

FILOSOFIA E PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO LATINOAMERICANA

*Prof. Dr. Mariano Moreno Villa**

A Filosofia da Libertação Latinoamericana (FL) é, provavelmente, a mais original contribuição filosófica da América Latina na atualidade. Entre seus maiores representantes destaca-se Enrique Dussel. Nas páginas seguintes proponho-me a analisar criticamente a concepção deste filósofo acerca do que ele próprio denomina "pedagógica" da libertação, que é um "nível" concreto da FL especialmente privilegiado por Dussel. O varão da relação erótica (varão mulher) é agora o pai e a mulher a mãe do filho, o "novo" nessa relação. Para nosso filósofo a pedagógica não deve ser confundida com a pedagogia. Esta consiste na ciência da aprendizagem e do ensino; aquela é uma parte da filosofia, que pensa "a relação cara-a-cara" do pai com o filho, do mestre com o discípulo, do filósofo com o não-filósofo, etc. Na pedagógica convergem a erótica e a política; é como uma ponte entre as duas, mas que tem consistência própria. O pai-Estado, dominando a mãe-cultura, possibilita que esta, encarregada freqüentemente de educar o filho na primeira infância, "totalize" o seu filho onde "encontra aí a compensação do varão que a constitui como objeto"¹.

Este é um tema retomado freqüentemente em toda exposição erótica e pedagógica de Dussel. A tese de fundo é a seguinte: o pai é identificado com o estado político que oprime. A cultura é identificada com a mãe. O filho, fruto de ambos, é o "novo". A relação erótica está na base deste delineamento: "Se em troca, o pai satisfaz a mãe como varão-mulher, para o qual a mulher deve haver-se libertado (alcançando no cara-a-cara a plenitude do orgasmo histórico), a mulher não totaliza o filho"². Nestas palavras de Dussel aparece uma espécie de "panorgasmismo" que nos parece simplificador. Ademais, na consecução desse "orgasmo histórico" o papel ativo pertence ao pai, ao varão, sendo a mãe uma espécie de receptora passiva do mesmo. O "freudianismo" de Dussel é perceptível, assim como uma postura machista, ainda que se esforce por superá-la, Dussel não parece ser plenamente consciente de que

* Professor do Instituto Teológico de Murcia - Pontifícia Universidade de Salamanca. O presente texto foi traduzido pelo professor Geraldo Inácio Filho, da Universidade Federal de Uberlândia.

1. E. DUSSEL, *La pedagógica latinoamericana*, Bogotá, Nueva América, 1991, p. 29. Citarei, dentro do texto, como P, seguida do número de página.

2. *Ibid.* p. 47.

está escrevendo a partir do que poderíamos denominar uma espécie de "totalidade sexual" orgástica. Em um texto complicado escreve o seguinte:

o filho ama sua mão em posição indistinta (ao menos para o pai), o pai, o ego fálico, situa seu filho como seu oposto, já que consente no não-ser, no objeto sexual, à sua mulher (esposa), a mulher (mãe) tenta totalizar-se no filho (na realidade é a mulher insatisfeita a que se totaliza no filho). Ante a presença conflitiva de um falo atual (o pai) e um falo potencial (o filho), ante a mesma mulher (sem diferença entre mãe-esposa, mas definida como mulher-objeto), o filho não poderá senão reprimir sua falicidade e ficar, para sempre, na posição neurótica, patológica, perversa de desejar o incesto³.

Diante deste texto, alguém poderia ver, facilmente, uma excessiva "distorção" nas teses.

1. PEDAGÓGICA SIMBÓLICA

Dussel extrai sua reflexão da hermenêutica dos textos simbólicos-literários, com uma conjectura: o pai (e também o mestre) "prolonga sua falocracia [erótica] como agressão e dominação [a política] do filho: o filicídio" através da cultura (P, 15). Dussel pensa que na pedagógica a ponte entre o erótico e o político passa freqüentemente despercebido. Na América Latina o estado tem a função de pai, enquanto que a mãe se mostra na cultura popular. O latinoamericano, majoritariamente mestiço, filho de Malinche e Cortez, "não quer ser nem índio, nem espanhol", nega a ambos e nem sequer "se afirma enquanto mestiço, mas como abstração: é um homem. Toma-se filho do nada"⁴. Do mesmo modo o estado colonial trai sua cultura própria, assumindo a do colonizador. O filho é educado numa cultura com um determinado *êthos* como totalidade simbólica de um povo. Na América Latina, o filho americano tem por mãe a índia, a cultura popular. Seu pai, "o espanhol" assassinou seu próprio filho (P, 45). O conquistador, que era varão (simbolizado em Dussel por Cortez), violando a mulher índia (simbolizada por Malinche)

3. E. DUSSEL, *Filosofía de la Liberación*, Buenos Aires, La Aurora, 1985, 3.2.5.2.

4. Assim se expressa Octavio Paz, *El labirinto de la soledad*, México, FCE, 1973, pp. 78-79.

torna-se pai opressor, mestre dominador e etnocida; sua pedagogia é dominadora, introjetando no jovem (o filho) a cultura alheia como a melhor e a única. O mundo cultural ameríndio deu lugar na A.L. à cultura cristã, que oferece mistificada seu êthos e sua religião.

O filho do europeu e da índia é o mestiço, que ignora suas próprias raízes maternas, sua cultura índia, ao ser-lhe imposta a do pai. Na realidade na sua mestiçagem conflui uma tripla cultura: a européia imperial, a ilustrada da oligarquia colonial ou da pequena burguesia e a cultura popular dos índios, negros, etc. Dussel considera que a cultura popular forma-se em torno de símbolos religiosos - ainda que não exclusivamente - como o simbolizado pela Virgem (de Guadalupe no México, de Copacabana no Brasil, etc.), que tem traços físicos de mulher índia; ela é a contraposição de Malinche, a "chingada". E diz airosa e metafóricamente referindo-se à religiosidade popular:

A Virgem é a nova cultura, mãe sem pai, sem violação [não chingada], pura: América Latina, a nova, a positiva, a mãe do filho sem pecado, sem dominador, na esperança, onde se une o Índio antes de ser dominado e o latinoamericano no tempo de sua libertação (P, 21).

Com a etapa de emancipação do século XIX, inicia-se o momento pedagógico burguês, cujo modelo cultural será agora a França e o tecnológico Estados Unidos. Seu projeto pedagógico consistirá em introjetar no filho uma cultura ilustrada (a da burguesia), que nega a cultura das bases populares. Desta forma a dialética da conquista se repete: o mestiço americano, alienado de suas origens populares doutrina o jovem na cultura do "centro". Com a revolução mexicana de 1910 surge um protesto popular que reivindica a cultura popular, que assume (com Emiliano Zapata) o orgulho próprio. O filho (povo latinoamericano) se rebela contra o pai (o neocolonizador) e se arrisca à sua libertação ou ao seu aniquilamento. Mas na realidade a América Latina parece haver chegado tarde a todos os encontros, arrastando-se por detrás da história que outros protagonizam e escrevem. Frequentemente não tem sobrado nem o que os espanhóis deixaram ao se retirarem. Dussel pensa que o "menino de rua", tão numeroso na A.L. (no Brasil, na Bolívia, na Colômbia, etc.), o "gamín", é o símbolo palpável de sua cultura: menino sujo, esfarrapado, abandonado por seus pais num túnel de esgoto (quando o há) e que não tem ninguém a quem se valer. "Gamín, orfãozinho, filho dominado da pedagógica opressora. Esse é nosso tema" (P, 24), o tema da Filosofia da Libertação latinoamericana.

2. ONTOLOGIA PEDAGÓGICA

Para descobrir o fundamento, o "ser" do mecanismo da dominação cultural e pedagógica, Dussel toma como modelo o *Emílio* de J.J. Rousseau⁵. Entretanto, a "ontologia pedagógica" (P, 25) vigente na América Latina tem sua origem em uma história plurissecular que se inicia, ao menos filosoficamente, na Grécia. Todavia, em sua exposição da pedagógica, Dussel prefere partir da pedagogia da modernidade, ainda que veja continuidade entre os ensinamentos de Platão e de Rousseau. Para o grego aprender é recordar "a si mesmo" que a alma separada contemplou em mundo inteligível; esse "mesmo", por sua origem, "divino". E essa divindade é atribuída a "as idéias", mas na realidade parece que é a própria cultura grega o que essas idéias representam. A maiêutica socrática pretende que o aluno dê uma resposta grega ao que o mestre pergunta e desse modo "diviniza a cultura grega". Sutil dominação pedagógica" (P, 149). A tarefa do mestre socrático consiste em perguntar para que o discípulo, ao recordar, responda. A pergunta se apresenta ingenuamente, de forma que o jovem (o questionado) acredita que "recorda", quando na realidade está respondendo o que sua cultura lhe impôs. "O discípulo é um dominado e vale apenas como um 'o mesmo', como um 'o mesmo' mais, porém não como 'o Outro' novo"⁶. Aristóteles pensa que os pais amam a seus filhos porque os reconhecem como "a si mesmos" (...) pois "são, de certa forma o mesmo, mas diferidos em indivíduos separados"; o filho seria, uma espécie de cisão dos pais.⁷ Baseado neste texto nosso filósofo pode afirmar que a conquista cultural de um povo sobre outro é na realidade uma "extensão de si Mesmo" de modo que o conquistador não apenas vence com a violência das armas, mas com a violência cultural, etnocida, impondo ao vencido sua própria cultura, sua própria língua, sua religião e seu sistema político.

A dominação pedagógica é dia-lética (do grego diá- = através de): o movimento pelo qual a Totalidade cultural do pai, a cultura imperial ou a oligarquia ilustrada se desloca

5. *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier, 1964.

6. E. DUSSEL, "Para una fundamentación filosófica de la liberación latinoamericana", in: E. DUSSEL, e D.E. GUILLOT, *Emmanuel Levinas y la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Bonum, 1975, p. 19.

7. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, VIII, 12, 1161b, 27-34.

abarcando ao Outro Mesmo. "Esta dialética é" ideológica por que oculta o novo (o Outro, o jovem), a dominação feita universal.⁸

Aqui o mestre é um ego magistral que pretende que o discípulo recorde (como em Sócrates) sem que crie nada novo; o aluno toma-se um ente na orfandade (órfão, como Emílio para Rousseau). É aqui a polaridade sobre a qual se desenvolverá toda a pedagógica dusseliana: entre o ego magistral opressor e a criança ou jovem como ente na orfandade manipulado. "Toda pedagógica da dominação é disciplina memorativa, rememorante: deve-se recordar o que o ser do mestre é" e representa, o status quo dado, fático (P, 149). Como é óbvio, não pode haver esquecimento do novo, e, por conseguinte, tampouco anamnese.

O humanista burguês empreenderá a crítica aos argumentos de autoridade próprios da Idade Média, onde o Papa assume o papel de ego pontifical ou "paterno feudal", que se atribui a função de intérprete da lei divina e da natural, que devem prevalecer sobre as "leis humanas". O Papa se situa sobre o Imperador, os clérigos sobre os leigos (P, 27). A pedagogia da modernidade dirá "não" a esta cultura anterior. Montaigne representa o ceticismo, claramente burguês, do até então tido como evidente, mostrando que a dúvida é saudável. A propósito disto afirma Dussel: "os filósofos latinoamericanos somos os céticos da filosofia do 'centro', duvidamos de sua validade universal, mas não pretendemos (...) que nosso horizonte de compreensão seja a natureza, porém que é um pró-jecto histórico de libertação" (P, 28-29).

Como dissemos antes, Dussel tem presente em sua concepção da pedagogia uma **conjectura** que sustenta como ponto de partida: que frente ao autoritarismo medieval os modernos pedagogos, começando por Rousseau, propõem a liberdade de duvidar, de criticar e eleger, mas isso, na realidade, é o direito do homem burguês e não propriamente da cultura mais popular, a mais peculiar dos pobres. Rousseau indaga acerca do fundamento ontológico de sua pedagógica, o horizonte último legitimador de seu discurso. Encontramo-lo no início de sua obra: *Tudo é bom saindo das mãos do Autor*

8. E. DUSSEL, "Dominación-Liberación: un discurso teológico distinto", Concilium (Madrid), 96 (1974), pp. 332-333.

*das coisas; tudo degenera nas mãos do homem*⁹. Rousseau combate a cultura, o estado de coisas dado, as instituições sociais vigentes, que prolongam a rigidez medieval e feudal. A natureza, para Rousseau, faz os homens iguais, enquanto que a cultura rompe essa harmonia. Por isso prefere os rapazes camponeses aos meninos mimados e deformados da cidade. Ao final, Rousseau pensa que o trabalho manual é o que mais se aproxima do estado de natureza, aproximando-se assim do "artesão" que vive no interior do burgo. Dussel pensa que *pouco a pouco vai-se desenhando todo o ethos burguês, para o qual se vai educando Emílio, e por isso deve finalizar sua aprendizagem com uma viagem pela Europa, delícia da burguesia européia em expansão* (P, 32).

Esta crítica está presente em toda a reflexão dusseliana da pedagógica rousseauiana. Emílio é órfão e sua educação deve ser tarefa do Estado da Revolução Francesa, *revolução burguesa* que tem em Rousseau seu ideólogo fundamental. Esse confessa que para encarregar-se da educação de Emílio, ainda no caso de ter pai e mãe, impõe uma condição: "só obedecerá exclusivamente a mim"¹⁰. Desta forma o contrato político faz-se também pedagógico. O ego magistral ocupa agora o lugar dos pais; é também, de certa forma, um contrato erótico, afetivo. Desta forma surge a moderna pedagogia, que nega o anterior (a cultura medieval) "e oprime o popular (a cultura popular da 'periferia': nossa cultura distinta e em parte autóctone" (P, 33). Rousseau é consciente de estar instaurando uma nova concepção da pedagogia, de modo que crê necessário falar do homem abstrato, pois pretende deste modo instaurar uma pedagogia universal, extrapolando seu próprio sistema educativo, seu horizonte europeu-burguês à pedagogia em geral. Com o nascente capitalismo, buscar-se-á através da educação configurar um modelo de homem pragmático; Emílio fará "tudo o que sabe que é útil" e "não fará nada mais que o que é útil"¹¹.

Desta forma a pedagógica é um momento da Ontologia da modernidade. O sujeito constituinte é, no nosso caso o do pai, Estado Imperial, o mestre ou preceptor. Esta subjetividade compreende o ser, o pro-jecto do homem europeu, burguês, do centro. O pai-Estado-mestre é o

9. J.J. ROUSSEAU, Op. cit., p. 5.

10. J.J. ROUSSEAU, Op. cit., p. 29.

11. Ibid., p. 300.

ego, o ponto de apoio, o 'desde onde' desenvolve o círculo do mundo pedagógico, ideológico, de dominação gerontocrática sobre a criança, a juventude, o povo (P, 35).

Uma vez definido "o ser" como o projeto do sistema vigente, educar-se-á a criança para que ela incorpore o mecanismo cultural, produtivo, prático e teórico do referido projeto. O importante é que o jovem "funcione" como uma parte do Todo do sistema vigente e esse sistema vigente não é outro senão a democracia burguesa na ordem política e o nascente capitalismo na ordem econômica.

Exportado este projeto pedagógico (e ontológico) às colônias (recordemos a influência dos afrancesados na América Latina a partir do século XIX) estas receberão um modelo importado do "centro". Imitar-se-á assim sua pedagogia, seu projeto, sua filosofia (seus problemas e métodos), até suas modas estéticas, que destoam patentemente num continente diferente. O colonizado é na verdade um "bon sauvage", um "rude", um "bárbaro" e o fim da sua educação é dar-lhe o dom da "civilização" e da cultura¹². A civilização é a centroeuropéia, como o é a cultura, pois se nega a alteridade cultural da América, que deve ser conquistada não apenas territorialmente, mas também é preciso apoderar-se das consciências de suas gentes através da prática educativa que, relegando o próprio à "barbárie", assume o alheio como próprio, tomando-se alienado o sujeito educado. Na verdade já não se extrai dele nem sequer "o Mesmo", porém se lhe impõe o "alheio". *Domingo Faustino Sarmiento*, ideólogo do europeu na América em seu "malinchismo", considera que o que está em jogo é "a luta entre a civilização européia e a barbárie indígena, entre a inteligência e a matéria"¹³, onde, está claro, a matéria é o indígena e a inteligência o europeu.

12. Em relação à correta educação das crianças Dussei indicava, em 1970, a necessidade de não aliená-los com abstrações que devem ser conhecidas, as quais podem fazê-los esquecer seu contexto histórico concreto. Assim, ensinamos às crianças onde está o rio Nilo quando é possível que não conheça o rio que passa por sua cidade. "Para saber a história de nosso povo primeiro devemos aprender o que significa ter pai, avô e bisavô". Se nos remontamos, de outro lado, tão para trás no tempo (num método pedagógico dedutivo) à época das cavernas, o menino tomará a história como se se tratasse de um mito; seu próprio país, visto num mapa abstrato, aparece como uma entidade etérea, irreal. É preciso, pois, partir do cotidiano (método indutivo): E. DUSSEL, "Crisis de la Iglesia latinoamericana y situación del pensador cristiano en Argentina", *Stromata* (Buenos Aires), n. 26 (1970), pp. 310-311.

13. Em sua obra anteriormente citada *Facundo*, p. 39.

Na atualidade esta ontologia pedagógica imperial não apenas é ensinada nas escolas e universidades do Terceiro Mundo, mas encontrou nos meios de comunicação (controlados pelas multinacionais da informação pertencentes ao "centro") seu melhor veículo expansivo, unificando as culturas (perdendo-se as da periferia). Os filmes de **cow-boys** mostram a maldade dos "índios" e a bondade dos "brancos", os "bons", os que terminam sempre ganhando e matando o "mau". O mesmo "**Superman**" é uma evidente expansão do "modo de vida americano" (leia-se dos *Estados Unidos*) em todo o mundo, inclusive na Europa. O imperialismo de turno introjeta desta forma sua "mesmidade" à "alteridade", uniformizando-a, assimilando-lhe, negando suas "propriedades".

Dussel - ainda que não esqueçamos que escreve no início dos anos 70 -, mostra-se, a nosso ver, excessivamente acrítico quando escreve:

Não podemos, então, estranhar, por tudo o que foi dito, que o aluno mais crítico seja o universitário, a juventude que estuda nos países subdesenvolvidos e oprimidos da periferia. A juventude transforma-se assim num momento supremamente lúcido do mecanismo mundial da dominação pedagógica (P, 39).

O populismo que subjaz a esta idéia parece-nos hoje, entretanto, mais patente, não apenas na América Latina, mas também no "centro". De fato as multinacionais encontram nas universidades seu melhor viveiro e com muita freqüência os jovens críticos universitários, quando têm assegurado seu prato de lentilhas, tomam-se ideólogos do sistema neocapitalista vigente. A juventude, mais que em qualquer outro momento da vida, é a etapa da introjeção do sistema de valores do "centro" imperial e serão a elite dirigente no Terceiro Mundo prolongando a dependência e a pedagógica dominadora da qual, supostamente, foram algum dia críticos. Este panorama nos parece pessimista; mas é o que vemos, e se queremos mudar as coisas é preciso saber como são. Pensemos, finalmente, onde e como estão hoje situados os jovens de **Maio de 68**, que servem de inspiração a essas palavras de Dussel (Cf. P, 9).

3. PEDAGÓGICA META-FÍSICA PERSONALISTA

Para poder superar esta "Ontologia pedagógica" é preciso descobrir a exterioridade do filho ou do aluno, numa pedagógica meta-física, de libertação personalista, que será descrita como uma espécie de **antipedagógica** do

sistema. Este considera o discípulo como um ente no qual há que se depositar conhecimentos de 'o mesmo' do mestre. É o que Paulo Freire denominou "educação bancária"¹⁴. Superar esta "Ontologia", tal como a concebe Dussel significará abrir-se a um âmbito "mais além" (metá-) do ser pedagógico imperante. Para Dussel trata-se, expressamente, "de uma metafísica" (P, 41). O filho é "Outro" que os pais, é transcendência metafísica pessoal estrita e deve ser algo assim como um "anti-Emílio". Os progenitores, com seu ato de fecundidade pró-criativa, vão além do que eles são, dando lugar a alguém novo, distinto deles. A relação erótica cara-a-cara entre o varão e a mulher transcende-se em "o novo onde os amados vêem nele o rosto do Outro, o Outro por excelência: o filho que, entretanto, não hão pró-criado" (P, 42)¹⁵. O ir passando de exterioridade (relação varão-mulher) em exterioridade (pais/mestres a filhos/discípulos) significa de alguma forma transitar de uma totalidade à alteridade, e isso descontinuamente, por saltos, "faz da espécie humana uma espécie analógica: uma espécie histórica, não meramente evolutiva e dialética, mas propriamente dis-volutiva e analéctica" (P, 44).

O mestre não pode apresentar-se ante o discípulo como o portador

14. Entre as obras do grande pedagogo brasileiro destacamos *Pedagogia del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970; *Ibid. La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969, etc. Um ensaio comparativo entre a pedagogia de Freire e a pedagógica de Dussel foi realizado por M. L. COSTA, *Educação e Libertação na América Latina. Ensaio introdutório à aproximação entre a Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagógica de Enrique D. Dussel*, CEFIL, Campo Grande, 1992, cuja conclusão é a seguinte: "*Evidencia-se relações suficientes entre Paulo Freire e Enrique Dussel para justificar como legítimo o postulado de suficiência da Pedagógica da Libertação [de Dussel] como fundamento que informe a Pedagogia da Conscientização [de Freire]*": p. 53. Uma síntese do pensamento pedagógico de Freire se encontra em M. GADOTTI, *Convite à leitura de Paulo Freire*, Scipione, São Paulo, 1989.

15. Esta fecunda reflexão sobre o filho como o Outro novo, permite refletir filosófica e eticamente sobre o problema do aborto. O tema, tal como aqui o trata Dussel será objeto de "retratações" em seus últimos escritos, onde recorre, legitimamente, à doutrina do "mal menor", afirmando que "será um ato de liberdade responsável da mulher decidir tal 'mal menor'", já que o "feto" (não fala agora do Outro novo, além dos progenitores) está "no corpo" da mulher e afirma que seu "corpo próprio é seu ser": E. DUSSEL, "Filosofía de la Liberación: Desde la praxis de los oprimidos", in: F. OLIVER ALCÓN, e F. MARTÍNEZ FRESNEDA, *América. Variaciones de futuro*, Murcia, Instituto Teológico Franciscano/Universidad de Murcia, 1992, p. 407. Não negaremos aqui a doutrina do "mal menor", que entendemos ser válida para solucionar problemas éticos, inclusive no caso do aborto. Mas aqui, de certa forma, Dussel contradiz boa parte de sua filosofia ética anterior, ao esquecer o "imperativo categórico" da FL: "Não mates ao Outro". Se a mulher, sem mais nem menos, decide o que entende por "mal menor" poderá ocorrer, ademais, como ocorre frequentemente, de se colocar a vida da criança não nascida em um prato da balança e no outro, não considerações de risco vital da embarcada, porém outras "justificativas": estéticas, econômicas, conjunturais, etc. A superficialidade deste posicionamento dusseliano esperamos que seja corrigida no futuro.

de todos os direitos, sendo este considerado uma *tabula rasa* propícia à doutrinação desrespeitosa de sua alteridade originária. Mas isto é o que pretende a pedagógica dominante, vigente. O filho e o discípulo são momentos da Totalidade, mas são também "exterioridade meta-física", num movimento de "dialética analéctica", que constitui a anti-pedagógica ou "pedagógica da libertação", que significa uma situação ana-edípica erótica e politicamente pós-imperial (PE, 46). O valor da pessoa, como critério básico e absoluto da FL, deve ter sempre presente o respeito ante o Outro, seja este quem seja: pai, mãe, filho, mestre, discípulo, etc. Mas isto entra em contradição quando uma cultura, neste caso a do "centro" ocidental, se identifica a si mesma como "a cultura sem par", ou com "a natureza mesma sem admitir consciência crítica: é o império da ideologia através da comunicação coletiva" (P, 46)

A pedagógica joga basicamente com a bipolaridade voz-ouvido, chamado-escuta, como expressão da acolhida ao Outro como outro. O discípulo está aí, como o filho na fecundidade erótica. Este filho "pode não estar, porque simplesmente não o quis, porque sempre se lhe evitou [refiro-me aos métodos anticonceptivos] ou porque foi assassinado no aborto" (P, 49). A criança, no momento do nascimento, chora, sendo o pranto seu primeiro sinal de comunicação. Saber escutar seu pranto é ter "consciência moral" ('ética' deveria dizer Dussel).

Não há - diz magistralmente Dussel - nenhuma palavra tão indigente, de um pobre tão pobre, necessitado, carente de toda segurança, integridade, proteção, alimento, hospitalidade, que uma criança recém-nascida (P, 49).

Sem negar verdade ao que foi dito, entretanto, parece-nos que existe um ser mais necessitado: a criança que é impedida de nascer e é morta no ventre de sua mãe, des-troçado pedaço a pedaço até sua aniquilação. O imperativo categórico dusseliano significa, na pedagógica: "Tenho fome", fome de "ser", do alimento, de cultura. Escutar esta voz é ter consciência ética. Aplicado ao filho significará: Respeita-me como pessoa, como Outro. E também: Não me mates. Mas significa, num movimento radicalmente meta-físico: Não mates ao ser humano que nem pode dizer "não me mates", aquele que não apenas está além do visto (contra a fenomenologia que confere o sentido ao percebido), porém, indo mais longe que Dussel, além da voz do Outro: Não mates ao que não tem voz, ou ao menos uma voz que não podes ouvir; uma voz que clama com seu silêncio, mas que tem presença real, existência humana, da qual nem sequer se ouve seu pranto calado quando é triturado por uma máquina de ferro sem misericórdia alguma.

O pai livre, não o pai edípico, permite que a criança seja parida na normalidade (saída do útero), corte-se-lhe o cordão umbilical (primeira autonomia), supere a lactação pelo desmame, saia da casa para a brincadeira e a escola, mas não a partir do projeto paterno-materno, mas a partir do pro-jecto filial meta-físico que se revelou no silêncio do mestre (P, 51).

Mas também, invertendo as posições, o mestre é o Outro, estando o discípulo "na Totalidade". Agora é o discípulo quem deve saber escutar ao mestre, sendo este, por sua vez, requerido pela exterioridade do discípulo. Encontramo-nos, assim, numa espécie de círculo hermenêutico da exterioridade. O mestre faz falta ao discípulo.

4. A ECONOMIA PEDAGÓGICA

Para Dussel a "econômica" (do grego *oikía*: casa, lugar) designa a relação pessoa-natureza e se encaminha para construção de uma totalização dentro da qual possa viver hospitaleiramente a relação cara-a-cara da "proximidade". Na imediatez que a boca da criança experimenta o peito alimentício da mãe, que também lhe dá calor, se originam, como primeira fonte, todas as futuras relações interpessoais assim como as do homem com a natureza. O "mamar" é imediato, sem espaço nem distância; é "proximidade" primeira. A pedagógica será, exatamente saber inteirar-se na distância. Ensinar a abandonar essa primeira proximidade é função da pedagógica, possibilitando o amadurecimento do filho. Algo semelhante será a função do mestre, ensinar ao discípulo a não ter necessidade dele, a ser autogestionário em sua vida, na maturidade e ensinar também o altruísmo. Ao crescer, o filho poderá superar o complexo de Édipo - no qual Dussel parece alegrar-se demasiada e acriticamente com Freud -. A proximidade familiar deverá possibilitar a distância que representa a chegada do filho à escola. Nosso filósofo considera que na América Latina as pressões culturais imperiais são tão fortes que "é tarefa essencialmente política a educação do povo" (P, 60). Desta forma a "pedagógica" dusseliana também se refere, detidamente, a todos os chamados **serviços** (em seu sentido sócio-político) institucionais que são fundamentalmente: educação, saúde e "bem-estar" (comodidade de possuir uma casa, transportes, pensões, etc.). Dussel, numa mescla de pessimismo e realismo, manifesta sua **conjectura** de que os "sistemas" (educativos, sanitários, legais, etc.) constituem "Totalidades que se autoabastecem" e que de fato chegam a explorar as pessoas a quem dizem servir. O sistema educativo "aliena o aluno"; o de saúde "adoece o são"; o da

justiça "cria novos deveres e alcança o veredito de inocência após ingentes gastos"; o de transporte, além de submergir ao usuário no sistema capitalista (compra de carros, gastos de combustíveis, seguros, etc.) "faz perder mais tempo para chegar aonde alguém se dirige que nas aldeias da Cristandade colonial" (P, 62).

Desse modo o Sistema que forma esses sistemas (na verdade "subsistemas") torna-se caríssimo, exclusivo, único. O povo, diz Dussel, desobriga-se de educar aos seus, deixando-os nos braços do estado político, mas este, de fato, não educará, porém, alienará a criança ou jovem. Desse modo os referidos sistemas são como um "câncer que ninguém pode extirpar". A mesma escola parece-lhe que é um "sistema cancerígeno", e num grande volume de análises e de dados nos quais não vamos nos deter, Dussel afirma que sua investigação pedagógica tem dois objetivos básicos: dar orientações que possibilitem detectar a "lógica da totalidade" que é uma espécie de "lógica criminal", e de outro lado, esboçar instrumentos e sistemas que otimizem e maximizem a liberdade para todos.

Apoiando-se em Oscar Varsavsky¹⁶, N. Chomsky e H. Marcuse, Dussel assinala as falácias da crença numa objetividade universal das ciências empíricas, inclusive as aparentemente mais assépticas, que na verdade mostram-se condicionadas por opções político-econômicas (inclusive na hora de eleger um tema de pesquisa). Considera que se deve priorizar, na práxis de libertação, as ciências do "espírito", e recorda que primeiramente o que todo imperialismo faz nas colônias é eliminar os intelectuais. Em troca a ciência empírica, a partir de sua pretensa objetividade (e não há ciência sem científico) converte-se numa arma inocente, como diria Th. W. Adorno. Isto o disse Dussel com a intenção de indicar que a mais sutil forma de dependência, que poderíamos denominar de "mãos limpas" é a tecnológica, que se situa na base mesma do subdesenvolvimento dependente dos povos periféricos. Trata-se de uma tecnologia a serviço das multinacionais, cuja influência direta estende-se às universidades (doações, bolsas, atração dos melhor preparados, etc.). A ciência é, assim, identificada com o cientismo, que encobre os condicionamentos últimos históricos nos quais se instala, sendo na verdade acrítica consigo mesma neste sentido.

O sistema educativo correlato do sistema capitalista, neoliberal ou como se queira chamá-lo, exerce sua influência controlando (quer por ser proprietários, quer por meio dos investimentos em publicidade) os **mass media**

16. *Ciência, política y cientificismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1971.

(rádio, televisão, periódicos, etc). Boa parte do capital das mais importantes agências de notícias (informação é poder), também está nas mãos das multinacionais, direta ou indiretamente. Assim controlam e censuram a informação, ao mesmo tempo que doutrinam o povo com mensagens sugestivas, para que compre tal marca de tal produto, garantindo-lhe o êxito, a "sorte", a felicidade em suma. Deste modo o projeto de fundo do sistema do "centro", é introjetado. As crianças são seduzidas pelos "desenhos animados", que têm cenas de violência contínua, e que assumem os mesmos valores (conservadores do **status quo**) vigentes no sistema capitalista (Superman é apresentado como o guardião do bem e da ordem dos **Estados Unidos**, e é identificado com o guardião da ordem e do bem **universal**). Mostra-se, então, como uma tarefa necessária desmascarar e desmitificar a pedagógica dominante, para mostrar sua alternativa libertadora.

5. O PROJETO PEDAGÓGICO

Deve ficar claro que nem tudo, em pedagogia, depende do método pedagógico que se utilize, mas este está em função de algo mais genérico: o projeto de sistema educativo. Dussel concebe o projeto como "o fundamento ontológico, o ser de uma Totalidade dada (a totalidade vigente) ou futura (o projeto de libertação)" (P, 71). Por sua vez a **eticidade**, referente ao "projeto" pedagógico é sua referência meta-física ao Outro, enquanto que a **moralidade** é a "relação ôntica da conduta à lei", seja vigente ou incluído futuramente. Falar da eticidade do projeto pedagógico significa considerar se o objetivo da educação é negar o Outro (filho, povo) ou afirmá-lo em sua exterioridade.

Frente à cultura **imperial**, que possui como projeto a dominação do Outro e sua conversão em "massa", existe a cultura **popular**, cujo projeto é de libertação e que é "o centro mais incontaminado e irradiador da resistência do oprimido" (P, 83). Aquela tem um projeto que é fruto da violência e da manipulação. O curioso é que toda cultura vigente, seja popular ou imperial, surgiu como fruto do processo criador popular. Que é a cultura atual imperial senão o fruto da rebelião do burguês contra a cultura do mundo feudal? Mas por trás de seu aparecimento, a cultura popular parece eclipsar-se, e aparece a dominação cultural oligárquica. Tendo em vista a origem popular da cultura entende Dussel que a revolução cultural mundial deverá partir dos oprimidos da periferia (identificados com o "povo").

A cultura imperial tem sua própria ideologia. Dussel entende por tal a "totalidade interpretativo-existencial, prático-operativa" do sistema de Totalidade (P, 76). Essa Totalidade é a "cultura das massas", produtora do

"homem massa", - que foi descrito por Ortega y Gasset-, que se manifesta nas modas, nos gostos, nos aficionados (inclusive em termos de desportos), etc. A cultura imperial tende a universalizar-se de modo unívoco - tanto que corresponde à cultura surgida no "centro". Frente a esta universalidade unívoca nosso filósofo propõe uma "mundialidade analógica", equivalente à surgida na periferia. A operatividade ideológica da pedagogia imperial é alta, tanto que é confundida com a "natureza" das coisas; está tão universalmente presente que é percebida como "óbvia", a partir do acriticismo do homem massa. Essa cultura imperial não é "inocente", nem asséptica, mas, em seu interior (e se traduz em muitas de suas formas) está latente o próprio sistema cultural, intelectual, filosófico, político, erótico, econômico e inclusive religioso do "centro". E também tem seus próprios valores; a "valentia" como "valor objetivo" é equívoca: é valente o herói dominador que mata índios, como era valente o general nazista que levava seus soldados à batalha.

A tradição viva cultural, popular, tem um êthos próprio, um modo peculiar de "viver a casa" ou "econômica", de vestir, comer, de relacionar-se com o Transcendente, etc. Tem uma erótica, estética, política e pedagógica. A cultura popular tem, pois, um "projeto" de libertação. Mas também é constatável a assimilação, por parte do "povo", de boa parte da cultura de massa, de modo que *não pode, sozinho, construir a teoria de sua ação libertadora. Apenas no encontro deste com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, pode-se construir uma teoria*, diz Paulo Freire¹⁷. A cultura libertadora é fruto da fecundidade do "intelectual revolucionário" (o "profeta", a que antes nos referimos) e o povo. A missão daquele é articular o processo da práxis libertadora, conhecendo bem as táticas do "sistema", sacudindo o povo de sua letargia. Na práxis de libertação deve participar a "base" popular, para que não seja dirigida pela elite intelectual e seja não-autoritária e criadora. A mesma universidade, cunha das multinacionais, deve passar a ser a forjadora dos intelectuais que estejam a serviço do povo.

6. A CATEGORIA DE "POVO"

Sobre o conceito de "povo" debate freqüentemente Dussel, sobretudo contra Cerutti, seu discípulo hipercrítico. Dussel entende que a categoria de "povo" não pode ser considerada como uma verdadeira categoria interpretativa científica e menos ainda sociológica. Entretanto, ele considera que tal categoria é "muito mais ampla, ambivalente e, Por isso, mais rica que muitas outras

17. *Pedagogia del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970, p. 242. Citado por Dussel.

categorias usadas", como, por exemplo, "classe" social (FEL, III, 211). A questão das classes sociais e seu debate remonta à **República** de Platão e à **Política** de Aristóteles. Por sua vez Marx conferiu à categoria de "classe" uma enorme força interpretativa em seu sistema, ao mostrar a oposição e a luta entre as classes sociais. Porém, Marx, diz Dussel antes de sua "conversão" ao pensamento do genial pensador de Trévis, encontra-se situado no horizonte concreto da oposição entre a burguesia e o proletariado. Lênin, ao contrário, por estar situado na Rússia, cultura "secundária" e "periférica" em relação à Alemanha sente-se como exterior ao centro. Da mesma forma acontece na China, onde a dualidade "centro"- "periferia" aparece com clareza. A categoria de "povo" surge da citada dualidade.

Para nosso filósofo o "povo" deve ser situado entre três opostos: o império (do "centro"), a burguesia nacional e a burocracia. Povo, em relação ao império terá o significado de "nação"; contrapondo-se à burguesia nacional e à burocracia, o povo será "as classes trabalhadoras" (operários, marginais, camponeses, etc.). Deste modo "classe" é uma categoria válida para o horizonte interno de uma nação; a categoria de "povo" é mais rica, ampla e Dussel a considera "estritamente técnica" (FEL, III, 213). Entender por "povo" a nação ou a cidade significa ocultar o sentido de povo porque "na categoria 'povo' tenho que incluir em seu significado um momento essencial: a **exterioridade**" (Ib.). Na história humana o futuro é do oprimido, do externo ao sistema "porque é o que não tem nada que perder; porque simplesmente não tem nada". O povo é livre, porque é pobre.

Por isso o povo aspira a um sistema novo, vislumbra um futuro onde possa viver "como se estivesse em sua casa". Mas como todo sistema dado aspira a sua universalização e "pretende sua eternização", fetichizando-se, "*a crítica de toda crítica começa pela crítica da religião do sistema divinizado*"¹⁸. É preciso negar o sistema para empreender a libertação da exterioridade do mesmo. Deve-se levar a sério a categoria de "povo", sobretudo na América Latina; povo não é apenas a soma de pessoas oprimidas, como tampouco é a totalidade do sistema. A essência do povo descreve-a Dussel utilizando um conceito que, ainda que se preste a confusões, tem-no muito claro: é a "exterioridade escatológica". Por escatológico Dussel entende algo semelhante ao "utópico", e toma-se referência ao "porvir", ao existente mas além do dado;

18. E. DUSSEL, *Filosofia Ética de la Liberación III*, Buenos Aires, La Aurora, 1988, p. 214. A *cursiva* é do autor. Esta obra, a mais importante da etapa inicial da FL dusseliana foi publicada primeiramente pela Editora SIGLO XXI, Buenos Aires, 1973, com o título de *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Citaremos, as vezes no interior do texto, como FEL, seguida do número do tomo e a página.

é o desejo de um futuro pleno, sem contradições, sem violência (FL, 2.1.6.3). Mas de modo algum deve ser confundido - como já ocorreu - com uma conceitualização teológica e religiosa do mesmo. O povo como exterioridade escatológica tem algumas categorias que o sistema não compreende.

Dussel, alerta para um perigo do qual algumas pessoas lhe têm acusado, quase sempre sem razão: de populismo (que, entretanto, é perceptível em muitas expressões). Diz Dussel:

não caímos num 'espontaneísmo', no sentido de que o povo já tenha tudo, esteja muito bem e seja infalível, e o que ele faça sempre funcione. Não! Há que se discernir entre o que o povo tem de pior que é a introjeção do sistema. Isto o povo tem e devemos saber negá-lo. E, por outro lado, o melhor que o povo tem é o escatológico (FEL, III, 215).

Como discernir entre o sistema introjetado pelo povo e o escatológico? Aqui, diz nosso pensador, torna-se necessário recorrer à filosofia. O filósofo comprometido com o processo de práxis libertadora, inclusive estando no interior do sistema, pode, escutando a exterioridade popular, criticar tanto o sistema como seus ideólogos, a oligarquia ilustrada. Tal crítica é "a **essência da filosofia**" (Ib.). Sem a crítica esclarecedora do intelectual o povo não poderá libertar-se, pois o povo tem "o melhor", porém mesclado com "o pior"; a missão do filósofo será discernir o quanto há de cada coisa.

Quando expusemos o "método ana-dialético" da FL dusseliana nos referimos longamente à sua concepção de filósofo como aquele que escuta a "voz do Outro", onde esse Outro não é concebido de forma individual, mas comunitariamente, como o "povo" latinoamericano; ainda que não se possa dizer, de forma alguma, que Dussel proponha o coletivismo, já que nele a pessoa, cada pessoa, é um valor em si, e um valor supremo.

Alguns críticos de Dussel acusam-no de mistificação em sua tematização da categoria de "povo". Muitas destas críticas já foram expostas, e muitas delas criticadas também por nós. Entretanto não nos fica totalmente claro que na referida categoria não haja bastante ingenuidade, mistificação e um certo misticismo. Há perguntas para as quais Dussel não ofereceu respostas. Com efeito, que significa exatamente partir da "voz" do povo? Dussel dirá que significa assumir sua causa.

Mas, como se descobre exatamente essa "voz" do povo? O povo

não é senão um conjunto de pessoas, dito de maneira simplificada; e assim, o que se pode é afirmar que o povo expressa diferentes "vozes", vale dizer, as vozes das pessoas que o compõem. Falar de "a voz" do povo apenas pode significar, e não queremos dizer o que Dussel não disse, que tal povo tenha uma **voz consensuada**. Mas, por acaso isto não é irreal? Não pode significar uma manipulação intolerável, por parte dos líderes políticos e do mesmo filósofo que se apresente como "discípulo" do povo? Não pode isto significar que Hegel esteja muito longe desta concepção de povo, contra a intencionalidade expressa por Dussel? De outro lado, como evitar que se legitime o **consensuado**, no caso de haver um modo de sabe-lo, como **bom**, ou como **verdadeiro**, só pelo fato de ser consensuado? Não nos tem mostrado a história, inclusive a recente, os perigos a que isto pode levar?

Porventura não mostra a história a manipulação das massas populares pelos líderes ou messias de turno?¹⁹ Parece-nos que a verdade, de modo algum pode ser identificada com o consenso, como a história mostra. Por acaso não se pode demonstrar historicamente que o povo caminha, na maioria das vezes, por onde lhe mandam? Que sentido crítico tem o povo como povo? A mesma sociedade consumista não estará baseada na facilidade que as massas populares têm para ouvir a voz de seu amo de turno, para vestir como lhes dizem que devem se vestir, escutar o que lhes cantam e beber qualquer bebida que se apresente como a chama da vida?

Neste sentido é preciso fiar muito mais fino de que até agora se fiou, pois, mais cedo que se pensa a revolução popular se converte em pura ideologia, estrategicamente esboçada e conduzida por seus formuladores, que com suas arengas arrastam as massas para onde querem. Façamos mais claramente: é preciso educar o povo, e é tarefa dos mestres educá-los ou manipulá-los; e isto vale particularmente para os que tenham um mínimo conhecimento de seus direitos, até o momento em que crêem que não têm sequer direitos. O estado totalitário sabe muito bem isto e nisto está sua força. Todavia, não nos interprete mal, pois não nos esquecemos que a práxis e a pedagogia libertadoras são hoje mais urgentes que nunca. Tampouco se nos escapa aquilo que magistralmente disse Mounier:

Se toda ação nos insere num mundo de dados preexistentes, nunca há pureza na ação. Todas as

19. O livro de Erich Frömm, *El miedo à libertad*, Buenos Aires, Paidós, 1980, parece-nos que põe o dedo na ferida com uma grande lucidez, ao analisar as manipulações populares que foram propostas, por exemplo, pelo nazismo.

situações são situações impuras, mescladas, ambíguas, e portanto, dilaceradoras. Querer atuar e não abandonar nenhum de seus princípios ou não sujar as mãos é uma contradição 'in terminis': expressa um farisismo egocêntrico ligado mais à imagem do 'ego' que ao destino comum dos homens²⁰.

7. ETICIDADE DA PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO PEDAGÓGICA

A práxis de libertação será vista como contraposta à práxis pedagógica de dominação; esta vem do "centro" e a outra surge da "periferia". Deve-se ajuizar agora a bondade ou maldade do mesmo ato educativo. O critério de discernimento moral partirá do "projeto" de libertação. Entretanto, como em toda a FL, o critério último de juízo ético é o Outro: *"afirmar o Outro e servi-lo é o ato bom; negar o Outro e dominá-lo é o ato mau"* (P, 89). O momento "concreto" da "meta-física antropológica" que mais privilegia a escuta do Outro é a pedagógica, onde o discípulo se revela ao mestre e este a aquele. A mútua escuta exige mútuo respeito, mas também amor (*ágape*) gratuito.

Parafraseando o último epígrafe do *Tractatus* de Wittgenstein, Dussel diz que o genial viés parece esquecer que daquele "do qual não se pode falar", o místico, o situado "além" do mundo, pode *revelar-se*, expressando dessa forma sua exterioridade. O "místico" wittgensteiniano é a "Alteridade" Dusseliana, que manifesta o *sentido* do mundo de fora (a realidade exterior do Outro). Ante o que é preciso ficar em silêncio (mas mantendo afinado o ouvido) é diante da revelação do Outro como outro.

A práxis pedagógica dominadora baseia-se na impossibilidade de outra palavra senão a dada, a que estabelece o *sentido do status quo*, do sistema estabelecido. A educação aqui é basicamente repetição do "mesmo" e domesticação doutrinária. Freire sintetiza magistralmente o que Dussel quis dizer, quando sustenta que na pedagogia "bancária" o educador

é sempre o que educa, o educando, o que é educado. O educador é quem sabe, os educandos quem não sabem, o educador é quem pensa, o sujeito do processo e os

20. E. MOUNIER, "Qu'est-ce que le personalisme?", in: *Oeuvres de Mounier*, Paris, Seuil, 1961, t. III, p. 193.

*educandos são os objetos pensados; o educador é quem fala, os educandos quem escutam docilmente*²¹.

Aqui, em termos dusselianos, o educador é o **ego magistral** depositário do saber, que constitui o sentido do mundo pedagógico, enquanto que o educando é um **ente em orfandade**, receptor do saber. Pelo contrário, a práxis pedagógica de libertação baseia-se no *postulado de que nunca posso eu mesmo pronunciar a palavra reveladora do Outro: apenas cabe-me, originariamente, escutar a palavra meta-física, ética deste* (P, 94).

A pedagógica da libertação assenta-se na sua postura anti-rousseauiana, **anti-Emílio**, e se divide em três partes. Primeiramente, para Rousseau não tem importância que Emílio tenha ou não pais, porque a cultura é a fonte originária da pedagógica. Em segundo lugar, o preceptor não deve assentar-se sobre os direitos do aluno, mas deve "obedecer" a este. Finalmente, o processo educativo não corresponde exclusivamente à iniciativa do mestre, porém se realiza a partir da criatividade própria do educando.

Dussel tem consciência dos mal-entendidos em que pode cair o que está propondo e por isso adverte para os perigos extremos. De um lado, o excessivo protagonismo do intelectual que "desperta" o povo, que pode reivindicar-se a posse da verdade que nunca pode possuir por si só, e por outro lado a "utopia" vã de um povo que se conduzia criticamente a si mesmo, o que seria uma ilusão "espontaneista".

Todo povo necessita da exterioridade dos mestres, claro que nem todo profeta é autêntico, há falsos profetas, sofistas mercenários, 'dissimulados'. A superação desta aporia: ou intelectualidade vanguardista ou cultura popular autocrática, exigir-nos-á formular (...) a pedagógica ana-léctica da libertação (P, 95).

8. PEDAGÓGICA ANA-LÉCTICA DA LIBERTAÇÃO

Para concluir, a proposta de Dussel, é oferecida em três momentos:

21. P. FREIRE, *Pedagogia del oprimido*, p. 78.

22. Ainda que Dussel não o indique, algumas destas expressões que utiliza, que aparecem entre aspas, lembram com clareza diversas expressões do livro bíblico do Êxodo, onde Moisés é apresentado como "verdadeiro profeta", que falava "diante do Faraó" (Ex 4,21; Cf. 9,11).

1) O oprimido pedagógico como exterioridade. É patente que uma criança pouco ou nada pode interpretar ou protestar. Ao contrário do jovem, que a partir de sua adolescência, pode ter voz própria. O adolescente se afirma como Outro ante seus pais, ante a sociedade e o sistema dado. Também o "povo" eleva sua voz, em toda revolução política, econômica, que é simultaneamente uma revolução cultural. Esse povo afirma: "- Tenho fome! Tenho história própria! Deixa-me ser distinto! Não desejo mais ser objeto de missão [religiosa], nem de educação civilizadora, nem de métodos pedagógicos! Deixa-me ser! Tenho direito!" (P, 97).

2) O mestre libertador como exterioridade crítica. O mestre, como profeta, fala criticamente "diante do sistema"²², pois ainda que conheça as estratégias do sistema, abre-se, na "conversão" ao Outro. Enquanto Rousseau exigia a obediência de Emílio, a pedagogia do anti-Emílio não exige tal coisa, porém quanto melhor é o mestre mais exige de si mesmo obediência (etimologicamente *ob-audire*: escutar ao que se tem em frente). Andar entre dúvidas e trevas não é estranho, pois construir o que não se conhece, o novo, exige andar por novos caminhos, desconhecidos. A voz do discípulo é exigência, chamada para a libertação. *Só da exterioridade, da intempérie, da precariedade, da perseguição, da solidão, do deserto, surge o profeta, o mestre propriamente dito, o que poderá começar sua tarefa pedagógica* (P, 98). A missão do mestre-profeta é enorme, pois se não critica a Totalidade, morre como tal; e se o faz, com certeza, arrisca sua vida e seu emprego, ao expor-se à perseguição e, inclusive, à morte²³. Enquanto o herói do sistema morre pelo dado, o mestre se arrisca a morrer pelo futuro, pelo ad-venir.

O próprio do mestre não é só a verdade mas também a veracidade, a qual, sendo aprendida, liberta²⁴. Com a "valentia" - a parrésia - supera o medo à verdade. Dar ao discípulo o que lhe pertence é fazer-lhe justiça. O mesmo santo Tomaz descreve a veracidade como um momento da virtude, da justiça²⁵. Essa veracidade, diz Dussel, toma o mestre insubornável, além

23. Lamentavelmente isto não são apenas palavras. No Terceiro Mundo, América Latina inclusive, a perseguição aos intelectuais e professores é patente e centenas deles foram assassinados. O mesmo Dussel, quando escrevia esse livro, era objeto de grave perseguição, pois o sindicato peronista atentou contra sua vida e a de sua família, colocando uma bomba que destruiu sua casa na Argentina.

24. Cf. P. 99. Parece-nos que aqui Dussel resume aquela frase do evangelho de João que diz: "gnósethe tèn alêtheian, kal é alêtheia eleutherósei ymàs" (8, 32), "conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará".

25. A verdade como virtude é desenvolvida por Tomaz de Aquino na S.Th II-II, q. 109, no tratado De iustitia. Para ele "veraz" é o que diz o verdadeiro. A veracidade é a virtude de dizer a verdade. E é parte da justiça, tanto que o "ato da veracidade faz menção ao outro" ad alterum (Ibid., a. 3, resp). Citado por Dussel.

de sentir respeito "sagrado" por seu discípulo; e em um arrebatamento exagerado - típico de nosso argentino - diz que esse é um "amor entranhável, maior que qualquer outro amor" (PE, 100). Todavia, o modo concreto de amar seus alunos é exigir-lhes precisão, disciplina, rigor, etc.

3) O processo educativo "nega assumptivamente (sic) a introjeção do sistema (destruição) e constrói afirmativamente a exterioridade" através da práxis pedagógica libertadora. O mestre não é proprietário da verdade. O que será ensinado, o aluno, o povo, "ensina primeiro". O mestre ensina seu discípulo a criticar. O discípulo intervém com a objeção, a pergunta, a inovação, a crítica. Ambos componentes do ensino ensinam-se, assim, contínua e reciprocamente, numa relação ana-léctica, onde se sabe do respeito ao Outro meta-físico, incompreensível se não se revela gratuitamente. Para construir o "novo", antes é preciso "destruir" a introjeção do sistema no aluno e inclusive o que dele exista no mestre. Só assim poderá este ser um sujeito pró-criador, fecundante. Mas não terá a estratégia de não querer influir em nada, como aparentemente afirmam Sócrates e mesmo Rousseau, mas, pelo contrário, "advertirá ao discípulo sua posição fecundante, e dar-lhe-á consciência reflexa do que ele agrega ao processo do educando, permitindo-lhe assim ser crítico a respeito do mestre crítico"(P, 102).

Tanto para o aluno como para o mestre, ambos críticos, o método é a crítica libertadora; para evitar que esta seja ela mesma dominadora ou manipuladora, é preciso advertir que cada um deve exercer essa crítica, pondo "as cartas sobre a mesa" e abertas.

Entretanto, uma certa dose de equívoco sempre está presente na pedagógica de Dussel. Na **pedagógica latinoamericana** Dussel concluirá:

Os 'sistemas' de escolaridade, da universalidade, da ciência e da tecnologia e dos veículos de comunicação de massas devem ser redefinidos a serviço dos líderes populares da cultura do próprio povo. Neles o povo não apenas deve participar, mas ter o controle por meio de seus militantes, revolucionários da própria cultura (P, 104).

São concepções tão genéricas que se prestam facilmente a equívocos. Em primeiro lugar, continua latente uma ingenuidade populista sobre os valores libertadores do "povo", ignorando que, quase sempre, este avança atrás de seus líderes ou heróis, os quais nem sempre são guiados por intenções éticas. Devemos ter sempre presente o exemplo da extinta

União Soviética, como também de Cuba na atualidade ou de Moçambique, de um lado, ou os regimes fascistas (a Espanha franquista, Chile com Pinochet, ou qualquer outra ditadura latinoamericana - que têm, a maioria, democracias formais "tuteladas" pelos militares, sempre prontos a "salvar a Pátria"). Seguramente Franco, Pinochet, Videla, etc. descreviam-se como "servidores do povo", como "libertadores" da pátria, etc. Que impede que esses "líderes populares" dos quais fala Dussel convertam-se em ditadores? Por outro lado, quem elege esses líderes e quem lhes financia?

Esta equivocidade da qual falamos, pode ser tomada como uma crítica a Dussel. Mas também é o reflexo de que é muito difícil que não seja assim. Parece-nos que não existe o "povo" em estado "puro", como tampouco existe um "mestre libertador" livre de toda impureza. Devemos fugir aqui do platonismo, que esquece a complexidade da encarnação na cotidianidade histórica.

Todavia, não se pode negar que Dussel na sua exposição, apesar de muitas reiterações e "fixações", realiza um considerável esforço ao pensar as condições de possibilidades de uma pedagogia não opressora, respeitosa do Outro, da pessoa e que busca ardentemente sua libertação global como pessoa: política, cultural, econômica, etc.

Entretanto, parece-nos que esta descrição da cultura popular dusseliana sofre de uma grave falha em toda sua obra **La pedagógica latinoamericana**. Com efeito, ao tomar como ponto de partida que *o mestiço é o homem latinoamericano cuja mãe é a Índia e seu pai o conquistador hispânico estabelece que o mestiço é o homem latinoamericano propriamente dito* (FEL, III, 202; P, 111). Ao partir deste ponto, Dussel joga para o alto, ao menos em sua descrição da "pedagógica", toda a rica tradição genuinamente americana, isto é, Índia. Esquece também que a origem da mesma FL é tirada do índio, do qual Dussel se ocupa, em outra parte, em sua tese histórica, que é o mais pobre e oprimido em sua própria terra. Se houvesse recorrido a esta tradição haveria tido a agradável surpresa de deparar com o que podemos denominar uma pedagógica estritamente personalista.

Miguel León Portilla, possivelmente o melhor conhecedor da cultura náhuatl (mexicana) sustenta, com provas, que "a cara" (in *ixtli*), junto com o "coração" (in *yóllotl*) simbolizam a fisionomia moral e o princípio dinâmico

da pessoa²⁶. Pois bem, este autor mostra que "a concepção náhuatl da pessoa como 'rosto e coração' é ponto chave da aparição de seu conceito de educação"²⁷. Um texto descreve o ideal do homem que se propunha educar a cultura náhuatl: "*O homem maduro: coração firme como a pedra, coração resistente como o tronco de uma árvore; rosto sábio, dono de um rosto e um coração, hábil e compreensivo*"²⁸.

Ser "dono de um rosto e de um coração", ser dono de si mesmo, maduro, compreensivo, está aqui o traço fundamental que caracteriza o homem náhuatl. Aqui a pedagogia consiste em formar esses "rostos sábios e corações firmes". Baseado num pormenorizado estudo de numerosos textos, mostra León Portilla que o sistema educativo estava aberto a todos, contrastando, paradoxalmente, com a atualidade mexicana (de escassez de escolas o que impede a escolarização de todos em pleno século XX), o mundo náhuatl *pré-hispânico e ainda que pareça surpreendente este fato, sabemos por numerosos testemunhos que não havia uma só criança [a partir dos 6 anos] privada da possibilidade de receber essa 'ação que dá sabedoria aos rostos alheios'*²⁹, do Outro, que caracteriza a pedagogia mexicana. Também descreve a importância que tinha a família na educação do filho para ocupar seu posto ativo e solidário na comunidade. Uma idéia semelhante encontramos na afirmação de Jacques Soustelle, quando escreve: *É admirável que nessa época e nesse continente um povo indígena da América haja praticado a educação obrigatória para todos e que não houvesse uma só criança mexicana do século XVI, qualquer que fosse sua origem social, que estivesse privada de escola*³⁰.

26. Equivoca-se, entretanto, León Portilla quando diz que na descrição da pessoa referida convergem num "paralelismo" existente "entre a cultura náhuatl e a grega": M. LEÓN PORTILLA, *Toltecáyotl. Aspectos de la cultura náhuatl*, México, FCE, 1992, p. 192. Ignora o intelectual mexicano que os gregos desconheciam o conceito de "pessoa", do qual só é possível falar, juridicamente, em Roma e filosófico-teologicamente na Cristandade nascente. León Portilla identifica, na verdade, a palavra "prósōpon", esta sim se encontra na Grécia, com o conceito temático de pessoa tal qual depois será desenvolvido.

27. Ibid.

28. *Código Matritense de la Real Academia*, edição de Del Paso y Troncoso, vol. VIII, página 109, vuelto. Citado por León Portilla, *Op. cit.*, p. 193. O mesmo autor analisa o conceito náhuatl de homem como "cara e coração", como "pessoa" em sua obra *Los antiguos mexicanos*, México, FCE, 1993, pp. 148-156, a qual é a mais precisa descrição de "pessoa" no teatro, no direito e na filosofia ocidental.

29. M. LEÓN PORTILLA, *Op. cit.*, p. 203.

30. *La vie quotidienne des aztèques*, Paris, Ed. Hachette, 1955, p. 203. Cf. A. LÓPEZ AUSTIN, *La educación de los antiguos nahuas*, México, SEP/Ed. El Caballito, 1985.