

**INTERSUBJETIVIDADE-COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A
CONSCIENTIZAÇÃO NA COMUNIDADE CRÍTICO-SIMÉTRICA**

COMMUNITY-INTERSUBJECTIVITY AND LIBERATING EDUCATION:
CONSCIENTIZATION IN THE CRITICAL-SYMMETRIC COMMUNITY

INTERSUBJETIVIDAD-COMUNIDAD Y EDUCACIÓN DE LA LIBERACIÓN:
CONCIENCIA EN LA COMUNIDAD CRÍTICA-SIMETRICA

José Edemilson Pereira dos Anjos¹ 0000-0002-6716-7775

Luciano Costa Santos ² 0000-0003-3864-7590

¹Universidade do Estado da Bahia - Salvador, Bahia, Brasil; j.edemilson@gmail.com

²Universidade do Estado da Bahia - Salvador, Bahia, Brasil; lucostasantos1@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo trata do desenvolvimento ético-crítico dos novos sujeitos sócio-históricos em relação com o exercício da racionalidade discursiva crítica. Constitui, em sua origem, parte da Tese de doutoramento em Educação e Contemporaneidade, um estudo de natureza teórica, com abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico, desenvolvido a partir da perspectiva hermenêutica da pedagógica transmoderna de Enrique Dussel. Assim, com relação ao seu aspecto parcial (em relação à totalidade da pesquisa da qual procede), toma a ética dusseliana e a pedagogia freiriana como referencial teórico, a partir do qual busca, no paradigma freiriano da educação libertadora, um referencial prático para o desenvolvimento racional ético-crítico, como experiência intersubjetivo-comunitária dos sujeitos-éticos negados como oprimidos/vítimas. Neste intuito, opera com os conceitos-chave de “processo ético-crítico” e “conscientização”; “racionalidade discursiva crítica” e “dialogicidade”; “intersubjetividade comunitária”; e “comunidade crítico-simétrica”.

Palavras-chave: processo ético-crítico; conscientização; razão discursiva crítica; educação dialógica; ética da libertação.

ABSTRACT:

This article deals with the ethical-critical development of the new socio-historical subjects in relation to the exercise of critical discursive rationality. It constitutes, in its origin, part of the Doctoral Thesis in Education and Contemporaneity, a study of a theoretical nature, with a qualitative approach and bibliographic procedure, developed from the hermeneutic perspective of Enrique Dussel's transmodern pedagogy. Thus, in relation to its partial aspect (in relation to the totality of the research from which it proceeds), it takes Dusselian ethics and Freirean pedagogy as a theoretical reference, from which it seeks, in the Freirean paradigm of liberating education, a practical reference for the ethical-critical rational development, as an intersubjective-community experience of ethical-subjects denied as oppressed/victims. To this end, it works with the key concepts of “ethical-critical process” and “conscientization”; “critical discursive rationality” and “dialogicity”; “community intersubjectivity”; and “critical-symmetric community”.

Keywords: ethical-critical process; conscientization; critical discursive reason; dialogical education; liberation ethics.

RESUMEN:

Este artículo aborda el desarrollo ético-crítico de dos nuevos sujetos sociohistóricos con el ejercicio de la racionalidad discursiva crítica. Se ha constituido, en su origen, como parte de la Tesis Doctoral en Educación y Contemporaneidad, un estudio de carácter teórico, con enfoque cualitativo y procedimiento bibliográfico, desarrollado desde la perspectiva hermenéutica de la pedagogía transmoderna de Enrique Dussel. Así, en relación a su aspecto parcial (la totalidad de la investigación de la que procede), toma como referente teórico la ética de Dussel y la pedagogía de Freire, a partir de las cuales busca, en el paradigma freireano de la educación liberadora, un referente basado en las prácticas para el desarrollo racional ético-crítico, como experiencia intersubjetiva en comunidad con sujetos éticos denegados como oprimidos/víctimas. De esta forma, opera con los conceptos clave de “proceso ético-crítico” y “concienciación”; “racionalidad discursiva crítica” y “dialogicidad”; “intersubjetividad comunitaria”; y “comunidad crítico-simétrica.

Palabras Clave: proceso ético-crítico; concientización; razón discursiva crítica; educación dialógica; ética de la liberación.

Introdução

O presente artigo aborda a questão do desenvolvimento ético-crítico dos novos sujeitos sócio-históricos (que se organizam, como vítimas ou oprimidos, em comunidades crítico-simétricas) e sua relação com o exercício da racionalidade discursiva crítica. O artigo surge, originalmente, como parte de um estudo¹ mais amplo que, ao conceber a formação do sujeito da práxis da educação libertadora como um processo ético-crítico que se desenvolve no modo de uma aprendizagem intersubjetivo-comunitária, pôde afirmá-la, em perspectiva transmoderna, como um processo de educação crítica, de caráter comunitário, de natureza ético-política, vinculado a um paradigma da vida².

Aqui a questão será retomada, agora, com maior ênfase sobre o aspecto pedagógico de tal processo ético-crítico, quando se faz referência, de maneira particular, ao princípio formal crítico da Ética da Libertação e ao caráter dialógico e problematizador da Pedagogia do Oprimido: o processo ético-crítico (necessário à formação do sujeito da práxis de libertação) supõe o desenvolvimento de uma racionalidade ético-crítica que se manifesta, intersubjetivamente, por meio do exercício do diálogo (como razão discursiva crítica) associado

¹ O artigo é parte constitutiva da Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (ANJOS, 2021).

² Como âmbito de referência material, racional e epistemológico necessário ao desenvolvimento do tipo de racionalidade ético-crítica (como “razão libertadora”) que fundamenta e justifica o projeto de libertação.

à práxis da educação libertadora e, de maneira cotidiana, inserido no contexto das lutas populares, como expressão da educação popular.

Desse modo, o desenvolvimento racional crítico-discursivo dos sujeitos da práxis de libertação busca no paradigma da educação libertadora, de Paulo Freire³, um referencial prático da experiência intersubjetivo-comunitária dos sujeitos-éticos negados como vítimas, oprimidas (de maneira intrassistêmica) ou excluídas da comunidade de comunicação dominante.

O princípio formal crítico da Ética da Libertação

A Ética da Libertação, tendo subsumido os níveis fundamentais da ética⁴, elabora o seu discurso e configura a sua práxis como crítica material (comprometida com o fazer crescer a vida das vítimas/dos oprimidos), crítica formal (voltada à construção de nova legitimidade consensual comunitária) e de factibilidade crítica (que considera os limites ou condicionantes históricos, políticos, econômicos e tecnológicos que podem viabilizar ou impedir a realização do projeto de libertação).

Conforme a Ética da Libertação, o reconhecimento da existência de vítimas (como negação da “verdade” do sistema dominante) coloca o sujeito diante da exigência ética de assumir responsabilidade por sua vida negada. Desse modo, a tomada de consciência da existência do outro dá origem, primeiramente ao nível material da ética, a um processo ético-crítico necessário para o julgamento, com base no princípio material da ética, pelo qual declara como falso o sistema vigente, em razão do não estabelecimento das condições de acesso às mediações imprescindíveis à produção, reprodução e desenvolvimento da vida do vivente humano.

Decorre do reconhecimento responsável pelo outro a tomada de consciência das causas (sistêmicas, institucionais e/ou estruturais) que explicam a origem da existência de vítimas. Isto supõe a passagem da reflexão ética do nível crítico-material para o nível crítico-formal, o que marca a abertura do horizonte da intersubjetividade crítica.

³ Interessa-nos o processo ético-crítico em Paulo Freire por seu caráter dialético, o qual supõe o aspecto da transitividade da consciência do sujeito singular (a tomada de consciência pelo oprimido) e a dimensão da intersubjetividade pressuposta na exigência de construção de relações dialógicas.

⁴ A fundamentação teórica da Ética da Libertação subsume os níveis material, formal e de factibilidade presentes em diferentes éticas, para se constituir como uma ética da vida, de fundamentação racional e estruturada em princípios críticos (igualmente material, formal e de factibilidade).

O princípio formal crítico faz referência ao processo de desconstrução dos acordos consensuais do sistema dominante e reconstrução de um novo ordenamento institucional baseado em acordos consensuais, agora com pretensão de validade crítico-simétrica e legitimidade anti-hegemônica. Este processo crítico supõe a atuação da razão discursiva crítica, que descobre, a partir da perspectiva da exclusão das vítimas, a não validade dos acordos estabelecidos pelo sistema dominante.

Ao nível formal crítico da Ética da Libertação, instauram-se, como intersubjetividade crítica, o “lugar” e o “tempo” propícios para o discernimento. Importa que as próprias vítimas tomem consciência das causas (possam compreendê-las e, teoricamente, explicá-las) da dominação ou exclusão empíricas em vista da construção de um novo discurso crítico com pretensão de validade anti-hegemônica. Dá-se início, assim, a um processo de desenvolvimento da consciência ético-crítica do sujeito singular ou do sujeito coletivo, no sentido dos novos sujeitos sócio-históricos (como consciência intersubjetivo-comunitária crítica).

Assim, a vítima excluída descobre, por meio de um processo ético-crítico, a situação opressora como causa e origem de sua própria condição de vítima. Esta tomada de consciência ocasiona o reconhecimento recíproco (intersubjetivamente ou na relação dialógica, como diria Freire) do outro como vítima, oprimida ou excluída. As vítimas, uma vez excluídas da comunidade de comunicação hegemônica, buscam se organizar em uma nova comunidade de comunicação, agora crítico-simétrica e anti-hegemônica. Na perspectiva da Ética da Libertação, a comunidade crítico-simétrica das vítimas torna possível a superação da exclusão do outro⁵, que invalida todo consenso estabelecido pelo sistema hegemônico sem a participação de todos os possíveis afetados. À afirmação da não validade da ordem vigente corresponde a não aceitação da legitimidade dos acordos consensuais do sistema dominante.

As vítimas⁶ organizadas em uma comunidade crítico-simétrica tornam possível o restabelecimento das condições exigidas para a construção de novos consensos intersubjetivos com pretensão de validade universal. Este processo fica situado ao nível formal crítico da Ética da Libertação.

O desenvolvimento da consciência ético-crítica pelas vítimas supõe o exercício de uma racionalidade discursiva crítica (posta em ação no horizonte da intersubjetividade, o que torna

⁵ Em referência ao *principium exclusionis* (DUSSEL, 2012, p. 465-466).

⁶ A “vítima” (inspirada em W. Benjamin) configura a principal categoria crítica para Dussel, a qual parecerá, com referência ao contexto de globalização e exclusão predominante a partir dos anos 1990, mais adequada a uma Ética com pretensão planetária que a categoria de “pobre”, da década de 1970.

possível a superação da mera tomada de consciência monológica) como condição para a construção de nova consensualidade (teoria social, política, econômica, etc.) anti-hegemônica com pretensão de validade intersubjetivo-crítica (alcançada a partir do âmbito da comunidade das vítimas). Interessa-nos, agora, mais que tudo, o caráter pedagógico deste processo intersubjetivo, com relação à comunidade crítico-simétrica das vítimas.

O processo ético-crítico como “conscientização”

Dussel reconhece a relevante contribuição de Paulo Freire, com a sua experiência de educação como prática da liberdade, para o desenvolvimento da racionalidade discursiva crítica. A pedagogia de Freire corresponderia, neste sentido, a uma “[...] pedagógica transmoderna de libertação” (DUSSEL, 2012, p. 441), como processo ético-crítico (conscientização) favorável ao desenvolvimento de uma práxis libertadora das vítimas/oprimidos.

Dussel contrapõe dois projetos educacionais: um, de libertação (pedagógica transmoderna); o outro, de dominação (pedagógica moderna). Desse modo, reestabelece a crítica à pedagogia moderna (posição crítica contida na pedagógica da libertação⁷, da década de 1970) definida a partir da análise de três aspectos da pedagógica de dominação: i) a pedagógica moderna se ergue em oposição às disciplinas da cristandade e seu modelo de autoridade heterônoma (antagonizada pelo Aufklärung kantiano) em favor de uma nova pedagógica da liberdade; ii) descobre-se que, “[...] na realidade se nega a autoridade feudal-rural para substituí-la pela nova cultura burguesa urbana e imperial conquistadora” (DUSSEL, 1977b, p. 168); e iii) esta pedagogia produz uma contradição nas colônias americanas, “[...] onde a elite ilustrada fica alienada culturalmente e em franca oposição a uma cultura popular que não aceita tal pedagógica ontológica” (DUSSEL, 1977b, p. 168).

Dussel expõe a sua crítica à pedagogia moderna a partir da releitura do “Emílio”⁸, de Rousseau, estendendo suas conclusões a outros modelos⁹ de pedagogia de dominação

⁷ A *pedagógica* da libertação (juntamente com a erótica, a política e a arqueológica antifetichista), como anti-pedagogia do Emílio, faz referência às dimensões de alteridade concreta da ética da libertação latino-americana.

⁸ Dussel (2012) confronta a pedagogia de Freire à de Rousseau, ao modo de uma contraposição paradigmática entre um projeto de libertação (pedagógica transmoderna) e outro projeto de dominação (pedagógica moderna).

⁹ “Pestalozzi, Montessori ou Dewey não fazem mais do que continuar no mesmo caminho ideológico, aperfeiçoando o processo de domesticação com técnicas ainda mais modernas” (DUSSEL, 1977a, p. 98).

transplantados do “centro” à “periferia” (inicialmente, a América Latina). Assim, a pedagogia de Rousseau consistiria na transformação do discípulo (o Emílio) em um órfão “[...] sutilmente manipulado pelo ego magistral constituinte que lhe impõe a recordação do ‘Mesmo’ que ele é, e assim prepara o discípulo para ser cidadão da sociedade burguesa, imperial e burocrática” (DUSSEL, 1977b, p. 168).

Em contraposição, a conscientização¹⁰ proposta por Freire, enquanto resultante da experiência de relações dialógicas, pode ser reconhecida na ação racional discursivo-crítica da comunidade crítico-simétrica das vítimas/oprimidos. Dussel toma como referência o processo de conscientização e afirma a sua importância para o desenvolvimento da ética crítica. Em sua opinião, a pedagogia do oprimido “[...] define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica [...] como condição de um processo educativo integral” (DUSSEL, 2012, p. 435).

Neste sentido, toma em consideração a convergência existente entre a Ética da Libertação (aqui, particularmente, no que se refere ao princípio formal crítico) e a Pedagogia do oprimido. A dimensão da alteridade a definir o aspecto ético do pensamento de ambos. O oprimido e a vítima são o “outro” do sistema, na dimensão da alteridade presente em ambos os pensamentos. O aspecto crítico que caracteriza uma e outra corrente se origina desta perspectiva da negatividade tomada como ponto de partida; Freire analisa a situação opressora como uma “situação-limite”¹¹, a qual se torna o seu ponto de partida material e negativo. Também a categoria de exterioridade, estruturante para a filosofia de Dussel, pode ser reconhecida, de maneira implícita, no pensamento freiriano (ainda que não a empregue de modo explícito como o faz Dussel) através da categoria do oprimido, no sentido em que esta se constitui (assim como a categoria de vítima) a partir da exterioridade do sistema vigente dominador.

Outro aspecto de convergência diz respeito ao horizonte material e à perspectiva negativa característicos da reflexão crítica do filósofo assim como do educador, na medida em que o seu ponto de partida (a vítima ou o oprimido) supõe a referência à vida humana real, tomada como conteúdo concreto para a reflexão ético-pedagógica. É por estarem situados no

¹⁰ A qual não se limita à tomada de consciência pelo sujeito singular (necessária ao início do processo de libertação, mas insuficiente como conhecimento intuitivo da realidade), mas que se desenvolve até o nível de consciência intersubjetiva do sujeito coletivo (intersubjetividade comunitária).

¹¹ Conceito com o qual Freire se refere às dimensões concretas e históricas de uma realidade que, por ser opressora, impõe-se como obstáculo à libertação dos oprimidos. Freire desenvolve este conceito com referência à noção já presente em Karl Jaspers e em Álvaro Vieira Pinto (FREIRE, 1978, p. 106).

horizonte material, que a comunidade alcança relevo como horizonte de intersubjetividade crítica, no sentido em que as relações comunitárias (para além da intersubjetividade cotidiana ou sistêmica, constitutiva do sujeito singular) configuram o âmbito propício para o processo de desenvolvimento da racionalidade ético-crítica (processo de conscientização). É, portanto, ao nível da intersubjetividade-comunitária que os sujeitos éticos fazem a experiência dialógica.

O diálogo é, certamente, uma das mais significativas categorias para pensarmos acerca da convergência existente entre a Pedagogia do Oprimido e a Ética da Libertação: como um processo ético-crítico propício ao desenvolvimento de um tipo de racionalidade crítico-discursiva atuante no modo de aprendizagem intersubjetivo-comunitária inerente à práxis da educação libertadora na formação dos novos sujeitos sócio-históricos. É na experiência do diálogo em comunidade que o outro (oprimidos ou vítimas) toma consciência (pela ação da razão discursiva crítica) da realidade opressora como causa e origem de sua condição de oprimido.

A práxis de libertação supõe a dialogicidade entre os oprimidos e destes com a sua realidade, no horizonte da intersubjetividade, como exigência para o desenvolvimento ético-crítico (a conscientização) dos oprimidos, que, dessa maneira, poderão se tornar sujeitos de transformação da situação de opressão/exclusão. A libertação dos oprimidos supõe uma práxis de transformação da situação-limite, enquanto situação concreta de opressão que interfere nas condições de produção e reprodução (como conteúdo material) da vida dos oprimidos, que se encontram, em razão da opressão, coisificados, impedidos de ser mais (a perspectiva negativa).

O princípio formal crítico: denúncia e anúncio como exigências do processo de libertação

Os princípios críticos (material, formal e de factibilidade) da Ética da Libertação pressupõem três momentos internos que se manifestam, negativa e positivamente, do seguinte modo: i) primeiramente, um momento negativo de crítica teórica e juízo prático acerca da injustiça do sistema moral vigente; ii) em seguida, um segundo momento negativo, como práxis de transformação desconstrutiva (ou destrutiva) da antiga ordem moral, institucional, social decadente; e, então, iii) um momento positivo, como práxis de transformação construtiva (ou criadora) da nova ordem ética justa e solidária.

O princípio formal crítico negativo deve, em vista da afirmação da vida negada da vítima, negar a legitimidade do conteúdo da norma moral e institucional, na medida em que a

normatividade do sistema vigente seja injusto, isto é, que sirva à justificação da vitimização do outro; ainda que tenha cumprido todos os processos devidos (os procedimentos formais) com relação à ordem moral e institucional, no horizonte do sistema vigente.

O princípio formal crítico positivo, de construção (ou criativo) trata da maneira como se decide acerca da exigência de afirmar e fazer crescer a vida das vítimas/oprimidos. E, neste sentido, constitui-se – de acordo com o próprio Dussel – no tema mais original da *Ética da Libertação*.

a. A denúncia da opressão (ou o dissenso como origem da desconstrução da legitimidade do sistema dominante)

A ideia de validade intersubjetiva supõe a participação de sujeitos éticos livres de coerção e em condições de simetria, o que se mostra impossível, empiricamente, para a *Ética do Discurso*. Ao nível da mera racionalidade formal (não crítica), não é possível reconhecer o outro como vítima porque falta à razão discursiva, além do conteúdo material, também a perspectiva do negativo. Daí a importância, no horizonte da intersubjetividade, da ação da razão discursiva crítica que, desde a perspectiva da negatividade (a exclusão do outro), denuncia a não validade dos acordos consensuais do sistema dominante em decorrência da exclusão das vítimas assimétricas.

A exclusão do outro (como afetado-excluído, vítima assimétrica impedida de apresentar o seu argumento na comunidade de comunicação hegemônica) atualiza, ao nível ético-crítico formal, o ponto de partida da *Ética da Libertação* (DUSSEL, 1994). A inevitável exclusão da vítima da comunidade real de comunicação, manifesta a existência de uma aporia¹² intrínseca, uma contradição inerente à pragmática da ação comunicativa: para a *Ética da Libertação*, a impossibilidade de cumprimento das condições mínimas¹³ exigidas para que haja acordos consensuais torna ilegítima a pretensão de validade universal da *Ética do Discurso*. Desse modo, a inevitabilidade da exclusão (ainda que não intencional) determina que sempre haverá

¹² Trata-se do *principium exclusionis*, que se refere à impossibilidade lógica subjacente à ética do discurso e que torna impossível não haver exclusão empírica de algum potencial participante da comunidade de argumentação no presente ou no futuro (DUSSEL, 1994).

¹³ Além da exigência de cumprimento da norma básica da pragmática discursiva de Apel (a existência da comunidade de comunicação como pressuposto para o exercício do discurso argumentativo) também a participação, em condições de simetria, de todos os possíveis atingidos pelos acordos, como iguais sujeitos da ação comunicativa.

alguma vítima excluída e, desse modo, configura o critério aplicado no julgamento da validade (e, conseqüentemente, da legitimidade) dos acordos consensuais que afetam ou afetarão todas as vítimas possíveis.

Para a Ética da Libertação, o fundamento da legitimidade da ordem moral¹⁴ (do sistema, da moralidade, da institucionalidade) consiste na validade consensual dos novos acordos crítico-simétricos (como novo consenso criador, libertador das vítimas/dos oprimidos) construídos com a participação da comunidade das vítimas como realização do projeto de libertação (momento de criação de uma nova ordem, de justificação da pretensão de bondade ética dos atos e instituições construídos/transformados pelas vítimas/oprimidos do antigo sistema vigente dominador).

Neste sentido, a Ética da Libertação parte do dissenso, que tem origem quando a comunidade das vítimas nega a legitimidade da moralidade do sistema dominante. Ao tentar impor às vítimas a ordem institucional vigente (a qual teve questionada a sua legitimidade), as classes dirigentes tornam-se classes dominantes. Por essa razão, para a Ética da Libertação, a lei não pode ser o fundamento da justiça de um ato, instituição ou ordem social.

A tomada de consciência acerca da situação de opressão/exclusão da comunidade das vítimas constitui a origem do dissenso (como juízo crítico que questiona a validade dos acordos consensuais hegemônicos e, portanto, a legitimidade do sistema dominante), o qual torna possível o surgimento de um novo discurso pronunciado a partir da realidade do outro (DUSSEL, 2012; 2016).

Dussel recorre ao conteúdo ético-crítico do pensamento de Paulo de Tarso, apóstolo do nascente cristianismo, quanto ao seu aspecto questionador acerca da legitimidade da lei imposta pelo império romano (e, conseqüentemente, do dever de obediência) ante a exigência da justiça¹⁵: “[...] la Ley no justifica la justicia de un acto. Se trata de un enunciado en dissenso” (DUSSEL, 2016, p. 182). O princípio formal crítico negativo confronta e julga a não validade da lei vigente (o sistema). Qual é o fundamento da legitimidade da lei? Não pode estar no dever de respeitar a lei porque este já está fundado na própria lei: “El consenso de los oprimidos como

¹⁴ Dussel critica o formalismo da Ética do Discurso, segundo a qual a validade universal dos acordos decorre de sua aceitação consensual no seio da comunidade de comunicação, sem que se leve em consideração a existência de vítimas excluídas da comunidade de argumentação.

¹⁵ Dussel faz referência ao interesse despertado pelas ideias de Paulo de Tarso, no campo da filosofia política (por filósofos como Alain Badiou, Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Franz J. Hinkelammert, dentre outros), no sentido do reconhecimento de sua contribuição para a fundação da cultura ocidental (DUSSEL, 2016).

autores del nuevo sistema; es fuente de nueva legitimidad, ‘la fe del pueblo en el pueblo’.” (DUSSEL, 2016, p. 182, grifos do autor).

A legitimidade da lei está fundada na soberania do povo – afirma o filósofo –, como última instância da legalidade da lei. Neste sentido, a lei representa o consenso pactuado por uma assembleia constituinte convocada pelo povo soberano. Assim, “[...] la negación del Otro, del pueblo, por parte del sistema vigente lesiona la legitimidad, y, por lo tanto, la ley y la legalidad quedan éticamente en el aire, sin fundamento” (DUSSEL, 2016, p. 137).

Este processo racional crítico-discursivo das vítimas marca o pronunciamento de um novo discurso com validade intersubjetivo-comunitária crítica. Significa, de acordo com Dussel, a irrupção do dissenso no seio da comunidade de comunicação hegemônica. E, neste sentido, o outro é a causa do dissenso que dá origem a uma nova consensualidade crítica com validade anti-hegemônica (DUSSEL, 2012, p. 418).

Em Paulo Freire, a “denúncia” da dominação, da violência e da injustiça exercidas contra o oprimido cumpre a função do dissenso na comunidade de comunicação. Na práxis da educação dialógica, mais que a função instrumental da palavra (indispensável, sem dúvidas, para o diálogo e para a ocorrência do anúncio), descobrem-se as dimensões da “ação” e da “reflexão” como seus elementos constitutivos. Para além do aspecto da mera instrumentalidade – como procede na análise linguística, no horizonte da pragmática da linguagem –, a palavra é, para Freire, práxis. “Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1977, p. 91).

Por esta lógica, a palavra “falsa” ou “inautêntica” resulta da dicotomia entre ambos os termos. Esvaziada, por um lado, de sua dimensão de ação, a palavra se reduz a puro “verbalismo”; ao perder, por outro lado, a sua dimensão de reflexão, a palavra se torna “ativismo”: “[...] por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1977, p. 92).

Em “Ação cultural para a liberdade”, a noção de leitura de mundo aparece como necessidade de compreensão das situações concretas, realizada por meio da decodificação da realidade. Exige-se, neste processo, não descuidar da necessária unidade entre teoria e prática, isto é, do exercício da análise crítica dos contextos teórico e concreto. Para Freire, portanto, a denúncia da iniquidade e injustiças do mundo e o anúncio da utopia (como transformação do mundo, no sentido da libertação) supõem a capacidade de aprender, por parte dos oprimidos, a

abstrair a sua própria realidade para (tomando distância, no contexto teórico, da dimensão concreta) “pronunciar o mundo”¹⁶, “dizer a palavra”¹⁷, isto é, como uma nova teoria crítica elaborada com a participação dos oprimidos a partir da própria realidade opressora.

O diálogo é, para Paulo Freire, um dos mais importantes instrumentos práticos da teoria da ação cultural¹⁸ (FREIRE, 1978; 2010), enquanto ação transformadora (e, por isso, pressupõe seja uma ação dialógica). Assim, a teoria da ação cultural supõe que o oprimido, em relação dialógica, ponha-se a problematizar a realidade, com o que, intersubjetivamente, aprenda a problematizar o conhecimento acerca do real e, dessa maneira, venha a se tornar sujeito de transformação e de libertação¹⁹. Assim sendo, a ação cultural é um tipo de ação por meio da qual se enfrenta e se nega, culturalmente, a cultura dominante (FREIRE, 2010); e, neste sentido, possui, enquanto ação revolucionária²⁰, um caráter pedagógico (FREIRE, 1978).

Por isso, a historicidade da experiência humana supõe uma educação problematizadora que favoreça, por meio do diálogo, a apreensão crítica da realidade. Dussel nos lembra que “Freire repete muitas vezes que o ‘sujeito’ da educação é o próprio oprimido quando, pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo e, descobrindo-se oprimido no sistema emerge como sujeito histórico” (DUSSEL, 2012, p. 440).

b. O anúncio da libertação (ou a construção do novo consenso crítico de validade anti-hegemônica)

¹⁶ Em Freire, pronunciar o mundo corresponde à maneira propriamente humana de existir, isto é, transformando-o (FREIRE, 1978); é todo o processo formal crítico descrito por Dussel como exercício da racionalidade discursiva crítica (DUSSEL, 2012; 2016).

¹⁷ “Dizer a palavra” significa, realmente, “[...] um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 2010, p. 59).

¹⁸ Em sua defesa da necessidade de se pensar uma teoria da ação, Freire deixa transparecer a influência sofrida a partir do pensamento político de Lênin, bem como de Mao Tse Tung, quanto à importância da aproximação entre a liderança revolucionária e as massas populares durante o processo revolucionário (FREIRE, 1978; 2010).

¹⁹ Este processo crítico corresponde à experiência de transição de uma posição de consciência semi-intransitiva para uma consciência crítica.

²⁰ Em “Ação cultural para a liberdade” (publicado em 1970), Freire define a “ação cultural” e a “revolução cultural” como se tratando de dois momentos diferentes, mas complementares, do único processo revolucionário (FREIRE, 2010, p. 99).

A tomada de consciência, primeiramente, de sua própria condição de vítima – inicialmente, ainda como uma consciência ético-crítica pré-temática²¹, originada a partir do interior da própria situação de opressão/dominação –, descobre a iniquidade e a injustiça intrínsecas à organização e ao funcionamento do sistema como as causas da existência de outras vítimas. A mera existência da vítima (como prova do não cumprimento do princípio material²²) corresponde ao critério de falsificação da verdade do sistema hegemônico, o que torna possível às vítimas julgarem a não validade dos acordos que as afetam e, em relação aos quais, foram impedidas de argumentar.

O paradigma da educação libertadora aparecerá como um referencial prático para a construção de novo consenso, agora com pretensão de validade intersubjetivo-comunitária crítica, como resultado do trabalho de conscientização (o processo ético-crítico), alcançado com a participação dos sujeitos-éticos negados (as vítimas como oprimidos ou excluídos) organizados em uma nova comunidade crítico-simétrica.

A educação como prática da libertação favorece o desenvolvimento da consciência crítica dos oprimidos como práxis de transformação da situação opressora. Trata-se de um processo ético-crítico por meio do qual as vítimas, ao se reconhecerem como excluídas, tornam-se solidárias umas às outras, numa reciprocidade que as impulsiona à responsabilidade por sua própria libertação. Este processo de desenvolvimento ético-crítico é o equivalente ao processo da conscientização pensada por Paulo Freire: “[...] esta consciência ético-crítica é um processo no tempo, tempo da consciência ética monológica e intersubjetiva, e é o que Paulo Freire denomina conscientização” (DUSSEL, 2012, p. 311). A tomada de consciência pelos oprimidos se dá, dessa maneira, como um processo educativo, de modo que a conscientização indica “[...] o processo pelo qual o educando irá lentamente efetuando toda uma diacronia a partir de uma certa negatividade até a positividade, como um movimento espiral, de contínuas decisões, retornos, avaliações” (DUSSEL, 2012, p. 437).

Quanto à necessidade de transformação da situação de opressão à qual se encontra submetido, indagaria Freire (1978): quem melhor que o próprio oprimido sabe o significado de uma sociedade opressora? Quem melhor sabe os efeitos da opressão? Quem melhor pode

²¹ Dussel descreve a estrutura da consciência do sujeito ético – no horizonte da intersubjetividade crítica – em três diferentes estágios de desenvolvimento ético-crítico, com explícita semelhança à descrição de Paulo Freire, na pedagogia do oprimido (DUSSEL, 1998, p. 24).

²² Referente à obrigatoriedade de produção, reprodução e desenvolvimento vida concreta de cada sujeito humano (DUSSEL, 2012).

compreender a necessidade de libertação? Mas, se os oprimidos hospedam dentro de si o opressor, como seres duplos e inautênticos que são, como poderão participar da elaboração da pedagogia de sua própria libertação? Por isso, a importância de uma educação problematizadora que possa favorecer que o oprimido se descubra hospedeiro do opressor. Neste sentido, o reconhecimento crítico da realidade opressora torna-se o motor da ação libertadora. Porque a tomada de consciência da situação opressora (como causa de sua condição de oprimido) implica, conseqüentemente, a ação de libertação: reflexão e ação, práxis de libertação.

Isto porque a superação da contradição opressor-oprimido não se dá em termos puramente idealistas. Ao se reconhecer a realidade opressora como uma situação que impõe limites, reconhece-se, criticamente, a realidade opressora como possível de transformação. Daí que não seja suficiente apenas tomar consciência da opressão: não basta tomar consciência de ser oprimido, é preciso assumir a práxis de libertação; não basta reconhecer-se opressor, é preciso assumir uma solidariedade radical. Mas, se o oprimido não tem poder, como realizar a educação libertadora antes da revolução? Isto é, antes da transformação da estrutura de dominação (o que pressupõe o êxito da ação revolucionária), como modificar o sistema educacional que reproduz e legitima a dominação? De fato, a educação sistemática só pode ser mudada quando se detém o poder.

Daí é preciso saber distinguir a educação sistemática da educação popular (FREIRE; NOGUEIRA, 2011), no sentido da realização dos trabalhos educativos com os oprimidos. Para Freire, há dois momentos da pedagogia do oprimido: no primeiro, dá-se o desvelamento do mundo da opressão e o conseqüente compromisso, na práxis, com a sua transformação; no segundo, somente após a transformação da realidade opressora, é que a pedagogia do oprimido se torna pedagogia da pessoa em processo de permanente libertação.

Agora, a pedagogia do oprimido se torna revolução cultural por meio da qual a liberdade conquistada se mantém em permanente ação de libertação com a finalidade de enfrentar, culturalmente, a cultura da dominação. A revolução cultural se incumbirá: i) de mudar a percepção que os oprimidos têm do mundo opressor; e ii) de expulsar, da nova realidade, os mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora. Primeiro, será preciso desconstruir (destruir) a “verdade” do sistema – é o momento da denúncia – como condição de possibilidade de negar a negação do outro (como exercício da razão crítico discursiva) para, em um segundo momento, agora, positivamente, poder pensar alternativas de transformação como utopias possíveis (factíveis), no sentido do projeto de libertação – o momento do anúncio:

A ‘denúncia’ é o fruto conjunto da comunidade dialógica dos oprimidos com consciência crítica em dialética colaboração com os educadores (intelectuais, cientistas, em posição interdisciplinar etc.). Enquanto a utopia é o uso da imaginação criadora de alternativas [...]

Esse ‘inédito viável’ (o ainda não dado e no entanto possível) é o projeto de libertação da comunidade sujeito de transformação. (DUSSEL, 2012, p. 442-443, grifos do autor)

Posteriormente, será preciso planejar, como exercício da razão instrumental-estratégica crítica, as estratégias de transformação da realidade iníqua, sem perder de vista a exigência de factibilidade (técnica, econômica, institucional) como condição necessária para a implantação e o desenvolvimento do projeto de libertação.

O processo coletivo iniciado pelas vítimas, experiência intersubjetivo-comunitária, instaura como um locus gnosiológico, a comunidade de base dos oprimidos. Importa ratificar o significado e a relevância da participação responsável e consolidária – em termos dusselianos – de cientistas sociais, filósofos, assessores especialistas, agentes políticos ou religiosos para a construção da nova consensualidade anti-hegemônica, no horizonte da intersubjetividade crítica, pela comunidade crítico-simétrica das vítimas.

Neste sentido, a práxis da educação libertadora tem como exigência o compromisso com a transformação da realidade opressora e com o desenvolvimento ético-crítico dos oprimidos/vítimas que, como autêntico processo de conscientização, supõe uma racionalidade discursiva crítica inerente à prática do diálogo.

Considerações Finais

O processo ético-crítico, desenvolvido no modo de uma ação educativa problematizadora, configura-se como uma experiência de aprendizagem intersubjetivo-comunitária alcançada por meio da práxis da educação libertadora.

A experiência do diálogo na prática da educação libertadora torna possível a conscientização como um processo de desenvolvimento ético-crítico. Na Ética da Libertação, este processo corresponde ao exercício da razão discursiva crítica, que torna possível a construção de uma nova simetria no interior da comunidade das vítimas (como simetria crítica).

Neste sentido, a libertação dos oprimidos, a que se poderia chegar por meio da educação problematizadora, na medida em que esta se faz dialética, supõe a conscientização como um

processo decorrente do exercício da racionalidade discursiva crítica, posta em ação no horizonte da intersubjetividade comunitária.

Para a Ética da Libertação, o surgimento dos novos sujeitos sócio-históricos supõe outro nível da intersubjetividade, agora com referência à organização das comunidades crítico-simétricas das vítimas. Na práxis de libertação, a própria comunidade das vítimas – assim como os oprimidos, para Freire – será o novo sujeito sócio-histórico das lutas de libertação; o sujeito da práxis de libertação é o “sujeito negado”, vítima, oprimida ou excluída da comunidade de comunicação e, principalmente, quando constitui os novos sujeitos sócio-históricos das lutas anti-hegemônicas (sujeitos-coletivos como organização ou articulação das vítimas excluídas dos sistemas hegemônicos de dominação).

De maneira correlata à consciência ético-crítica do sujeito singular, Dussel se refere ao processo de desenvolvimento da consciência crítico-intersubjetiva que descobre as causas da existência de vítimas e permite que estas passem de uma posição inicial de passividade para uma posterior posição crítica, que lhes possibilita assumir a condição de sujeitos sócio-históricos de sua própria libertação. O sujeito humano vivo, social e histórico (não-metafísico) – especialmente quando aparece como vítima ou como comunidade de vítimas e quem com elas se solidariza corresponsavelmente – é o sujeito da práxis de libertação.

Os novos sujeitos sócio-históricos, responsáveis pela transformação do sistema dominante, são os sujeitos da utopia possível (o projeto futuro de libertação). Primeiramente, a comunidade das vítimas cumpre, de maneira argumentativa, a tarefa crítica de explicar, teoricamente, a ineficácia do sistema vitimário (momento negativo, que pode contar com a participação cossolidária de intelectuais orgânicos). Passa-se, então, à segunda tarefa da razão discursiva crítica – a comunidade crítica das vítimas constrói (momento positivo), intersubjetivamente, o seu projeto de libertação como uma utopia possível.

Referências

- ANJOS, José Edemilson Pereira dos. **Para uma racionalidade ético-crítica da vida: a formação do sujeito da práxis de libertação**. 2021. 225 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação/Campus 1, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. Tradução: Luiz João Gaio. 2. ed. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1977a. (Coleção Reflexão Latino-americana, vol. 3: Filosofia na América Latina, tomo I).
- DUSSEL, Enrique. **Para uma Ética da Libertação Latino-americana**. Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1977b. (Coleção Reflexão Latino-americana, Erótica e Pedagógica, vol. 2, tomo III).

- DUSSEL, Enrique. Ética de la liberación (hacia el “punto de partida” como ejercicio de la “razón ética originaria”). In: SIDEKUM, Antonio (org.). **Ética do Discurso e Filosofia da Libertação: modelos complementares**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994, p. 145-170.
- DUSSEL, Enrique. **La ética de la liberación ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo**. Ediciones de la Universidad Autónoma del Estado de México: Cidade do México, 1998.
- 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: Editora Vozes, 2012. (2. reimpressão, 2018).
- DUSSEL, Enrique. **14 tesis de ética**. Hacia la esencia del pensamiento crítico. Madri: Editorial Trotta, 2016. (Colección Estructuras y Procesos. Série Filosofía).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção O mundo, hoje, v. 21).
- FREIRE, Paulo. Conscientização. **Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. E outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção O mundo, hoje, v. 10).
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOBRE OS AUTORES

José Edemilson Pereira dos Anjos. Mestre e Doutor em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC (UNEB). Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Contemporaneidade – GPPC. Contribuição de autoria: Escrita e Revisão - <https://lattes.cnpq.br/5101428465340579>.

Luciano Costa Santos. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Contemporaneidade. Contribuição de autoria: Escrita. - <https://lattes.cnpq.br/9050952858601077>.

Como citar este artigo

ANJOS, José Edemilson Pereira dos; SANTOS, Luciano Costa. Intersubjetividade-comunitária e educação libertadora: a conscientização na comunidade crítico-simétrica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12050