolver” criticamente as alternativas materiais, formais e instrumentais “positivas” da utopia e projeto possíveis. (2012, p. 469).

Em outras palavras, o princípio ético crítico-discursivo de Dussel é construído a partir de dois momentos: o primeiro, equivalente na teoria freiriana à categoria da *denúncia*, consiste na compreensão e explicação das causas de negatividade que afligem as vítimas do sistema vigente; o segundo momento, ou o *anúncio*, repousa na ponte entre teoria e prática, pois é aqui que as vítimas irão formular alternativas para a transformação da condição de negatividade. O que Dussel faz em sua obra é precisamente reabilitar o processo de conscientização em Freire destacando o componente epistemológico e o lugar desse saber no rol das ciências humanas. O

próximo passo da ética dusseliana seria a discussão acerca do meio para que as comunidades de vítimas busquem o reconhecimento de seus direitos. Dussel irá chamar essa composição de *frentes de libertação*: a comunidade de vítimas organizada e atuando politicamente. Tal atuação transformadora é o que o autor define com *práxis de libertação*.

Considerações finais

Faz parte da natureza humana a inquietude que a movimenta a modificar a natureza e produzir sua cultura. Esse processo de construção de sentidos, símbolos e saberes é realizado coletivamente pelas gerações humanas, é histórico. No percurso da história, homens e mulheres criam e recriam saberes, produzem ciência e repassam aos seus descendentes. Essa produção, contudo, concretiza-se na articulação entre a reflexão e a ação. A verdadeira compreensão da realidade, para Freire, exige a inserção crítica do sujeito a fim de transformá-la, exige práxis. Assim, quanto mais inserido numa dinâmica dialógica for o processo de compreensão e recriação do saber acumulado pela humanidade, mais humanizante e libertador esse processo será.

A potente elaboração teórica de Freire, fundamental para as teorias da libertação (como vimos especialmente em Dussel), reúne elementos tanto da filosofia da ciência como da filosofia da educação. As duas áreas, como buscamos apresentar, estão imbricadas. São indissociáveis para a composição do processo de conscientização e para a marcha humana em direção ao *ser mais*, em direção ao vislumbre do inédito viável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4 ed. Petrópolis, Vozes: 2012.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska de Oliveira. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, João Paulo Pimentel; OLIVEIRA, Rayssa; CHAGAS, Eduardo Ferreira. Avanço neoliberal: retrocesso na educação. *Revista Cocar*, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4248>. Acesso em: 9 jun. 2023.

MANCE, Euclides. *Filosofia da libertação: histórico, vertentes, críticas e perspectivas*. Passo Fundo: Conhecer, 2022.

MONTESANTI, Beatriz. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. *Nexo*. 04 jun de 2016 Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em 09 jun 23.