

AVANIR MASTEY

**O ENSINO DOS CONTEÚDOS FILOSÓFICOS DE ÉTICA E POLÍTICA NA
PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA: NA PERSPECTIVA DE DUSSEL,
ANÁLISE E PROPOSIÇÃO A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA
PARANAENSE**

CURITIBA

2010

AVANIR MASTEY

**O ENSINO DOS CONTEÚDOS FILOSÓFICOS DE ÉTICA E POLÍTICA NA
PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA: NA PERSPECTIVA DE DUSSEL,
ANÁLISE E PROPOSIÇÃO A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA
PARANAENSE**

Texto para a Defesa de Mestrado
apresentado para a linha de pesquisa
Cultura, Escola e Ensino, do Programa
de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino
Horn

2010

Dedico esta pesquisa a aqueles que defendem o Ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana e a aqueles que defendem a possibilidade da Classe Trabalhadora, dos camponeses, negros, indígenas, mulheres participarem propositivamente da visão de mundo da filosofia em favor da emancipação humana. Em especial ao Prof. Dr. Geraldo Balduino pela sua orientação sábia e amiga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha Família, à companheira Raquel Julio Mastey, filhas: Neferti, Sofia e Lisiê, pais: Antonio e Juraci, irmãos: Abel, Ivete e Juceli, avós: Argemiro e Zulmira, pelos momentos de compreensão e apoio. Aos meus amigos(as) e companheiros(as) de militância política, sindical da App-Sindicato e dos movimentos sociais populares. Aos companheiros de pesquisa do IFIL e do NESEF. Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFPR. Aos membros da banca de qualificação, professores Domênico Costela, e Gelson João Tesser, pelas valiosas observações. Ao professor Henrique Carlos Jesus Moraes Neto, que em 2007 aceitou ser entrevistado sobre o Ensino de Filosofia no Instituto de Educação do Paraná. Também agradeço ao prof. Adilson Alves Fernandes pela revisão textual e ao prof. Dirceu Ferreira pelo apoio.

Com gratidão a todos(as) que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

“Só a co-re-sponsabilidade solidária, com validade intersubjetiva, partindo do critério de verdade vida-morte, talvez possa nos ajudar a sair com dignidade no tortuoso caminho sempre froteiriço, como quem caminha qual equilibrista sobre a corda bamba, entre os abismos da cínica insensibilidade ética irresponsável para com as vítimas ou a paranóia fundamentalista necrofílica que leva a humanidade a um suicídio coletivo.” (Enrique Dussel)

“A escola deve ser um espaço de sonho e não de sono”

(Jurjo Torres Santomé)

RESUMO

Esta pesquisa analisa a seleção de conteúdos filosóficos de ética e política na perspectiva latino-americana voltados ao Ensino Médio. Identifica uma abordagem pouca significativa da perspectiva latino-americana nos materiais pedagógicos, nas diretrizes da disciplina de Filosofia, para o ensino de filosofia na Educação Básica, particularmente do Ensino Médio, da Escola Pública do Estado do Paraná. Evidencia a presença de uma produção filosófica ampla na América Latina em que através de um diálogo com a filosofia eurocêntrica já se elaborou categorias filosóficas no âmbito da ética e da política que podem ser estudadas pelos nossos alunos do Ensino Médio. Delimitamos a análise teórica com mais intensidade nas categorias de ética e política elaboradas por Dussel que é um dos filósofos latino-americano, considerando que existem vários outros pensadores na América Latina. Constatamos a necessidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio selecionar conteúdos de ética e política na perspectiva latino-americana. Apontamos de maneira propositiva algumas categorias que podem ser abordadas nas aulas de filosofia, bem como os seus respectivos textos selecionadas que servem de fundamentação teórica para o ensino das categorias no âmbito da ética e da política. Destaca também a urgência de uma formação de professores, produção de materiais pedagógicos e seleção de conteúdos que considere a dimensão do ensino de filosofia perspectiva latino-americana

Palavras Chaves: Ensino de Filosofia, Ensino Médio, Filosofia Latino-Americana, Ética, Política.

ABSTRACT

This research analyzes the content selection philosophical ethics and politics in Latin American perspective Medium education. Identifies an approach little significant Latin American perspective on teaching materials, guidelines of the discipline of Philosophy, for teaching philosophy in basic education, particularly of high school, public school in the State of Paraná. Highlights the presence of a philosophical huge production in Latin America that through dialogue with the Eurocentric philosophy already drafted categories within the philosophical ethics and politics that can be studied by our middle school students. Delimitamos theoretical analysis with more intensity in the categories of ethics and policy developed by Dussel which is one of American philosophers, whereas there are several other Latin American thinkers. We see the necessity of teaching Philosophy in school select contents of ethics and politics in Latin American perspective. Aim of purposeful way some categories that can be addressed through philosophy, as well as their respective texts selected to serve as a theoretical for the teaching of categories within the ethics and politics. Also highlights the urgency of a teacher training, production of teaching materials and content selection that consider the size of the teaching of philosophy Latin American perspective

Keywords: teaching Philosophy, School, Latin American Philosophy, Ethics, politics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..	11
2 FILOSOFIA, CULTURA, ENSINO E SEUS PRESSUSTOS DIDÁTICOS- PEDAGÓGICOS.	16
2.1 A PROBLEMATIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	16
2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DE 2008.....	21
2.3 ANÁLISE DO LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ.....	21
2.4 AS DELIBERAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ.....	25
2.5 A PRESENÇA DE DISCIPLINAS DE FILOSOFIA LATINO AMERICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA DO PARANÁ.....	27
3 CULTURA, CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA.....	34
3.1 O ESTATUTO DA FILOSOFIA.....	34
3.2 A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE FILOSOFIA E O CURRÍCULO.....	36
3.3 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E A COMPREENSÃO DA CULTURA.	39
3.4 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E A ESCOLA.....	43
3.5 O SUJEITO NO PROCESSO EDUCATIVO E A SUA RELAÇÃO COM A FILOSOFIA.....	49
4 A FILOSOFIA LATINO-AMERICANA: ÉTICA E POLÍTICA	55
4.1 “RETRATO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E CULTURAL DA AMÉRICA LATINA.....	55
4.2 POR QUE DA FILOSOFIA LATINO AMERICANA.	59
4.3 A DEFESA DA ORIGINALIDADE DA FILOSOFIA LATINO AMERICANA.....	62
4.4 O POR QUE DA ÉTICA E POLÍTICA.	66
4.4.1 As Categorias de Filosofia Política Articuladas na Realidade Latino- Americana.....	67

4.4.2 As Categorias de Ética Articuladas na Realidade Latino-Americana.....	76
5 O ENSINO DA FILOSOFIA NA PERSPECTIVA LATINO –AMERICANA...	94
5.1 METODOLOGIA FILOSÓFICA LATINO-AMERICANA.....	97
5.2 PRESSUPOSTOS DO ENSINO DE ÉTICA E POLÍTICA.....	100
5.2.1 A Seleção de Conteúdos na Filosofia Política.....	101
5.2.2 A Seleção de Conteúdos no Âmbito da Ética.....	104
6 CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS	114
ANEXO I	119
ESTUDO EXPLORATÓRIO I.....	119
ANEXO II AS GRADES DOS CURSOS DE FILOSOFIA.....	121
A.....	121
B.....	123
C.....	128
D.....	130
E.....	131
F.....	133
ANEXO III INDICATIVOS DE TEXTOS A SEREM TRABALHADOS NA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MEDIO.....	135
A.....	135
B.....	137
C.....	138
D.....	139
E.....	141
F.....	142
G.....	143

H.....	147
I.....	149
J.....	150

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa procuramos abordar a presença de conteúdos no Ensino de Filosofia do Ensino Médio da Educação Básica do Estado do Paraná, da perspectiva Latino-Americana. Procuramos uma delimitação em duas temáticas da Filosofia: a Filosofia Política e a Ética na perspectiva Latino-Americana.

A pesquisa, no percurso do seu desenvolvimento, tem o intuito de atender aos seguintes objetivos: a) identificar a presença ou ausência de conteúdos de filosofia na perspectiva latino-americana no ensino de filosofia na educação básica, especificamente no ensino médio paranaense. Para isso analisamos os documentos oficiais e os livros didáticos do Estado do Paraná. Também desenvolvemos um Estudo Exploratório¹ (ver anexo I); b) analisar o ensino de Filosofia na perspectiva metodológica da filosofia da “libertação”, tomando como referência o pensador Enrique Dussel. Entre os vários filósofos latino-americanos, optamos pelos conteúdos e categorias dusselianas, pois isto revela que existem categorias nos campos das metodologias e dos conteúdos de uma filosofia na perspectiva latino-americana e que é fundamental para a ensino de Filosofia o Ensino Médio, considerando o nosso contexto social, econômico e cultural; e, c) redimensionar os conteúdos de filosofia no campo da ética e da filosofia política comprometidos com a realidade latino-americana em um diálogo com a filosofia eurocêntrica, ressaltando as categorias filosóficas elaboradas no movimento da práxis latino-americana.

A Filosofia está presente de maneira obrigatória no Ensino Médio da Educação Básica desde 2008. Com isso começam os questionamentos: O que o professor de Filosofia do Ensino Médio deve selecionar de conteúdos prioritários? Esses conteúdos devem abordar o contexto Latino-Americano? Por que o professor deve selecionar, para seus educandos, categorias Filosóficas do campo da Ética e da Política elaboradas no seio da América Latina? Qual a metodologia adequada para que os educandos Latino-Americanos desenvolvam na escola práticas de resistência e busquem a

¹ **Estudo exploratório** desenvolvido no Instituto de Educação de Curitiba com um professor de filosofia (ver anexo I), onde constatamos que o professor de filosofia em questão, tinha interesse em abordar a filosofia no Ensino Médio na perspectiva latino-americana, mas alertava para a falta de materiais nesta perspectiva, bem como a falta de formação adequada para esta abordagem.

emancipação humana e a realização concreta das várias singularidades humanas?

Diante dessas perguntas procuramos constatar a presença de conteúdos de Filosofia Latino-Americana nos documentos oficiais que normatizam o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e desenvolvemos pesquisas para constatar esta presença na sala de aula das Escolas Públicas do Estado do Paraná. Para isso, analisamos as Diretrizes Nacionais para o Ensino de Filosofia; as Diretrizes Estaduais do Paraná para o Ensino de Filosofia; os Pareceres do Conselho Estadual de Educação e realizamos uma análise documental do Livro Didático Público de Filosofia do Estado do Paraná.

Analisamos, também, as Grades dos principais cursos de filosofia do Paraná que formam professores de filosofia que atuaram/ atuam no Ensino Médio e constatamos a ausência de reflexão sobre o ensino de filosofia na perspectiva Latino-Americana. Verificamos, por exemplo, disciplinas como Filosofia Clássica Alemã e não filosofia Latino-Americana. É claro que em alguns cursos de menor abrangência no mercado encontramos as disciplinas de filosofia, o que já pode ser considerado um avanço.

As pesquisas de documentos foram realizadas e fundamentadas conforme pressupostos da pesquisa qualitativa na Educação. Justifica-se essa escolha por ser esse tipo de pesquisa mais adequado à constatação que fizemos, qual seja, identificar a pequena presença dos conteúdos na perspectiva Latino-Americana.

O percurso metodológico desta pesquisa passa por autores da área educacional que defendem uma perspectiva de Educação com vistas para resistência, criatividade e compreensão crítica da sociedade em que vivemos. Fundamentamo-nos, por exemplo, em Paulo Freire, sistematizador de uma Educação Libertadora que possibilita superar a relação opressor e oprimido, e na qual se evidencia que os indivíduos do processo educativo são Sujeitos da História. Outro autor é Raymundo Willians, que considera a escola como um espaço de cultura e para o qual é possível o aprendizado de práticas de resistência no ambiente educacional. Também abordamos Miguel Arroyo, que considera os educandos na sua dimensão real de sonhos, fantasias, brincadeiras e idealismos e solicita dos educadores uma prática pedagógica

menos idealizada e mais contundente, para atender as reais expectativas dos educandos.

Na dimensão do Ensino de Filosofia no Ensino Médio na perspectiva Latino-Americana procuramos ressaltar o contexto, as categorias filosóficas produzidas na América Latina e alguns filósofos deste continente. Procuramos identificar nos documentos oficiais e nas falas dos professores se há garantia de que o Ensino de Filosofia está dialogando com as questões emergentes da realidade Latino-Americana; por exemplo, se os conteúdos possibilitam uma relação com os movimentos sociais populares de resistência e crítica a dominação cultural, econômica, política e tecnológica da América- Latina.

Verificamos as categorias filosóficas já produzidas na América - Latina nestes séculos de presença Européia, bem como as visões de mundo dos povos indígenas que aqui viviam. Neste contexto nossa pesquisa se delimita ao estudo da presença das categorias da Ética e da Política, conforme proposições dos filósofos latino-americanos Arturo Andres Roig e Henrique Dussel, os quais desenvolvem categorias filosóficas fundamentais para o Ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana. Por exemplo, a categoria no campo da Ética, que é a alteridade, reinterpretada a partir de um conceito desenvolvido por Emanuel Levinas, na América- Latina significa considerar o outro enquanto um outro que não cabe no meu conceito e sim tem uma dimensão de mistério, porém deve ser considerado na perspectiva do face-a-face. Assim sendo, é necessário abordar uma visão ética que considere alteridade pedagógica, erótica, econômica e política. Outra categoria ressaltada na dimensão da política é a de garantir as condições materiais, econômicas, culturais, éticas e ecológicas numa construção de um mundo emancipado e sem o domínio dos países capitalistas de centro.

Quando analisamos a presença da Filosofia Latino-Americana na sala de aula utilizamos os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa. Esta concepção permite trabalhar com casos significativos para pesquisa, que se fossem considerados numa perspectiva quantitativa poderiam simplesmente ser descartáveis devido à proporcionalidade numérica. Com base neste tipo de pesquisa desenvolvemos estudos exploratórios para constatar o nível de importância que os professores dão à seleção de conteúdos na perspectiva Latino-Americana no Ensino Médio das categorias da Ética e da Política.

Ainda na perspectiva de verificar o Ensino de Filosofia e a presença de conteúdos Latino-Americanos, utilizando-se da pesquisa qualitativa, usamos a categoria de análise documental, em que se verifica a presença de citações, autores ou idéias de uma determinada pesquisa. A partir disso analisamos os documentos que normatizam o Ensino de Filosofia na Educação Básica do Estado do Paraná. Na análise das Diretrizes Estaduais para o Ensino de Filosofia verificamos apenas a referência de que o Ensino de Filosofia deve considerar o “local” de onde se ensina filosofia; assim, constatamos neste documento uma referência mínima ao contexto Latino-Americano. Já na análise dos documentos do parecer do Conselho Estadual de Educação fica constatada a necessidade do contexto, das categorias e dos filósofos Latino-Americanos no Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Este documento é o mais ousado na perspectiva Latino-Americana. Na sequência analisamos o Livro Público de Filosofia do Ensino Médio do Estado do Paraná, considerando as categorias de relações com o contexto Latino-Americano, referências, categorias e filósofos Latino-Americanos, bem como a presença de ilustrações que fizessem referências a movimentos sociais populares, de classe, raça e gênero deste continente.

Num primeiro momento desenvolvemos a problematização sobre a necessidade de o Ensino de Filosofia no Ensino Médio abordar conteúdos de Ética e Política na perspectiva Latino-Americana. No âmbito da contextualização, demonstramos a evidência de que a abordagem das categorias da Ética e da Política desenvolvidas no seio da América - Latina no Ensino de Filosofia no Ensino Médio propiciará uma contextualização de uma formação mais qualificada aos estudantes.

Também, realizamos uma análise documental dos documentos oficiais que regulam o Ensino de Filosofia no Ensino Médio do Estado do Paraná. E na sequência realizamos estudos exploratórios sobre a presença da Filosofia na perspectiva Latino-Americana nas categorias da Ética e da Política na sala de aula.

Ainda nesta perspectiva elaboramos as reflexões mais teóricas e de aspectos metodológicos para o ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana. Como a Filosofia não é uma ilha isolada dentro das ciências da Educação, definimos uma conceitualização de currículo de Educação, e de

Sujeito do processo educativo que tenha significado com o Ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana.

No segundo momento, desenvolvemos e ressaltamos as categorias de Ética e Política produzidas ou reinterpretadas no seio da América Latina. Nesta abordagem enfatizamos as reflexões filosóficas elaboradas por Enrique Dussel e que possibilitam uma visão de Filosofia da Práxis comprometida com a Libertação concreta e efetiva do povo deste continente e que, além disso, ressalta a importância da mobilização dos movimentos sociais populares na possibilidade de resistência e transformação da sociedade.

No terceiro momento, analisamos as possibilidades de potencializar o Ensino de Filosofia que contemple o contexto Latino-Americano, os filósofos deste continente, bem como as visões de mundo desenvolvidas pelos indígenas e as categorias filosóficas já sistematizadas no campo da Ética e da Política e que no momento estão sendo abordadas de maneira secundária pelos documentos oficiais que normatizam o Ensino de Filosofia.

Na análise de maneira compatível com a metodologia, inclusive, apontamos alguns caminhos, apresentamos uma proposta de algumas categorias de Filosofia Política e Ética que podem ser trabalhadas na perspectiva Latino-Americana que podem ser trabalhados no Ensino Médio.

2 FILOSOFIA, CULTURA, ENSINO E SEUS PRESSUSTOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS.

Neste capítulo, abordamos os pressupostos didáticos-pedagógicos que fundamentam o ensino de filosofia na perspectiva latino-americana. Compreendemos que o ensino de filosofia, nesta perspectiva, necessita que os pressupostos estejam articulados de maneira que possibilite o ensino a contento. Frise-se que a problematização econômica, social e política exige o ensino de filosofia adequado ao seu contexto.

2.1 A PROBLEMATIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde 2008 a filosofia tornou-se uma disciplina obrigatória na etapa do Ensino médio da Educação Básica brasileira. Junto com a obrigatoriedade, está presente a reflexão sobre o que ensinar e de que forma ensinar filosofia. Também é visível a preocupação com a legitimação da disciplina no âmbito do currículo, considerando-se o corpo docente e discente das escolas. Vejamos o que diz a Carta Manifesto do Paraná em defesa da Filosofia:

Reconhecemos a importância de incluir conteúdos específicos sobre a Filosofia latino-americana nos programas de ensino e plano de aula de filosofia, cumprindo as indicações feitas tanto nas diretrizes de Filosofia do Estado do Paraná, como na Deliberação nº06/2006 do Conselho Estadual de Educação, no plano de Lutas da APP-SIND e dos debates e discussões do Nese/UFPR. (HORN, 2009. p.215)

Nesta citação percebe-se o desejo dos professores do Estado do Paraná para que haja o ensino de filosofia na perspectiva latino-americana. Espera-se da filosofia uma significação para o educando que vive a realidade cotidiana da América Latina que é perpassado por angústias e desafios filosóficos universais, mas possui questões locais.

Aqui na América Latina, qual deve ser o conteúdo prioritário a ser ensinado em filosofia? Qual deve ser a perspectiva metodológica? Quem seleciona os conteúdos em filosofia? Para atender o interesse de quem? Precisamos selecionar conteúdos de filosofia comprometidos com a realidade latino-americana numa perspectiva de libertação? Quem são os dominados e

excluídos? Diante destas perguntas e no sentido de considerarmos a nossa produção na temática da ética da política estética, filosofia da ciência e inclusive dos mitos, devemos fazer uma abordagem comprometida com a desocultação do currículo, como defende Saviani, segundo o qual,

Na perspectiva do currículo como ciência crítica, a preocupação central é com a 'desocultação do currículo', que passa por buscar respostas a questões como: de onde vem, de quem é, a quem serve e a quem é distribuído o conhecimento escolar (SAVIANI, 2000 p.39)

Como afirma o pensador Apple, a educação não é neutra, mas sim um espaço de construção de saberes e poderes. Estes saberes podem estar comprometidos com a manutenção dos interesses das elites, ou com os países desenvolvidos, ou ainda com a realidade dos grupos excluídos e dos países subdesenvolvidos. Segundo Apple, citado por Moreira & Silva (2002, p.59) :

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produção das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam ou desorganizam um povo. (...) Dessa forma um currículo de filosofia que interessa a classe trabalhadora urbana, rural, aos indígenas, negros, as mulheres e aos homossexuais. Nestas temáticas possuímos pensadores como Arturo Andrés Roig, Leopoldo Zea, Enrique Dussel e vários outros que além de produzirem categorias que contribuem no diálogo filosófico com a Europa ressaltam uma reflexão filosófica mais apropriada para a realidade latino americana.

Alguns pesquisadores, como Sílvio Gallo, da UNICAMP, e Geraldo Balduino, na tese de doutorado defendida na FEUSP, já detectaram a ausência da temática filosófica latino-americana no ensino da filosofia na educação básica brasileira,

O filósofo latino-americano Enrique Dussel (1995, p.45) analisa:

Sem querer me arrogar o direito de representar um movimento amplo, a Filosofia da Libertação, que eu, ponho em prática, desde 1969, toma como ponto de partida uma realidade regional própria: a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo

dependente, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da impossibilidade de uma filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias, a existência de tipos de opressão que estão a exigir não apenas uma filosofia da “liberdade”, mas uma filosofia da libertação.

Dussel desenvolve uma concepção de filosofia mais comprometida com o movimento da realidade latino-americana nas dimensões ética, política, econômica, estética e erótica. No campo da ética, o filósofo argumenta que

Na verdade, nós não somos ‘aquele outro diferente da razão’, mas, pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente ‘a razão do outro’ do Índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito ‘bancário’ como a define Paulo Freire). (DUSSEL, 2005, p. 47)

A abordagem filosófica realizada por Enrique Dussel, principalmente na temática da ética e da política, é fundamental para a compreensão da realidade e para a atuação dos educandos do Ensino Médio no Estado do Paraná como sujeitos da história. E a filosofia pela sua responsabilidade crítica jamais pode se ausentar desta perspectiva epistemológica da educação.

A América Latina possui peculiaridades econômicas, sociais e políticas que justificam o ensino da filosofia na perspectiva latino-americana, pois nesta perspectiva é possível considerar a realidade latino-americana quando se considera a produção filosófica produzida neste ambiente.

Com relação à Classe Trabalhadora Latino Americana, trata-se de uma classe extremamente explorada. Como afirma Florestan Fernandes, (1981) onde o capitalismo é tardio e/ou a classe trabalhadora não conseguiu calibrar as revoluções burguesas dentro da própria ordem capitalista, a exploração é muito mais cruel, e este é caso da América Latina. Por isso, que as reformas agrárias, urbanas, avançam a passos lentos e ainda sobre muita tensão, e uma educação pública de qualidade ainda é um objetivo a ser alcançado.

O Brasil, mesmo sendo um país de melhores referências econômicas (mas não tanto sociais) entre os outros países da América Latina, apresenta um quadro delicado, como se entrevê na análise de Pochmann, economista e atual presidente do IPEA Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada:

Em 2003, por exemplo, quase 10% do Produto interno Bruto foram transferidos para o pagamento de juros no mercado financeiro. Enquanto a renda do trabalho representava 50% da renda nacional em 1980, mal alcançou, em 2002, 36%. Não há como negar que o achatamento da renda do trabalhador vincula-se diretamente à exigência de mais trabalho para a sobrevivência. De um lado, são crianças, adolescentes e jovens ingressando mais cedo no mercado de trabalho e de outros são deficientes, doentes e idosos preocupados em não abandonar esse mesmo mercado contribuindo ainda mais para o desemprego de muitos e a subocupação de parcela crescente dos adultos ativos. (POCHMANN, 2009, p.58)

Embora os dados sejam de 2002, pode-se assegurar que, caso tenha havido melhoras, não se pode falar de mudanças substantivas. À medida que as forças produtivas avançam no Brasil, a renda e os direitos do trabalhador diminuem – e mais grupos em situações de risco são obrigados a assumirem os postos de trabalho.

No Brasil há uma grande quantidade de pessoas em pobreza absoluta e que estão em grande número nas regiões metropolitanas do país. Quando chegam à escola, quase sempre é à escola pública. Essas pessoas carecem de significado para o seu próprio estudo, na busca de respostas imediatas para o problema da fome, da moradia e tantos outros.

Se considerado somente o contingente de indivíduos com rendimentos per capita de até meio salário mínimo mensal, estimado em 55,8 milhões de pessoas na condição de pobreza absoluta, nota-se que 21% residem nos centros metropolitanos e 79% nas áreas não-metropolitanas em pleno ano de 2005 (IBGE). Quando se relaciona o total de pobres com o conjunto da população chega-se a taxa de pobreza absoluta que se diferencia segundo as área geográfica (POCHMANN, 2009, p.60)

Com relação aos camponeses da América Latina, na sua maioria são descendentes de indígenas, negros e imigrantes europeus e sofrem diretamente a exclusão do acesso à terra. E esta dimensão concreta e histórica explica por que possuímos o movimento camponês dos Sem-Terra, como um dos mais fortes do Brasil em termos de organização e quantidade de pessoas.

Os povos indígenas na América Latina que já estavam aqui na chegada dos portugueses e espanhóis foram expulsos das suas terras, escravizados e dominados culturalmente.

Os negros foram retirados de maneira forçada da África e trazidos para a América longe da sua cultura e do seu ambiente familiar.

Mesmo com a transição do trabalho escravo para a situação de trabalho livre decorrente do avanço do capitalismo no Brasil, não houve imediata interrupção das atividades de natureza servil, que se manifestam já de muito tempo e por diversidade regional, fundamentalmente por formas de criadagem, prestação de serviços domésticos ao modo de vida dos ricos, capangas entre outras. (POCHMANN, 2009, p.134)

Neste contexto a situação de exploração no Brasil ainda chega a condições de escravidão devido a várias práticas dos ricos e fazendeiros. Assim sendo, é urgente a potencialização dos movimentos sociais populares e dos movimentos ligados à classe trabalhadora para avançarem, no mínimo, nas próprias reformas do sistema capitalista.

Em síntese, a abolição do trabalho escravo ocorreu simultaneamente à não-realização de uma reforma agrária e a absorção de um importante contingente de trabalhadores europeus. Dessa forma, parcela quase que integral da população negra ficou tanto a margem da inserção possível no mundo da produção agropecuária, pois não teve acesso a terra, como permaneceu excluída do mercado de trabalho capitalista, ocupado crescentemente pela imigração de mão-de-obra branca sobrando da Europa. (POCHMANN, 2009, p134)

Quando se analisa focalizando a dimensão de gênero, evidencia-se que as mulheres, tanto brancas, negras e índias, foram violentamente discriminadas no contexto da América Latina. É evidente que as negras e as índias sofreram e sofrem mais. Considerando este contexto de exploração historicamente construído das mulheres, percebemos que esta situação ainda continua na nossa sociedade. Prova disso é que, quando analisamos os dados do IBGE, verificamos que as mulheres ainda ganham menos que os homens e exercem poucos espaços de poder, seja político ou de liderança das associações ou de empresas de grande porte.

2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO PARANÁ PARA O ENSINO DE FILOSOFIA, DE 2008

As Diretrizes para o ensino de filosofia no Estado são atualizadas com uma certa frequência: às vezes mais por debates entre os professores de filosofia, outras vezes por parte de assessores educacionais da Secretaria de Estado e Educação e ou de Universidades.

Todo o documento, se compararmos com o Parecer nº 662/08 do Conselho Estadual de Educação, já se encontra desatualizado, apenas faz menção que o ensino de filosofia “deve considerar o local de onde se estuda a filosofia” (DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO PARANÁ PARA O ENSINO DE FILOSOFIA de 2008.)

A menção de que se deve considerar o local de onde se estuda filosofia não deixa claro que tipos de conteúdos poderiam ser abordados ou ainda que tipo de relações poderiam ser estabelecidas, para que assim fosse possível considerar o local, isto é, América Latina.

Esta noção de local, por um lado, por ser um documento geral. Podemos compreender, por exemplo, que enfatiza a necessidade dos conteúdos filosóficos da perspectiva latino-americana, pois não os proíbe; ao contrário, ressalta a necessidade desta abordagem. O que constatamos, por outro lado, é que se trata de uma citação tímida para o ensino de filosofia que está no contexto da América Latina.

Além desta afirmação tímida, é preciso considerar que fica excluída toda uma produção de filosofia na América Latina, tanto no aspecto de filósofos, quanto de categorias filosóficas já produzidas nesta terra e que portanto as diretrizes desconsideram.

2.3 ANÁLISE DO LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ

A ideia de um Livro Público de Filosofia sendo distribuído gratuitamente a todos os educandos(as) do Ensino médio do Paraná é louvável, original no Brasil e admirada pelos professores, inclusive de outros Estados. Porém, a nossa análise está focada num estudo de Documento que constata a presença ou ausência dos conteúdos de filosofia na perspectiva latino-americana.

Na análise documental, sobre a ótica da pesquisa qualitativa, dos capítulos referentes à Ética e à Filosofia Política, percebe-se que o Livro Público de Filosofia não cita nenhum filósofo latino-americano ou categoria filosófica latino-americana e não problematiza a possibilidade da “existência” de categorias, métodos ou sistemas de uma filosofia latino-americana.

No decorrer destes textos faz menção a alguns sociólogos, antropólogos e até há alguns filósofos do continente latino-americano, porém, discutindo temáticas centrais da filosofia eurocêntrica.

Neste primeiro momento analisamos a categoria **Filósofos Latino-Americanos** utilizados para falar de questões gerais da Filosofia. Por exemplo, o filósofo Adolfo Sanches Vasquez, que é latino-americano, é citado quando se discorre sobre questões mais gerais da filosofia e não específicas da América - Latina:

De acordo com Vázquez (1968), o senso comum é um conhecimento prático, utilitário, sem ou quase sem nenhuma teoria, integrante chamada da cultura popular. O conhecimento oriundo do senso aparece como uma força de resistência das camadas mais baixas, ou que não tem acesso aos meios de tecnologia. (LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DA SEED-PR, 2006, p.36)

Em outro momento do mesmo Livro, quando trata do capítulo sobre Estética, que possui 37 páginas, novamente apenas se faz menção ao filósofo latino-americano acima citado em apenas uma passagem:

Essa associação entre belo e arte reduziria, segundo alguns autores (Sánchez Vásques, por exemplo) a discussão estética enquanto uma forma de pensar o homem na sua dimensão sensível, muito mais ampla. Embora elas não sejam unanimidades entre os filósofos contemporâneos como categorias estéticas devem ser lembrados aqui como novas possibilidades de ampliarmos as discussões e como diferenciadas de nos relacionarmos com a realidade. (LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DA SEED-PR, 2006, p.304)

Embora seja uma referência sobre as ideias deste pensador, são afirmações sobre temáticas gerais da filosofia e não se aprofunda nas questões específicas da América - Latina.

Em apenas uma citação o livro informa a Existência de um **Filósofo Latino-Americano e de Categorias Filosóficas Latino-Americanas**.

Constatamos que esta citação aparece uma única vez, no capítulo sobre bioética, e não explicita as categorias da ética e da política produzidas por filósofos latino-americanos.

10 Libertária (de libertação) – A partir da experiência de condições de vida principalmente nos Terceiros mundos, esboça-se também uma proposta de bioética de libertação. Com base antropológico-filosófica no princípio da alteridade (Levinas, Dussel), enfatiza as situações concretas em que se encontram os sujeitos ameaçados em suas vidas e desafiados, portanto, a lutar por viver. Busca situar a Bioética numa análise estrutural da sociedade como produção da vida e das condições de saúde, mas também de exclusão; busca propostas em processos capazes de realizar a inclusão das pessoas como sujeitos e semelhantes. (LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DA SEED-PR, 2006, p.262)

Esta citação do Livro Público faz menção, de maneira superficial, a uma categoria importante abordada por Levinas e reinterpretada por Enrique Dussel, que é categoria da alteridade. Dussel reinterpreta esta categoria para compreender e explicar os seres humanos negados na sua existência na América Latina. No livro didático, esta categoria não é abordada na reflexão da ética propriamente dita e sim numa temática mais secundária, que é a bioética. O conjunto das produções filosóficas latino-americanas não são abordadas em outros espaços do Livro.

Nesta parte analisamos a categoria **Relações com o Contexto Latino-americano**. No Capítulo Em Busca da Essência do Político, que aborda a discussão sobre a Filosofia Política, o Livro apresenta 3 páginas de análise sobre a organização política, econômica e social dos indígenas. Num determinado momento, o livro apresenta uma concepção de democracia como sendo um modelo novo em relação à democracia grega e que de certa forma pode ser compreendida como uma relação com as questões latino-americanas:

O chefe indígena, geralmente era dos membros mais velhos da aldeia, tinha a autoridade e exercia diariamente, o que não significa dizer que ele comandava, que tinha poder sobre os demais membros da comunidade. Não havia poder coercitivo, o papel do chefe se assemelhava ao de um árbitro na busca da conciliação entre as partes conflitantes (...). Na política ateniense, como já vimos, a retórica pertencia ao povo, ela era instrumento de exercício do debate na tentativa de conciliar as posições divergentes e conflitantes para viabilizar a construção da unidade da comunidade. Para os gregos a retórica se dá

pela oposição pelo confronto. Na aldeia indígena, a retórica pertencia ao chefe, era ele quem dizia a palavra a comunidade. O chefe deveria ser um bom orador, e o objetivo de sua retórica era manter a ordem e conseqüentemente manter viva a tradição e a unidade da aldeia. O discurso do chefe se voltava para o passado com o objetivo de garantir o futuro. (LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DA SEED-PR, 2006, p.174)

Na citação acima fica evidente a tentativa, ainda que superficial, de se trazer ou tentar dialogar com uma concepção de democracia instituída numa interpretação de algumas tribos indígenas. Mais à frente o Livro cita:

A conclusão de Wolff é instigante: “entre essas duas maneiras de utilizar a retórica, há toda a distinção existente entre uma comunidade que evita a política e uma outra que inventa a política. (...) Uma inventa o político fazendo tudo para conjurar o risco da política, outra inventa o político inventando também o política, ou seja, pela primeira vez e em uma das raras vezes na história, fazendo política”. (WOLFF, 2003, p.48 in LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DA SEED-PR, 2006, p.175).

Nesta parte do livro, é estabelecida uma relação da política grega com a organização da política dos indígenas, mas de maneira insuficiente, considerando-se a quantidade de sociedades, etnias e organizações indígenas que existiam na América Latina e que ainda resistem, mesmo com toda a dominação européia.

Ainda nesta categoria de **Olhar as Relações com o Contexto Latino-americano**, no capítulo sobre política o livro dedica **2** (duas) páginas para expor o que é orçamento participativo, estabelece relação com aspectos e cita cidades brasileiras onde já foi implementado o orçamento participativo:

O orçamento participativo é apenas uma idéia ou já existem experiências? Primeiramente é preciso entender que o orçamento participativo pode ser desenvolvido de diversas maneiras, não há um modelo. No Brasil, as experiências mais significativas ocorrem em: Porto Alegre, Campinas, Recife, Santa Maria e Santo André, mas há também experiências bem sucedidas na Espanha (Barcelona), Estados Unidos (Estado da Califórnia), França (Saint-Denis, Morsang-sur-Orge e Bobigny); Inglaterra (Manchester); Itália (Bolonha). (LIVRO PÚBLICO DE FILOSOFIA DA SEED-PR, 2006, p.230)

Aqui o texto estabelece uma relação informando que existem estas práticas do orçamento participativo na realidade brasileira, mas não aprofunda

questões como princípios, quando começou, avanços, retrocessos ou ainda estabelecer uma relação com a política nacional.

Na categoria **Ilustração com Imagens da Realidade Latino-Americana**, em um primeiro momento analisamos a presença de **2** (duas) fotos mostrando a violência do Estado com relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Na página 100 Há uma foto do Encontro dos Sem-Terrinha realizado em São Paulo, mas o autor não cita a data e não faz relação com o texto ao lado, que está falando sobre a felicidade em Aristóteles. Com isso constatamos esta pequena referência a este movimento que é de Classe, isto é, da Classe Trabalhadora, mas também é Cultural no sentido que defende a cultura do Campo. Na página 202 do Livro, de uma maneira muito tímida apresenta-se à margem esquerda **1 (uma)** foto de uma greve de metalúrgicos em São Paulo de 1979, em que aparece o sindicalista e torneiro mecânico Luiz Inácio Lula da Silva. Sobre os Indígenas o Livro apresenta apenas **3 (três)** fotos e sobre os negros **2 (duas)** fotos, sendo uma dos negros na Casa Grande e Senzala e **1(uma)** outra dos Negros morando numa favela do Rio de Janeiro. Num conjunto de 416 (quatrocentos e dezesseis) Ilustrações que O Livro Público de Filosofia apresenta, apenas as **9 (nove)** fotos acima mencionadas dizem respeito às questões latino-americanas, portanto, fica evidente após esta constatação a necessidade de um enfoque também nas ilustrações que refletisse o pensamento e os movimentos de resistência presentes na América Latina.

Ao final desta análise do Livro Público de Filosofia do Estado Paraná, constatamos a relação com a filosofia geral, em alguns momentos com a realidade latino-americana, quando cita o exemplo da “democracia indígena dada pela força da tradição”, também quando cita os exemplos de violência do Estado, ressalta a violência sofrida pelo o MST. Na discussão sobre democracia, cita o Orçamento Participativo desenvolvido em cidades brasileiras. Porém fica evidente a necessidade de uma abordagem que considerasse mais a realidade latino-mericana, desde a produção filosófica latino-americana, passando pelos movimentos sociais intelectuais e de resistência, até as demandas atuais no campo do movimento da Classe Trabalhadora, dos Movimentos Culturais, e as Demandas Ecológicas.

2.4 AS DELIBERAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ

O conselho Estadual de Educação tem a função de deliberar e normatizar toda a Educação Básica do Estado do Paraná no que tange à regulamentação que já não está definida pelos órgãos federais. O último Parecer deste Conselho que se posiciona sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio da Educação Básica do Estado do Paraná, e objeto de análise aqui, é o Parecer N 662/08 Do Conselho Estadual De Educação Do Paraná Aprovado Em 07-11-08.

Este Parecer, que normatiza o ensino de filosofia no Ensino Médio da Rede Pública e Particular do Estado do Paraná, faz considerações importantes sobre a dimensão do ensino de filosofia na perspectiva latino-americana. Nas suas laudas que orientam o ensino de filosofia faz referência clara aos filósofos latino-americanos Enrique Dussel, Salazar Bondy e Leopoldo Zea. Também indica o endereço eletrônico do IFIL “www.ifil.org - que possui um acervo bibliográfico completo da produção filosófica latino-americana destas décadas”. (PARECER N° 662/08 DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PR, 2008. p. 07). Isto significa que, além de indicar autores, problemáticas e perspectivas sobre o ensino de filosofia na ótica latino americana, também, indica um endereço eletrônico no qual é possível encontrar uma bibliografia mais ampla sobre a filosofia produzida na América-Latina.

Ainda, o Parecer nº662/08 do Conselho Estadual de educação do Paraná faz na sequência a seguinte afirmação:

O que pretendemos afirmar é que fazer filosofia na América Latina não é o mesmo que fazer filosofia na Europa, haja vista que são diferentes os contextos, os problemas e as situações. Estudar ou reproduzir simplesmente autores, ou textos (...) europeus é fomentar uma espécie de alienação filosófica. (PARECER N° 662/08 DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PR, 2008. p. 08)

Nesta parte, o parecer deixa evidente a necessidade categórica de que o Ensino de Filosofia no Estado do Paraná deve abordar os problemas, as situações, isto é, a realidade produzida e compreendida no seu contexto latino-americano. Pois afirma categoricamente que estudar filosofia não é apenas reproduzir aquilo que foi produzido no seu contexto original, mas é

reinterpretar; subentende-se, criar novas categorias e sistemas filosóficos mais capazes de compreender e transformar a contexto latino-americano. E ainda afirma que mesmo no estudo dos filósofos eurocêntricos ou dos textos clássicos é necessário estabelecer uma relação com o contexto econômico, social, político e cultural latino-americano, pois se esta relação não for estabelecida a filosofia será uma espécie de alienação filosófica e assim estará impedindo a formação de espíritos livres, que está na própria declaração para o Ensino da Filosofia da Unesco. Portanto, este parecer recente indica e determina a necessidade da seleção de conteúdos de filosofia produzidos por filósofos latino-americanos e ou que se faça a relação com o contexto latino-americano.

Esta normatização na dimensão do ensino de filosofia na perspectiva latino-americana no Ensino Médio é um dos documentos mais avançados, pois orienta a evidente necessidade de abordar os autores, as problemáticas e o contexto latino-americano. Nesta perspectiva todos os professores de filosofia do Ensino Médio devem selecionar conteúdos que tenham relação com o contexto latino-americano, bem como abordar as categorias filosóficas e os filósofos latino-americanos.

2.5 A PRESENÇA DE DISCIPLINAS DE FILOSOFIA LATINO AMERICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA NAS PRINCIPAIS FACULDADES E UNIVERSIDADES DO PARANÁ

Quando analisamos as falas dos professores, percebemos o seu interesse em lecionar a filosofia na perspectiva latino-americana, mas fica evidente que falta formação acadêmica nesta perspectiva, bem como materiais pedagógicos. Por isso, analisamos as grades das faculdades de Curitiba que possuem curso de Filosofia, tanto das faculdades públicas quanto das particulares que formam professores de Filosofia; também escolhemos a Universidade de Londrina – UEL, que é uma universidade pública e oferece o curso de Filosofia. Em Curitiba analisamos as grades dos cursos das seguintes instituições: Pública: o curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná; Particulares: os cursos de Filosofia da Pontífice Universidade Católica do Paraná- PUCPR; Centro Universitário de Curitiba_FAE, Faculdade Vicentina FAVI, UNIANDRADE (Faculdade Bom Pastor, da Arquidiocese de Curitiba. É

importante ressaltar que esta análise foi feita com base nos documentos das grades de curso de Filosofia que estão disponibilizados ao conhecimento público através dos meios eletrônicos da internet.

O fato de termos escolhido as principais faculdades e universidades do Paraná que formam professores de filosofia para a análise mostra que esta pesquisa apresenta limites, pois apenas foram feitas análises das Grades Curriculares. Se, por um lado, tem um limite claro, por outro lado, já apresenta elementos importantes para compreender a ausência de uma abordagem na Universidade que contemple a grade curricular de uma perspectiva latino-americana, enquanto encontramos, inclusive, disciplinas com o nome de Filosofia Clássica Alemã. (ver anexo II).

Quando analisamos a grade curricular do curso de filosofia da Pontífice Universidade Católica- PUC-PR (ver anexo II), identificamos a ausência de filosofia na perspectiva latino-americana. Pois não há nenhuma disciplina que garanta esta perspectiva como temática central no que se refere à temática titular das disciplinas de filosofia, embora existam disciplinas de História do Brasil I e II no quinto e sexto período. Portanto, concluímos que não há uma preocupação com a filosofia na perspectiva latino-americana na Pontífice Universidade Católica.

Na análise da grade curricular do curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (ver anexo II b) percebemos que não há nenhuma disciplina nem no campo das obrigatórias e muito menos no campo das disciplinas optativas. Nas ementas não aparece a perspectiva latino-americana. Também constamos na grade a presença das disciplinas: História da Filosofia Clássica Alemã I e nas optativas aparecem as disciplinas de História da Filosofia Clássica Alemã II e III, portanto, nestas disciplinas fica evidente a regionalização da filosofia, mas na defesa da filosofia alemã e por isso se dá esta ênfase no currículo de filosofia nas filosofias clássicas alemãs. Já no campo da História é possível perceber a disciplina de História do Brasil e no campo da cultura se constata a disciplina de Tópicos Especiais em Cultura brasileira, porém faltam as disciplinas de Filosofia Brasileira ou Latino-americana

Com isso, percebe-se a não aceitação da filosofia na perspectiva latino-americana produzida na América Latina, enquanto se considera a filosofia no

território alemão. Ainda diante deste contexto, alguns intelectuais argumentam que, por exemplo, uma disciplina com o nome de Filosofia Política ou Ética pode abordar as diversas dimensões da realidade latino-americana, bem como a produção filosófica intelectual desenvolvida nestes quinhentos anos de história e de enfrentamento das ideias e de resistência dos diversos movimentos sociais populares.

Portanto, olhando a grade curricular do curso de Filosofia percebe-se claramente que estes mesmos intelectuais, que desprezam a perspectiva latino-americana, não rejeitam as disciplinas de História da Filosofia Clássica Alemã. Por isso, mais do que nunca se torna necessária uma abordagem da filosofia na perspectiva latino-americana nos cursos de licenciatura, para garantir a própria legitimidade e além disso a dimensão da significatividade da filosofia para os educandos do Ensino Médio. É claro que no âmbito da pesquisa continua sendo importante a filosofia clássica alemã, mas este enfoque não pode superar as reflexões, as lutas, os movimentos das ideias e as produções filosóficas já sistematizadas e desenvolvidas na América Latina.

Analisamos a grade curricular da Universidade Estadual de Londrina – UEL-, universidade pública do Norte do Paraná (ver anexo II C) e também referência, como a Universidade Federal do Paraná e a PUC-PR, no ensino de filosofia, portanto na formação de professores que atuam no Ensino Médio, principalmente, do interior do Estado do Paraná. Nesta análise constatamos a ausência total de qualquer disciplina de filosofia no curso de filosofia que aborde o contexto latino-americano ou a história das ideias produzidas no seio da América - Latina.

Nesta mesma perspectiva de análise, analisamos a grade curricular do curso de Filosofia na Faculdade Bom Pastor, da Arquidiocese de Curitiba e que é conveniada no que se refere ao reconhecimento com a UNIANDRADE (ver anexo II D). Nesta instituição, que a formação está dirigida especialmente para os seminaristas que se preparam para serem religiosos; quando acontece de alguns destes seminaristas desistirem do sacerdócio, é comum que uma parcela significativa optem pelo magistério, na sua maioria em professores de filosofia, inclusive na Educação Básica. A grade curricular desta Faculdade apresenta uma disciplina no decorrer do curso de filosofia intitulada **Filosofia na América - Latina e Brasil**. Aqui, percebe-se uma

consideração maior pela problemática filosófica latino-americana, pois apresenta uma disciplina com este enfoque.

Analisamos a Grade Curricular da Faculdade Vicentina –FAV – de Curitiba, que tem como Mantenedora a Congregação da Missão Província do Sul, isto é, dos padres vicentinos, que também forma seminaristas, mas é aberta aos leigos, inclusive é inscrita no Programa de bolsas universitárias do PROUNI (ver anexo II E). Esta Faculdade apresenta na grade curricular duas disciplinas com enfoque na perspectiva latino-americana. Se constata a disciplina de Filosofia Brasileira e a disciplina de Filosofia Latino-Americana. Estas disciplinas demonstram uma preocupação mais intensa com as questões filosóficas latino-americanas. Além disso, a presença de disciplinas no curso de filosofia com enfoque direto na história do enfrentamento das ideias na América Latina. Ou melhor, se prova que é possível ter na grade curricular uma disciplina com este enfoque.

Também analisamos o Centro Universitário FAE, de Curitiba, faculdade particular coordenada pelos padres franciscanos e aberta ao público em geral (ver anexo II F). Na Grade Curricular do curso Filosofia, não encontramos nenhuma disciplina que tenha relações diretas com a realidade latino-americana ou com a História do Enfrentamento das Ideias na América-Latina. Porém se encontra uma disciplina ligada ao projeto da instituição, que é a disciplina de **História do Pensamento Franciscano** e que está relacionada com a orientação da instituição.

Após esta análise documental da grade curricular dos principais cursos de Filosofia do Paraná que formam os professores que vão, na sua maioria, atuar na educação básica lecionando a disciplina de filosofia, constatamos a ausência da filosofia na perspectiva latino-americana, principalmente nas grandes universidades como a UFPR e a PUC. E estas universidades são as principais responsáveis pela formação dos professores de filosofia do estado do Paraná, bem como na área da pesquisa sobre o ensino de filosofia. Para fazer justiça, é necessário, porém, ressaltar que há alguns movimentos intelectuais, ainda que de pouca expressão, nestas universidades os quais buscam uma reflexão do ensino de filosofia na perspectiva latino-americana, tanto que esta pesquisa é orientada e desenvolvida na Universidade Federal do Paraná.

Também constatamos que em outras faculdades como a FAV (Faculdade Vicentina) e a Faculdade Bom Pastor conveniada com a Uniandrade está presente de maneira introdutória disciplinas com o viés de análise latino-americana, porém, para o próprio sucesso e legitimidade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, é crucial que este movimento atinja as outras instituições que oferecem o curso de filosofia.

Nas universidades se constata em linhas gerais a despreocupação em discutir, pesquisar e produzir conhecimentos filosóficos da realidade Latino-Americana, bem como, estudar as produções dos filósofos Latino-Americanos. Os professores preferem se acomodar nas linhas ou temáticas de pesquisa que já estudaram durante as suas trajetórias acadêmicas e deixam de buscar as reflexões filosóficas mais contextualizadas. O debate na universidade sobre mudanças de conteúdo, métodos e estratégias de ensino tem um enfoque tímido e sem muito avanço. Os pesquisadores formados em certas linhas de pesquisa apenas conseguem enxergar aquela linha de pesquisa como importante. Logo a filosofia na perspectiva latino-americana é pouco estudada nestas instituições e continuará desvalorizada pois os professores não conseguem perceber a necessidade de mudança.

As mudanças precisam ocorrer no seio das universidades. E a sociedade organizada através dos movimentos sociais populares e dos movimentos de defesa da educação de qualidade, precisam pressionar as universidades para alterarem o conservadorismo paralizante. Um exemplo é a organização e ação de professores que atuam no Ensino Médio e estão imbricados diretamente com o contexto dos desejos e anseios dos estudantes.

Esta necessidade torna-se mais evidente, ainda, com a orientação do novo Sistema Nacional Articulado de Educação para o Brasil de 2011 a 2021, que está sendo construído através da Conferência Nacional de Educação e que em linhas gerais define uma educação que considera a realidade de luta e ação dos diversos movimentos sociais populares, tais como Indígenas, Afrodescendentes, Educação no Campo, Educação e Trabalho etc. Logo, as reflexões filosóficas desenvolvidas na América Latina são fundamentais para a compreensão dos educandos, para a instrumentalização teórica desta perspectiva de educação do Plano Nacional, além de permitir a própria sintonia da disciplina de filosofia no Ensino Médio com o Plano Nacional de

Educação. Ainda é importante ressaltar que haverá o estímulo à pesquisa por parte dos órgãos públicos que priorizarem estas temáticas do Plano Nacional e que é o campo fértil da filosofia latino-americana, com o seu cabedal de quinhentos anos de enfrentamento. Isso para não considerar as visões de mundo dos povos pré-colombianos. Assim sendo, percebemos a necessidade eminente de que as graduações em Filosofia que formam professores para atuarem no Ensino Médio enfatizem a perspectiva latino-americana.

Com isso, constatamos que o contexto social, econômico e cultural latino-americano clama por uma filosofia de compromisso com a práxis, isto é, uma “filosofia da Libertação” que permita a libertação concreta do ser humano latino-americano. Para tal, basta olharmos a realidade de exploração da Classe Trabalhadora que é mais drástica que nos países do centro do capitalismo, dos índios, dos negros, que mesmo após o processo de abolição continuaram sem ter acesso à terra, excluídos do acesso às condições dignas de sobrevivência e à possibilidade de viverem a sua identidade cultural. Ainda cabe ressaltar que a exploração de gênero é mais acentuada neste continente que nos países centrais do capitalismo: mulheres brancas exploradas no seu trabalho e as negras e indígenas e homossexuais ainda mais exploradas e até excluídas do acesso ao trabalho.

Identificamos que as Diretrizes do Estado do Paraná para o Ensino de Filosofia não fazem referência a conteúdo à dimensão do Ensino de Filosofia na perspectiva latino-americana. Limitam-se, outrossim, a dizer que é necessário considerar o local onde se ensina filosofia. O parecer do Conselho Estadual de Educação remete diretamente à necessidade do Ensino de Filosofia na perspectiva latino-americana.

Já o Livro Didático Público de Filosofia do Estado do Paraná, certamente uma ideia inovadora no sentido de ser público produzido pelos próprios professores de Filosofia do Estado do Paraná com assessoria de professores universitários, não contempla adequadamente as categorias, pensadores e problemáticas filosóficas latino-americanas. Em outras palavras, não se constitui subsídio suficiente para as classes excluídas da América-Latina, bem como a produção de conhecimentos que levem à emancipação latino-americana na dimensão dos saberes e das tecnologias.

Por fim, é importante frisar novamente que a grande ausência de disciplinas que abordem o ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana nas grades dos cursos de filosofia aponta a urgência de reformulação das grades curriculares dessas instituições, sobretudo devido à direção elencada no novo Plano Nacional de Educação 2011/2021. Deve-se reconhecer, é claro, que há exceções, tanto que algumas faculdades já começam de maneira tímida a introduzir a reflexão do Ensino de Filosofia na perspectiva Latino-americana.

3 CULTURA, CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA

Neste subitem, abordamos a fundamentação teórica sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio sobre a perspectiva latino-americana. Como a filosofia no Ensino Médio não é uma ilha isolada dos outros conhecimentos do processo educativo, aprofundamos, além das concepções teóricas da perspectiva latino-americana do Ensino de Filosofia, as concepções de escola, cultura, currículo e sujeito do processo educativo.

3.1 ESTATUTO DA FILOSOFIA

A disciplina de filosofia tem 2500 anos de existência, com um grande cabedal de teorias, sistemas, métodos e categorias. Trata-se, indubitavelmente, de uma disciplina de amplo diálogo com as outras áreas do conhecimento. As outras disciplinas possuem um método do conhecimento mais definido e um objeto do conhecimento mais delimitado. Já na filosofia não há definição de um objeto e de um método específico de estudo, por isso envolve várias métodos e objetos do conhecimento.

Por causa dessa complexidade, aparecem as dificuldades na organização do saber filosófico no currículo. Porém, já existem algumas opções e concepções de organização dos conteúdos filosóficos com a finalidade de serem ensinados na disciplina de filosofia, tais como, história da Filosofia, temas, problemas. A concepção ou opção história da Filosofia aborda os conteúdos com uma certa sequência cronológica e histórica dos conceitos, autores e categorias da filosofia. A concepção temática aborda temas da filosofia, tais como, liberdade, política, ética entre outros; e a partir destes temas percorre autores, sistemas e categorias da filosofia. A última concepção, que é o ensino de filosofia a partir de Problemas, considera os grandes problemas da filosofia para a busca de resposta dada pelos principais filósofos e pelas principais categorias filosóficas.

Na filosofia existem também outras formas de tendências ou de classificações, como a geográfica: Filosofia Alemã, o que é produzido na sociedade alemã; Filosofia Francesa, o que é produzido na sociedade francesa. Porém estas classificações geográficas, já sistematizadas, não consideram a filosofia africana e ou latino-americana.

Aqui na América Latina, qual é o conteúdo prioritário que deve ser ensinado em filosofia? Com que perspectiva metodológica que deve ser ensinado? Quem seleciona os conteúdos em filosofia? Para atender o interesse de quem? Precisamos selecionar conteúdos de filosofia comprometidos com a realidade latino-americana numa perspectiva de libertação?

Pedindo a devida vênia para o uso da primeira pessoa, nos meus dez anos de docência em filosofia, constatei quase a ausência dos conteúdos elaborados no seio da realidade latino-americana. Porém, os ensaios são incipientes para a temática dos conteúdos de filosofia, produzidos no seio da América - Latina. Entre outras pesquisas que indicam a ausência da filosofia produzida na América - Latina, bem como a sua necessidade, pode-se citar a tese de doutorado de Horn (2002), pontualmente na parte em que diz:

Com o mesmo entendimento das necessidades mais prementes da América Latina, naquilo que tange a uma organização social e política livre das coerções de quaisquer mecanismos internacionais sejam eles países mais desenvolvidos ou instituições financeiras de nível mundial, o Manifesto Salteño coloca em um dos oito principais pontos do seu *Manifiesto para una Filosofía Latino Americana* que: “*Esta filosofía incluye la mediación de la política como una de las prácticas que la condicionan y que deberá ser esclarecida en su tensión dialéctica con las restantes prácticas sociales*”.

Há uma vasta produção filosófica já sistematizada, porém pouco divulgada, acerca da filosofia latino-americana. O Instituto de Filosofia da Libertação-IFIL reúne livros de filosofia latino-americana possui um catálogo com mil títulos de filosofia dessa especificidade, conforme dados no ano de 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**. Crítica à ideologia da exclusão. 2^a ed. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola/Unimep, 1980.

_____. **Método para uma Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, 2^a ed. Editora Vozes, 2002.

_____. **A questão da dialética na América Latina**. In dialética hegeliana. Mendonça: Ser y Tempo, 1972.

_____ **Para uma ética da Libertação Latino-Americana;** uma filosofia da Religião antifetichista. Trad. GAIO, L.J. São Paulo: UNIMEP, 1980.

_____ Para uma ética da Libertação Latino-Americana; Acesso ao ponto de partida da Ética. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

_____ **20 Teses de Política.** Trad. Rodrigo Rodrigues. 1a. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas(...) (www.ifil.org.br, 26/08/2010)

3.2 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E O CURRÍCULO

Quando começamos a pensar na seleção de conteúdos para o ensino de Filosofia, alguns mais desatentos não se dão conta que esta reflexão não pode ser feita aleatoriamente, mas sim à luz de uma fundamentação teórica advinda dos pensadores da educação e do currículo, principalmente quando se trata do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Como se sabe, a filosofia não é uma ilha isolada no processo de ensino-aprendizagem, no currículo e no Projeto Político Pedagógico, sem desconsiderar que mantém uma especificidade de método e objeto própria enquanto disciplina historicamente construída.

Os conteúdos das disciplinas sofrem alterações durante o processo histórico, assim como a educação em sua totalidade, como afirma Saviani (2000, p.32):

As disciplinas escolares também sofrem alterações na medida da renovação/estabilidade do corpo docente e das exigências e pleitos que as carreiras profissionais passam a apresentar. Mas as mudanças mais determinantes advêm inegavelmente, da transformação social e cultural, dos públicos escolares, que, mesmo com a permanência das finalidades educacionais, determina alterações nos conteúdos de ensino, interferindo na evolução das disciplinas escolares.

Assim sendo, nenhuma disciplina possui um corpo estável e imutável de conteúdos. Por isso, precisamos analisar e selecionar no seio da cultura filosófica os conteúdos mais “adequados” para serem ensinados. Neste

momento começam as perguntas: O que ensinar? Quem define? De onde vêm os conteúdos? A quem interessa esse ou aquele conteúdo? O que priorizar?

O sistema capitalista neoliberal através das suas multinacionais já tem algumas definições. Como afirma o Jurjo Torres Santomé (2003, p.194):

os grupos neoliberais pretendem adequar o currículo e a vida cotidiana das escolas às necessidades dos mercados econômicos. Isto explica a presença de multinacionais como McDonald's ou Walt Disney no sistema educacional de diversos países. Essa ideologia econômica não se preocupa com as identidades sociais, a integração das sociedades, nem com a construção de ideais comuns que possam dar sentido e coerência à vida das pessoas que compartilham um determinado território.

As multinacionais sabem a importância de interferirem nos conteúdos das disciplinas para atingirem os seus objetivos, os quais estão ligados ao aumento do consumo e à divulgação de valores relacionados ao individualismo, à competição e ao desenvolvimento de um educando preocupado em participar do processo de produção Toyotista adotado a partir da década de 80 em algumas multinacionais. Isto é, a dinâmica do capitalismo atual globalizado com seus ditames da lei do Mercado.

É urgente a necessidade de refletirmos e selecionarmos conteúdos para a sala de aula, pois isso, como afirma o pensador

...deve fazer com que os garotos e garotas saibam que os diversos grupos de trabalhadores, de adolescentes, de homens e mulheres resistem, defendem e reivindicam seus direitos. Ele deve fazer com que alunos e alunas conheçam a história da conquista, dos aspectos positivos que esses grupos foram capazes de promover e obter, lutando contra situações injustas. (SANTOMÉ, 2003, p.212)

Desta forma, é necessário que a educação tenha um compromisso com a práxis dos movimentos sociais populares organizados. No caso específico que ocupa nossa reflexão, a disciplina de filosofia deve considerar também as temáticas próximas da realidade dos educandos. Conforme afirma Gallo (2003, p.87):

Ao meu ver só faz sentido uma cidadania ativa, em que o indivíduo participe de fato da vida política, seja nos níveis mais restritos da sua ação, como nas instituições nas quais toma

parte por trabalho ou lazer, seja nos níveis mais abrangentes da sociedade. Para que essa cidadania seja construída e conquistada coletivamente, o processo educativo é fundamental. Mas uma educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a criatividade e a solidariedade. Para essa educação, de fato a filosofia pode e deve contribuir. Mas uma filosofia da imanência atenta a vida, as particularidades e multiplicidade.

Para selecionarmos os conteúdos e as metodologias no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia precisamos ter uma concepção de mundo, sociedade, de educação e de educando definidas. Para o filósofo latino americano Vazquez (2002, p.52):

Se, de acordo com uma atitude de consonância com o mundo em que vivemos, o problema é deixá-lo como está, a filosofia adequada será aquela que se concilie com ele e se limite por si mesmo, de uma maneira ou de outra, a interpretá-lo. Mas se a questão é transformá-lo porque se está em desacordo com as suas relações de exploração, dominação e mercantilização, será preciso adotar uma filosofia que, como tal, como interpretação adequada, contribua para essa transformação. Tal é a filosofia que Marx reclama em sua décima primeira tese sobre Feuerbach.

Isto é, em consonância com a décima primeira tese de Marx a Feuerbach que afirma a necessidade de transformar a sociedade, efetivar uma concepção de filosofia que busque a transformação da realidade de exploração e exclusão Latino-Americana.

Na América Latina precisamos assumir uma concepção de filosofia que permita no movimento da práxis social a contribuição para uma transformação. Começando pela valorização da própria produção filosófica local, que tem compromisso com essa concepção; assim, enfatiza-se a reflexão filosófica emancipadora sobre a exploração da classe trabalhadora, da discriminação cultural do índio, do negro e da discriminação de gênero, na perspectiva do filósofo que está junto com estes movimentos sociais populares.

Há na América Latina uma grande diversidade de concepções de filosofia e de produções filosóficas. Durante as décadas de 60 e 70 houve um grande debate filosófico entre os que defendiam a universalidade do pensamento filosófico e aqueles que defendiam a circunstancialidade ou regionalidade do pensamento filosófico. Para o primeiro grupo, a filosofia era

universal e em qualquer parte do mundo seria sempre filosofia, independentemente da realidade. Já para o segundo grupo, a filosofia era meramente regional e autônoma, portanto, não caberia nenhuma relação com a filosofia produzida fora da América Latina. A partir da década de 60, segundo Mance (2000, p.34):

...vai sendo superada: 'os partidários da meditação sobre a nossa própria realidade(...) reconhecem que o pensamento latino americano mediante a prática da filosofia universal, pode alcançar a originalidade. Por sua vez, figuras significativas dos partidários da filosofia universal reconhecem que tratar de encontrar uma resposta ao problema que coloca a condição humana latino americana(...) é importante para o desenvolvimento do pensamento filosófico.

Neste contexto intelectual, surge a filosofia da libertação. Nesta pesquisa enfatizaremos mais os autores Arturo Andrés Roig, Leopoldo Zea e Enrique Dussel, cujas preocupações passam pelo que afirma Mance (2000, p.38):

...uma certa reflexão sobre a identidade do latino americano, considerando tanto como um ser negado, impedido de realizar-se em sua humanidade e singularidade, em sua autonomia e liberdade, quanto como sujeito potencial de transformação da sua própria história, capaz de afirmar novos valores, de romper com a situação de menoridade e dependência, de afirmar novas singularidades como manifestação de uma humanidade concreta a ser eticamente respeitada.

Nesta perspectiva, esta pesquisa levantará a necessidade das problemáticas e conteúdos produzidos no seio latino-americano, sem desconsiderar categorias produzidas em outras realidades do mundo, desde que possam contribuir concretamente com o educando latino-americano numa dimensionalidade da Filosofia da Libertação. Limitar-nos-emos, mais especificamente, nas temáticas da ética e da política segundo os autores acima, enquanto redimensionamento de conteúdos.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E A COMPREENSÃO DA CULTURA

A educação é compreendida como instrumento da cultura de um povo numa sociedade em determinados períodos históricos. Por isso, quando

pensamos no ensino de filosofia de maneira formal precisamos ter clareza da concepção de cultura que fundamenta este processo educativo.

A cultura já foi compreendida pelos antropólogos do evolucionismo cultural numa perspectiva de cultura evoluída, a dita civilizada, e a cultura ainda não evoluída, chamada de cultura primitiva. Esta compreensão de cultura legitimou e fundamentou a ação violenta do processo educativo desenvolvido pelos padres Jesuítas na América Latina e contribuiu para a destruição da cultura dos indígenas e dos afrodescendentes. É importante ressaltar que as consequências nefastas do evolucionismo cultural não são tanto só devido a sua concepção teórica, mas principalmente pela sua carência de pesquisas de Campo. Isso impossibilitou a identificação de que em vários aspectos os indígenas latino-americanos já possuíam instrumentos de cultura mais sofisticados que os próprios povos europeus. Por exemplo, os Maias construíam Pirâmides semelhantes às egípcias, os Astecas usavam um sistema de saneamento básico e distribuição de água que não havia em nenhuma cidade da Europa e os Incas já usavam em 1500 o sistema de irrigação e plantio na Cordilheira dos Andes.

Seguramente, uma visão de cultura que prioriza o eurocentrismo como algo superior não interessa ao ensino de filosofia na perspectiva latino-americana e muito menos aos educandos que estão no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Dussel (2000), precisamos fazer uma crítica à razão eurocêntrica usando outras racionalidades e não fazer uma crítica à razão européia apenas usando a própria racionalidade européia como o fez Nietzsche.

A noção de educação para a transformação da realidade ou para a resistência está imbricada também na interpretação de cultura sistematizada pelo marxismo. Como afirma Dussel (2000), que na segunda fase da sua vida também foi um grande leitor das obras de Karl Marx, se usamos a interpretação marxista de Althusser sobre a superestrutura enquanto um marxismo *estandard*, acabamos perdendo a possibilidade de compreender a educação e conseqüentemente o ensino de filosofia como um espaço de resistência fundamental que o próprio Marx não havia desconsiderado (DUSSEL, 2008). Pois, na leitura marxista de Althusser, a educação faz parte

de um Aparelho Ideológico de Estado para defender o sistema capitalista; assim sendo, não há espaço para a crítica, transformação ou resistência.

Outro leitor de Marx e interpretador que precisamos considerar é Raymond Williams (1970). Segundo o autor, Marx reconhecia a possibilidade de resistência ao modo de produção de uma sociedade, no nosso caso o modo de produção capitalista, também na dimensão da superestrutura, embora a ênfase principal fosse pela priorização da ação na Infraestrutura, isto é, através da organização da classe trabalhadora nas Comissões de Fábricas ou ainda considerando as diversas de organização dos trabalhadores de maneira consciente da sua própria ação enquanto Classe. Agora, isto sem negar o papel da Superestrutura, na qual se encontram os aparelhos de cultura e entre os quais a educação, escola e o Ensino de Filosofia. Segundo este autor, a ênfase de Marx nas condições Materiais como motor de transformação da sociedade está no contexto de necessidade de radicalização de Marx para fazer contraponto ao idealismo Hegeliano que negava a força das condições materiais e jogava o movimento de transformação das ideias apenas para o Campo das ideias. No entanto, isto não significa que Marx ignorava o espaço da cultura como um meio importante de crítica resistência frente ao modo de produção capitalista.

Como estamos discutindo o ensino de filosofia na perspectiva latino-americana, ressaltamos que, considerando o diálogo destes conceitos já apresentados acima no texto, enfatizamos a compreensão de cultura de Paulo Freire no processo educativo. Segundo Freire (1970), a cultura é um espaço importante que deve ser considerado, pois tanto pode estar a serviço de uma visão de mundo eurocêntrica, dominante, opressora, capitalista, como pode estar a serviço da construção de valores culturais de solidariedade, transformação, resistência e cooperação de um povo. Na perspectiva freiriana, não há cultura superior e cultura inferior entre os povos e sim diversidade cultural. E o processo educativo deve possibilitar aos educandos o conhecimento das várias manifestações culturais e principalmente permitir que os povos possam manter as suas identidades culturais.

[...] toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais o menos como está, ora no de transformá-la. Por

isto, como forma de ação deliberada e sistemática, toda ação cultural, segundo vimos, tem sua teoria, que, determinando seus fins, delimita seus métodos. (FREIRE, 1970, p.178)

Assim sendo e compreendendo o processo educativo como uma ação, cultura é necessário que se tenha consciência de que as aulas de filosofia podem tanto contribuir para a transformação da sociedade latino-americana, dependente do capitalismo globalizado e eurocêntrico, ou para a sua manutenção, “naturalizando” processos e ações excludentes que não são naturais.

Na sua elaboração sobre cultura, Freire (1970) enfatiza ainda que no processo educativo que visa abordar a transformação da realidade não se pode aceitar a ideia da invasão cultural, isto é, propagar que uma determinada cultura é superior às demais num processo de dominação e imposição. Na situação em questão, isso ocorre quando se valorizam apenas as ideias filosóficas produzidas no mundo eurocêntrico; quando se questiona a razão iluminista eurocêntrica também se esquece que está se questionando apenas sobre a lógica do pensamento ocidental eurocêntrico. Porém, o que se deve fazer segundo Freire é considerar no processo educativo a ideia de Síntese Cultural:

Como, na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomização da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos. [...] Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para a ação. Uma e outro, na síntese de certa forma renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e o povo. Saber da cultura alienada que, implicando a ação transformadora, dará lugar a cultura que se desaliena. (FREIRE, 1970, p.181)

Dessa forma não há modelos culturais impostos, mas sim a noção de síntese cultural, em que as diferentes culturas se encontram: “A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra”. (FREIRE, 1970, p.181)

É claro que este processo de síntese cultural não ocorre de forma neutra, mas sim considerando o momento histórico, o processo de problematização, bem como o ato de problematizar dos próprios educadores.

Além disso, é necessário considerar as grandes conquistas culturais da humanidade enquanto aparato cultural dos quais os educandos não podem ser excluídos como afirma Freire, Arroyo e o próprio Dussel. Dussel elabora, na sua reflexão política e ética, a dimensão da alteridade cultural ou campo cultural como necessidade de garantia enquanto ética primeira, mas que ao mesmo tempo perpassa o campo Político no sentido de que as sociedades discutem e conhecem as diversidades culturais, ou seja, ao mesmo tempo se garantem as diferenças culturais, mas não uma garantia cega, pois é influenciada também pelo campo político.

3.4 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E A ESCOLA

O andamento do projeto de estudo da disciplina de filosofia na perspectiva latino-americano que tem como ênfase na dimensão da seleção de conteúdos em ética e política a fim de serem passíveis de serem ensinados no Ensino Médio dialoga com uma concepção de cultura e uma concepção de escola. Neste subitem vamos analisar uma concepção de Escola.

Assim, uma 'escola', em seu sentido moderno, pode ser literalmente isso: uma instituição em que há um mestre e alunos cujas obras características podem ser identificadas. (...) Mas uma 'escola' pode também, ampliando-se em outra direção, ser o corpo completo de professores de uma disciplina, em determinado lugar, e de modo algum necessariamente uma tendência específica ou corpo de doutrina" (WILLIAMS, 2008, p. 63)

Para o pensador Raymond Williams, a escola não se resume ao corpo da doutrina ou apenas à concepção teórica, mas inclui os alunos e professores portadores de características específicas e escolhas, enquanto sujeitos que precisam ser considerados na pesquisa de conteúdos.

Quando analisamos a perspectiva dos conteúdos passíveis de ensino, de filosofia sempre devemos estar considerando a definição de uma concepção de escola, concepção de cultura, bem como as relações curriculares que envolvem os discentes, os docentes, os conteúdos e as metodologias e as práticas pedagógicas.

Este trabalho visa identificar e definir os conteúdos de ética e política, na disciplina de filosofia, elaborados no movimento da realidade latino-americana a serem ensinados, com o objetivo de ressaltar as identidades latino-americanas. E além disso trazer uma reflexão filosófica aos educandos (as) como possibilidade de aumentar a compreensão da realidade latino-americana, assim como desenvolver uma ação no mundo mais incisiva enquanto sujeitos históricos e concretos a partir da realidade latino-americana.

Dussel fundamenta este projeto de seleção e identificação de conteúdos latino-americanos e é bastante ousado no sentido de defender a transformação da sociedade.

Dussel (1995, p.45) analisa:

Sem querer me arrogar o direito de representar um movimento amplo, a Filosofia da Libertação, que eu, ponho em prática, desde 1969, toma como ponto de partida uma realidade regional própria: a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo dependente, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da impossibilidade de uma filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias, a existência de tipos de opressão que estão a exigir não apenas uma filosofia da “liberdade”, mas uma filosofia da libertação.

Portanto, a concepção de escola para esta pesquisa deve ser sistematizada no sentido de reconhecer o caráter reprodutivista e legitimador das desigualdades de classe, raça, cultura e sociais pela escola, mas também deve reconhecer a sua capacidade de resistência, crítica e criatividade inventiva do diferente.

Por exemplo, quando a escola possibilita aos estudantes a compreensão das contradições de classe dentro da sociedade capitalista, quando aborda numa perspectiva de alteridade as diversidades culturais, quando possibilita compreender o outro na dimensão como um outro que não pode ser reduzido aos meus conceitos, está dando condições de resistência às formas de opressão impostas pela sociedade dominante.

Neste propósito, o currículo que passa pelo processo de desocultação e são expostas suas práticas invisíveis; os professores selecionam conteúdos significativos para os educandos se emanciparem dentro do contexto da

América Latina. Com certeza, a disciplina de filosofia deve abordar as problemáticas e categorias filosóficas latino-americanas, bem como os seus respectivos filósofos.

Precisamos definir uma concepção de escola apropriada para o ensino de filosofia, que dialogue com a filosofia historicamente produzida e elaborada no percurso da história na realidade concreta e da sistematização do pensamento ocidental, com a elaboração e sistematização de conceitos, categorias, sistemas filosóficos latino-americanos, ou seja, os pensadores latino-americanos que vivenciam esta realidade de exclusão social e dependência econômica, política, tecnológica e cultural. Esses pensadores sistematizaram aspectos filosóficos fundamentais que a escola na realidade latino-americana deve considerar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia.

Para alguns pensadores economicistas a escola seria o espaço de desenvolvimento econômico e das condições sociais e culturais. Para os pensadores funcionalistas a escola faria parte do corpo da sociedade com uma posição clara e definida no sentido de ajustar as pessoas à convivência da sociedade; assim, a sociedade capitalista estaria num processo contínuo de desenvolvimento e prosperidade. Porém, estas concepções mostraram os seus limites diante das crises cíclicas do sistema capitalista. Outros pensadores definiram a Escola como espaço central no processo de transformação revolucionária da sociedade. Esta concepção de escola também demonstra os seus limites.

O pensador Ivan Illich defendeu a desescolarização da sociedade, numa atitude de pessimismo em relação à escola. Isso quando consideramos o processo de legitimação e naturalização das desigualdades sociais realizados pela escola, com as suas práticas pedagógicas avaliativas que acabam domesticando, neutralizando e retirando o espaço de criatividade dos educandos(as).

Já o pensador sociólogo francês Pierre Bourdieu identifica o caráter reprodutivista da Escola. A escola que enfatiza as desigualdades econômicas, sociais e culturais através das suas práticas pedagógicas e através da seleção de conteúdos.

Contrariando a visão otimista da escola enquanto um espaço social democrático e emancipador, a Sociologia da educação bourdieusiana busca apontar que esse universo não é neutro e que autentica as práticas das classes dominantes. Longe de equiparar os escolares, fornecendo instrumentos em forma de capital simbólico que pudessem garantir o sucesso escolar e a transposição de obstáculos de ordem social e cultural, a escola reforçaria as desigualdades. (MEDEIROS, 2007, p.17).

Bourdieu está demonstra como a escola contribui para reproduzir a sociedade para que seja possível desenvolver práticas que sejam capazes de controlar esta dimensão legitimadora das desigualdades sociais. Segundo Medeiros, o Bourdieu

Cita inclusive como exemplo seu livro 'A Reprodução' afirmando: 'Nós não dizíamos que a escola produzia ou reproduzia as desigualdades. Nós dizíamos que ela contribuía para reproduzi-las de certa maneira. É esta maneira, quem sabe, que é possível de controlar.' (MEDEIROS, 2007, p.64).

Porém, Bourdieu desenvolve uma categoria de agente no espaço escolar. Essa concepção é fundamental para a pesquisa em questão, pois, quando trabalhamos com o conceito de seleção de conteúdos na perspectiva latino-americana para a disciplina de filosofia, precisamos admitir a ideia de sujeitos dentro da escola. Isto é, educandos, professores, diretores e pedagogos que são vivos e agem e reagem com participação no currículo. Além disso, Bourdieu admite de certa forma a dimensão da resistência e do diferente no espaço da escola. Estas concepções são importantes para a presente pesquisa, pois os conteúdos de filosofia latino-americana são perpassados pela dimensão da resistência e do enfrentamento como sujeito na realidade social e política. Nas palavras de Saviani:

As disciplinas escolares também sofrem alterações na medida da renovação/estabilidade do corpo docente e das exigências e pleitos que as carreiras profissionais passam a apresentar. Mas as mudanças mais determinantes advêm inegavelmente, da transformação social e cultural, dos públicos escolares, que, mesmo com a permanência das finalidades educacionais, determina alterações nos conteúdos de ensino, interferindo na evolução das disciplinas escolares (SAVIANI, 2000, p.32)

Dessa forma, a Escola mesmo considerando as dimensões das determinações culturais, sociais e políticas, há espaço para a resistência e criatividade e para o pensar diferente.

Os conteúdos de filosofia no Ensino Médio na perspectiva latino-americano contribuem para a transformação da sociedade. A transformação de uma sociedade que nega os direitos humanos, a realidade de dependência econômica, política e tecnológica, para uma possibilidade de resistência e da negação e discriminação de gênero, para o reconhecimento da alteridade erótica, conforme postula Enrique Dussel:

Na verdade, nós não somos 'aquele outro diferente da razão', mas, pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente 'a razão do outro' do Índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito 'bancário' como a define Paulo Freire). (DUSSEL, 2005, p. 47)

É claro que a escola no âmbito dos seus sujeitos educacionais pode contribuir para essa perspectiva latino-americana ou simplesmente silenciar-se sendo o espaço de mera legitimação das desigualdades sociais. Portanto, enfatizamos a concepção de escola que se abra para a resistência e para a criação do pensar diferente na dimensão da realidade latino-americana..

Ainda para esta concepção de escola, podemos nos fundamentar em Habermas (2002), que sistematiza a escola como espaço que contribui para a produção do Discurso Ideal como fundamento epistemológico e espaço de avanço da razão pública. Isto é, resgatando, a perspectiva do conceito iluminista de emancipação, porém, no sentido de dar condições reais e concretas para que todos participem das comunidades de comunicação e possam garantir, através dos discursos e consensos, a melhoria das condições de vida, bem como o fim da alienação e a da negação dos direitos de sobrevivência e participação.

Na teoria da ação comunicativa o processo circular que entrelaça o mundo da vida e a práxis comunicativa do cotidiano ocupa o lugar de mediação que o Marx e o marxismo ocidental reservaram a práxis social. Nesta práxis social, a razão historicamente situada, corporalmente encarnada e confrontada com a natureza deveria mediatizar-se com o seu

outro. Se agora a ação comunicativa deve assumir as mesmas funções de mediação, a teoria da ação comunicativa atrai sobre si a suspeita apresentar apenas uma outra variante da filosofia da práxis. De fato, ambas devem resolver a mesma tarefa: conceber a práxis racional como uma razão concretizada na história, na sociedade, no corpo e na linguagem. (HABERMAS, 2002, p.440).

Portanto, uma Escola de qualidade que garanta as condições do Discurso Ideal, isto é, de uma razão concretizada na história, na linguagem da práxis latino-americana, estará contribuindo para a Emancipação do ser humano no sentido amplo e integral. Ainda seguimos Habermas quando ele diz que

A razão operante na ação comunicativa não se encontra apenas sob as limitações, por assim dizer, situacionais e exteriores; suas próprias condições de possibilidades obrigam-na a ramificar-se nas dimensões do tempo histórico, do espaço social e das experiências centradas no corpo. O potencial racional do discurso entretecido com os recursos de um mundo da vida sempre particular. (HABERMAS, 2002, p.452).

Dessa forma, o processo racional para a emancipação do ser humano deve considerar a realidade histórica, social e econômica, bem como as experiências vivenciadas pelos indivíduos latino-americanos diante de um quadro de exclusão e de ataque aos direitos humanos.

A importância da teoria da competência comunicativa de Habermas para uma teoria social da educação é esta: este autor fornece a idéia de uma norma em termos da qual podemos expressar e avaliar o papel do poder e do privilégios nos contextos interacionais (MORROW & TORRES, 1997, p. 224)

Ainda é importante ressaltar a dimensão do mundo da vida, que é sempre particular. E isso implica reconhecer a experiência dos corpos, registradas nas suas marcas da miséria da fome da violência, da exploração e da exclusão.

Portanto, para a seleção de conteúdos na perspectiva latino-americana para a disciplina de filosofia é preciso considerar uma escola que, se por um lado contribui para a reprodução das desigualdades sociais e culturais, por outro é o espaço da resistência, da criatividade e da solidariedade, quando a

ação dos agentes educacionais envolvidos nos processos de seleção de conteúdos e nas definições das práticas pedagógicas consideram as dimensões do contexto histórico, social e cultural da América Latina numa perspectiva emancipatória ou libertadora.

3.5 O SUJEITO NO PROCESSO EDUCATIVO E A SUA RELAÇÃO COM A FILOSOFIA

No processo educacional é necessário definir o conceito de sujeito. Quem são estes sujeitos que fazem parte do processo educacional? Como estes sujeitos reagem no processo educacional? São totalmente determinados pelos processos educacionais ou pela cultura educacional? Ou possuem espaço de resistência e crítica?

O pensador Pierre Bourdieu já confirmava a existência de sujeitos no processo educacional que reagem. Isto tanto na dimensão dos educandos, quanto dos educadores. Por mais pré- estabelecida que seja uma estrutura educacional, sempre pode aparecer sujeitos que reagem de uma maneira diferente, considerando todos os envolvidos no processo educacional, desde alunos, professores e até diretores.

Já para o pensador Paulo Freire, que está no contexto da América Latina e que intensifica a sua atuação pedagógica nas décadas de 50, 60 e 70, torna-se necessária uma resistência ao domínio cultural, econômico e político proferido pelos grandes centros do capitalismo, além disso, a necessidade de resistência as Ditaduras Militares que se estabeleciam na América Latina. Portanto, a concepção de sujeito de Paulo Freire é bem arrojada e enfatiza um Educando que é Sujeito da História.

Trata-se de um educando como sujeito da história que é capaz de ler o mundo em todas as suas dimensões e após conhecer a epistemologia do mundo, a política, a economia consegue interferir como Sujeito da História não apenas como coadjuvante. Na transcrição abaixo, Paulo Freire cita a frase de Marx, também citada por Florestan Fernandes

Recordo agora o que disse Marx, na Sagrada Família: 'A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isso, quem possui e luta é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar os seus

fins –como se tratasse de uma pessoa a parte – pois a história não é senão a atividade do homem que persegue os seus objetivos’ (FREIRE, 2006 p.156)

E a educação teria o papel de ser espaço privilegiado para resgatar as experiências vividas pelos educandos e iniciar através de exemplos e práticas uma formação crítica para uma educação libertadora, possibilitando um sujeito libertador que atue no contexto da economia, política e da cultura. Novamente recorreremos a Freire para enfatizar que,

Na medida, porém, em que a verdadeira utopia implica a dialetização da denúncia e do anúncio, a liderança revolucionária não pode:

- a) denunciar a realidade sem conhecê-la
- b) anunciar a nova realidade sem ter um pré-projeto que, emergindo na denúncia somente se viabilize na práxis.
- c) Conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento;
- d) Denunciar e anunciar sozinha;
- e) Não confiar nas massas populares, renunciando a sua comunhão com elas. (FREIRE, 2006 p.92)

Nesta abordagem tanto o educando quanto o educador são inacabados, uma vez que estão sempre aprendendo, isto é, nunca estão completos e portanto sempre abertos a novas experiências educacionais. Depreende-se que para ser sujeito da história não se deve tentar seguir uma doutrina filosófica pronta e acabada, mas sim estar aberto aos desafios que a realidade apresenta sempre se considerando a sua complexidade.

O pensador Miguel Arroyo (2009) traz uma contribuição fundamental na reflexão de quem é o sujeito no processo de ensino aprendizagem. Quem são os educandos que frequentam o Ensino Médio? Que cultura trazem para a escola? Esta cultura facilita o ensino da filosofia ou torna mais difícil? Os educandos que convivem com a cultura da droga possuem dificuldade no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio? E no estudo da filosofia? Aqueles educandos que sofrem a exclusão econômica, social, política ou são fugitivos das catástrofes ecológicas, ou ainda, sofrem outras formas de exclusão como a discriminação de gênero, étnica, sexual e etc., sofrem interferência no seu processo de ensino aprendizagem? Diante deste contexto, qual a interferência no processo de ensino aprendizagem das aulas de filosofia

do Ensino Médio? Todos estes questionamentos são fundamentais para se pensar nas metodologias e na seleção dos conteúdos.

Para Arroyo, os professores precisam considerar seus educandos numa dimensão real e não ideal. Há uma prática constante na organização didática de vários professores de considerarem o aluno do tipo ideal, isto é, que sempre está bem alimentado, feliz, sedento pelo conhecimento, com o comportamento considerado “disciplinado” e que não vai nem olhar para os colegas de turma. Estes professores esquecem às vezes do seu próprio comportamento escolar, que na maioria das vezes também não foi do tipo ideal.

O movimento histórico de humanização e de desumanização acompanha os seres humanos desde a infância. A história da infância e a realidade concreta das crianças que freqüentam a escola pública estão aí mostrando-nos esse movimento de humanização e desumanização (...) a tarefa da educação e dos educadores seria captar este tenso movimento. Faz parte do nosso ofício entender os processos históricos de desenvolvimento e formação humana, os processos civilizatórios e culturais, o progresso do conhecimento acumulado, mas também faz parte de nosso ofício entender que esse movimento não é linear, acumulativo (...), é um processo truncado pelos brutais mecanismos de desumanização (ARROYO, 2000, p.240).

Se houver uma leitura romantizada do comportamento dos educandos, os professores preparam suas aulas e práticas pedagógicas para alunos ideais e esquecem da dimensão real dos alunos. Logicamente que estas atividades não atingirão os seus objetivos pré-estabelecidos e provocarão a “indisciplina” e a descontração dos educandos. Diante disso o professor acaba desanimando, às vezes acaba não retomando ou tentando outras atividades pedagógicas mais adequadas para esta realidade pedagógica.

Em casos mais extremos os professores acabam assumindo uma posição mais apática no processo pedagógico e em alguns casos acabam desenvolvendo doenças psicológicas, psíquicas ou até físicas. E os educandos enfrentam sérias dificuldades de aprendizagens. Às vezes possuem as suas trajetórias escolares interrompidas, prematuramente e conseqüentemente são também excluídos da sociedade ou acabam ocupando funções no mundo do trabalho com uma remuneração bem menor. Em alguns casos, estas trajetórias

escolares são interrompidas e retomadas mais tarde no Ensino de Jovens e Adultos, EJA. Novamente estes educandos apresentam dificuldades devido às responsabilidades financeiras com a família ou com o seu próprio sustento.

De acordo com este pensador, os professores precisam preparar aulas para alunos reais e ter suas práticas pedagógicas voltadas a eles:

Carecemos de uma tradição de escuta dos educandos. Ouvir suas trajetórias é muito, mas como reagiremos? A tendência é culpar os alunos(as), habitantes estranhos mal agradecidos, não preparados para o que é próprio da instituição escolar e de seus profissionais (ARROYO, 2004, p.96).

Para considerar o aluno na sua dimensão real, é necessário considerar o seu contexto econômico, cultural, social e político; além disso, considerar os seus anseios e desejos na sua dimensão cultural, sexual e psicológica. Assim, afirma ARROYO (2000, p.242):

Daí conclui que a tarefa da educação é fazer que possam ser, captar como eles tentam superar as condições que os proíbem ser, perceber e se contrapor às situações e as condições em que realizam a sua existência em que se deformam e se desumanizam.

Este educando vai para a escola para estudar, mas também quer brincar, namorar, passear, às vezes quer estudar, às vezes não quer, porém não possui um comportamento homogêneo. Portanto, os professores precisam preparar as suas aulas de Filosofia para o ensino médio considerando todas estas problemáticas e com metodologias e conteúdos que abarquem ao máximo esta dimensão real dos educandos para que o processo educacional seja de qualidade e não haja interrupções das trajetórias escolares dos educandos.

Tirar a infância da barbárie é um dever da sociedade e um direito de cada ser humano. A escola e nós temos este dever. Mas sem esquecer que essa troca do trabalho pelos bancos das escolas não é um adeus aos tempos de trabalho brutal, nem a vida inumana da infância. Devemos perguntar-nos que marcas essas crianças e adolescentes levam para a escola. Que marcas de uma infância e adolescência são vividas ou destruídas. Que processos socializadores, culturais e mentais, identitários e éticos os marcaram. Que desumanidade carregam para a escola e como fazemos para recuperar a humanidade que lhes foi roubada (ARROYO, 2000, p.240)

Por isso, esta dimensão não deve ser motivo de desânimo aos professores. Ao contrário, sempre deve um processo de construção e reconstrução do ser professor a partir das experiências pedagógicas e da leitura pedagógica de quem são os educandos. Podemos cada vez mais fazer um processo de aprimoramento das práticas pedagógicas para recuperar a humanidade perdida pelos educandos através do processo de escolarização.

Na perspectiva deste aporte, verificamos que o Ensino de Filosofia na Educação Básica deve ser visto na relação com uma concepção de currículo, cultura, escola, e de sujeito no processo educativo, que seja condizente com o Ensino de Filosofia na perspectiva latino-americana.

O currículo compreende-se como o espaço que se reafirma a disciplina de Filosofia com o seu status, método e objeto de estudo e a dimensão em que o professor de Filosofia seleciona os conteúdos passíveis de serem ensinados na perspectiva Latino-americana no Ensino Médio. Além disso, conteúdos que tenham significados aos povos latino-americanos que sofrem de várias formas de exclusões, dominações e dependências.

No ensino de filosofia na perspectiva Latino-Americana compreende-se a cultura como um espaço da diversidade cultural do Camponês, do Negro, do Indígena etc.. Por um lado e por outro compreende-se a dimensão da superestrutura, cultura, como espaço de resistência ao sistema capitalista eurocêntrico globalizado, bem como de criatividade para a construção de valores culturais da cooperação, comunhão, organização, da síntese e alteridade cultural. Assim sendo, o professor de filosofia ensinará Filosofia com esta concepção de cultura em todo o processo educativo.

O espaço da escola enquanto dimensão teórica precisa ser compreendido como espaço de reprodução das desigualdades sociais, pois as crianças que já possuem menos acesso aos bens culturais da humanidade passam pela escola, quando conseguem concluir os estudos, continuam com uma apropriação menor destes bens culturais e conseqüentemente um desempenho inferior na sociedade. Isso quando não se naturalizam desigualdades sociais, econômicas e culturais num processo de alienação. Mesmo com tudo isso, precisamos compreender que no processo educativo há espaço de resistência à dominação capitalista eurocêntrica, bem como no

espaço pedagógico há sujeitos que reagem, fazem opções, por mais determinista que as estruturas da instituição escolar possam ser.

Os sujeitos do processo educativo que fazem opções, tanto os professores como os educandos, precisam compreender que para o Ensino de Filosofia na perspectiva Latino-americana ser significativo este educando pode ter ação no mundo, isto é, sendo sujeito da sua história em algum patamar, mesmo com todos os limites impostos pelas diversas formas de “determinismos” culturais, sociais e econômicos. Ainda nesta perspectiva é necessário compreender os alunos na sua dimensão real com todas as limitações, anseios, desejos, o que é inerente à condição de um adolescente latino-americano. Assim sendo, é preciso desenvolver metodologias apropriadas e selecionar conteúdos de filosofia na perspectiva latino-americana, que possibilitem, em algum patamar, a emancipação dos indivíduos enquanto sujeitos que vivem em sociedade e realizam a sua condição humana.

4 A FILOSOFIA LATINO-AMERICANA: ÉTICA E POLÍTICA

Neste capítulo abordamos a fundamentação filosófica na perspectiva latino-americana. Demonstramos a existência de alguns conceitos e categorias que num processo de diálogo com a filosofia europeia já foram elaborados e estão à disposição da comunidade acadêmica para serem estudadas.

Priorizamos mais as reflexões do pensador Enrique Dussel, embora caiba ressaltar que existem vários outros filósofos na América Latina e uma vasta produção filosófica espalhada pelos vários países que fazem parte da América Latina.

O que não é possível admitir é a não consideração dessa produção filosófica, que foi desenvolvida nesta terra, tanto pelos professores de filosofia do Ensino Médio quanto pelos Programas universitários dos cursos de Filosofia que visam à formação de professores e pesquisadores em filosofia, fato este que constatamos no capítulo interior. Se a filosofia no Ensino Médio não tem como objetivo formar filósofos, mas sim fornecer conhecimentos em filosofia necessários para a formação integral do ser humano, precisa demonstrar esta filosofia produzida nos embates das ideias e na força de resistência e enfrentamento dos diversos movimentos sociais populares espalhados pela América Latina que representam as demandas dos Indígenas, Negros, Mulheres, Camponeses sem Terra e a própria Classe Trabalhadora.

4.1 “RETRATO” HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E CULTURAL LATINO-AMERICANO

O contexto histórico Latino-Americano nos revela as origens do processo de negação da produção filosófica e do ser humano na sua própria existência, bem como a dificuldade da própria produção. Por isso, compreender este contexto é fundamental para também enfatizar a necessidade do estudo de filosofia produzida no seio da América Latina.

Se por um lado esta dura realidade histórica nos permite compreender a realidade, por outro lado a reflexão filosófica na perspectiva latino-americana permite ser mais uma alternativa na luta pela emancipação humana do nosso povo, tais como Indígenas, Negros, Mulheres, Camponeses e a própria Classe Trabalhadora.

Nestes quinhentos anos da presença impositiva dos europeus, tanto espanhóis quanto portugueses, e mais recentemente os norte-americanos dos Estados Unidos, recorreremos ao reconhecido historiador latino-americano Eduardo Galeano.

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu, ou mais tarde norte americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e consumo, os recursos materiais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação a engrenagem universal do capitalismo. (GALEANO, 1970 p.14)

No processo de colonização que ocorreu a partir dos anos de mil e quinhentos, espanhóis e portugueses desenvolveram as colônias de exploração, cujo objetivo era retirar o máximo de riqueza possível e levar aos centros europeus. Para isso usaram o processo de escravização dos indígenas e dos negros. Ainda segundo esta citação, fica evidente que este processo cumpriu e cumpre um papel na lógica do capitalismo internacional. Esta lógica apresenta um sistema em que as benevolências alcançadas em alguns países europeus somente são possíveis graças à exploração radical em condições escravagistas em outras partes do mundo, como na América Latina e África.

Tudo neste continente se tornou objeto de exploração: as terras, os minerais, a força humana e principalmente a negação da cultura que havia aqui no continente. Como se não bastasse, todo o processo de negação da nossa produção intelectual, produção de tecnologias e de teorias filosóficas. Pois como trabalham os Clássicos da economia capitalista David Ricardo e Adan Smith, a produção de tecnologia possibilita num primeiro momento a acumulação mais rápida de capital, pois diminui o custo de produção até que a economia capitalista se reconfigure e se reduza o lucro. Se antes tínhamos a exploração pelos espanhóis e portugueses no século XX, tivemos e temos a ação dos EUA.

No processo de colonização, os indígenas e os negros foram reduzidos a peças exploradas ao máximo para enriquecer o capitalismo central. A sua condição de vida era inferior até aos próprios animais que eram usados nas

cargas. Sua condição de vida era negada, pois poderiam ser assassinados a qualquer momento, tanto física como culturalmente ou ainda na sua possibilidade de reprodução:

Não faltavam as justificativas ideológicas. A sangria do Novo Mundo convertia-se num ato de caridade ou uma razão de fé. Junto com a culpa nasceu um sistema ábilis para as consciências culpáveis. Transformava-se os índios em bestas de cargas, porque resistiam a um peso maior do que suportava o débil lombo da ilhama, e de passagem comprovava-se que, na realidade os índios eram bestas de carga. (GALEANO, 1970 p.52)

É verdade que alguns navegadores tentaram pensar diferente, como escreve Sérgio Buarque de Holanda, no livro Visão do Paraíso. Alguns homens, chegando aqui na América Latina, começaram a desenvolver uma reflexão para tentar compreender se aqui não teria sido o Jardim do Éden, de onde Adão e Eva teriam sido expulsos. Tal pensamento se explica pelas características culturais do povo, pelo clima e demais características naturais da região tropical. Porém, esta reflexão foi reprimida violentamente pelos portugueses e espanhóis com a introdução das ideias filosóficas eurocêntricas dominantes. Estas, além de justificar a visão dominante europeia, forjavam o domínio desta visão sobre todos e eram utilizadas na prática como um ato de fé que justificava o processo de escravidão e davam sentido à missão do domínio dos portugueses e espanhóis sobre os indígenas e negros. Este culto às ideias filosóficas eurocêntricas e a tentativa de não produzir tecnologias na América Latina ainda perpassam o debate nos espaços de produção do conhecimento, sejam as Escolas de Ensino Médio ou nas nossas Universidades da América Latina quando se constata o pequeno apoio ao ensino e à pesquisa de filosofia na perspectiva latino-americana

Para os que concebem a história como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado do seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos; a história do subdesenvolvimento da América Latina, integra, como já disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e os seus agentes nativos (GALEANO, 1970 p.14)

A nossa derrota como países dependentes dos grandes centros esteve sempre ligada à vitória dos países do centro do sistema capitalista. Se não produzimos teorias, tecnologias e não desenvolvemos o nosso pensamento filosófico, a vitória é dos países do centro, haja vista que repassam as tecnologias e conhecimentos com os seus altos preços e a cobrança de direitos autorais, ou ainda montam as suas empresas de tecnologia de ponta aqui na América Latina para explorarem mais diretamente. E, além disso, o continente latino-americano fica alienado e dependente destas tecnologias e nós não conseguimos romper com a prática de fiéis leitores dos manuais das tecnologias e teorias filosóficas ou paradigmas científicos advindas dos países do centro do capitalismo. Cada vez mais, torna-se necessário o desenvolvimento de conhecimentos nos diversos campos da ciência, da cultura e da filosofia para conseguirmos avançar no nosso processo emancipatório de todos os Indígenas, Negros, Mulheres, Camponeses e a Classe Trabalhadora. Constata-se, por exemplo, que alguns cursos universitários nem têm o nome traduzido para a língua portuguesa de tão dependente do seu país de origem.

O atual processo de integração não nos faz reencontrar nossa origem nem nos aproxima de nossas metas. Bolívar tinha afirmado, certa profecia, que os Estados Unidos pareciam destinados pela Providência para alastrar a América de misérias em nome da liberdade. Não há de ser a General Motors ou a IBM que terá a gentileza de levantar, no nosso lugar as velhas bandeiras da unidade e emancipação caídas na luta, nem hão de ser os traidores contemporâneos os que realizarão, hoje, a redenção dos heróis ontem traídos. E muita podridão para lançar ao fundo do mar no caminho da reconstrução da América Latina. Os despojados, os humilhados, os miseráveis têm, eles sim, em suas mãos a tarefa. A causa nacional latino americana possa renascer, terá de começar por derrubar os seus donos, país por país. Abrem-se tempos de rebelião e mudança. (GALEANO, 1970 p.280)

Já no ano de 1970 este historiador alertava que não serão as multinacionais que farão a integração da América Latina, pois estão preocupadas apenas com a exploração através da venda dos seus produtos com o alto custo das suas tecnologias produzidas nos grandes centros capitalistas.

Também o autor argumentava que a integração não deve ser dos interesses das multinacionais, isto é, uma globalização da economia, fato este que se intensificou na década 90, quando os capitalistas norte-americanos avançaram no processo de implementação do neoliberalismo na América Latina. Diante disso é necessário que os despojados, os humilhados e os miseráveis com as suas próprias forças busquem a mudança através da organização entre os povos e a capacidade de rebelar-se e de derrubar os seus donos. Prática esta também constatada por Dussel e expressada numa oficina no Fórum Social Mundial de Porto Alegre em 2003.

Portanto, este contexto histórico demonstra que a emancipação latino-americana também passa pelo estudo de teorias filosóficas na perspectiva latino-americana que possam contribuir com a capacidade do povo organizar-se nas suas diversas demandas, que sejam um suporte teórico desenvolvendo a categoria do espanto, que é própria da filosofia, bem como a capacidade de crítica e até mesmo a dimensão do rebelar-se frente às injustiças que tentam destruir os pressupostos da ética latino-americana. Mas isso tudo sem estar alheio ao que já foi produzido na América Latina.

4.2 POR QUE DA FILOSOFIA LATINO-AMERICANA

Apesar da permanência de práticas de domínio Europeu desde o ano de 1500, já ocorreram, na América Latina, várias reflexões sobre a existência de uma filosofia latino-americana ou de categorias e metodologias filosóficas latino-americanas. Nas palavras de Mance:

No final dos anos 60 e início dos anos 70 a situação de negação dos direitos humanos e da democracia, a violência e marginalização a que estavam submetidas as populações latino-americanas ensejou a reflexão sobre a temática de libertação a partir de diversas disciplinas e quadros teóricos (MANCE. 2000. p.26).

Tanto há filósofos que negam a existência de uma filosofia latino-americana como outros que afirmam a existências de categorias filosóficas latino-americanas. Aqueles que negam a existência de um pensamento filosófico latino-americano argumentam, por exemplo, que se América Latina é dependente economicamente dos países

Europeus não pode ser independente na sua forma de pensar filosófica. Outros afirmam que como somos um continente com pouca tradição de pesquisa em pós-graduação no campo da filosofia também seria difícil sermos autônomos filosoficamente. Neste contexto, alguns afirmam que a única possibilidade de produzir filosofia na América Latina seria centrar-se na pesquisa de temáticas universais da filosofia e após superar compreensão da filosofia europeia poderíamos avançar para a produção de novas categorias filosóficas na América Latina, mas com a perspectiva da filosofia mundial.

Ainda neste debate estão presentes os chamados defensores da filosofia universal. Estes afirmam que a filosofia é uma só, independente da região do mundo, do sujeito do conhecimento e do local de onde este sujeito pensa a realidade. Conforme pensa o filósofo Augustin Basave Fernandez Del Valle, citado por Mance (2000, p.32):

[...] 'Eu não creio que exista uma filosofia americana ou uma filosofia ibero-americana. A filosofia é simplesmente filosofia, ainda que aqui, na Ibero-américa, tenha-se que recolocar problemas filosóficos para nossos povos [...] Porque sempre me pareceu absurda a provincialização da filosofia, estimo que a pretensão de forjar uma filosofia ibero-américa é um despropósito. Coisa diversa é que nossa filosofia, ainda que verse sobre o universal enquanto universalizável, tenha seu característico acento ibero americano.

Assim sendo, a filosofia seria universal e cada filósofo deveria somente produzir e preocupar-se com o pensamento universal e neste patamar produzir conhecimento construindo para o avanço das categorias filosóficas universais. Já os filósofos defensores do pensamento filosófico original da América Latina defendem que a filosofia a partir da realidade latino-americana pode criar os conteúdos e as categorias originais da América Latina. Porém esta reflexão vai sendo superada, como podemos depreender da seguinte consideração de Mance (2000, p.34):

[...] vai sendo superada: 'os partidários da meditação sobre a nossa própria realidade(...) reconhecem que o pensamento latino americano mediante a prática da filosofia universal, pode alcançar a originalidade. Por sua vez, figuras significativas dos partidários da filosofia universal reconhecem que tratar de encontrar uma resposta ao problema que coloca a condição

humana latino americana(...) é importante para o desenvolvimento do pensamento filosófico'.

No contexto histórico e social latino-americano de intenso domínio político, econômico e cultural, várias vozes começaram a levantar-se na defesa de uma reflexão sobre o contexto latino americano, inclusive se fundamentando em abordagens epistemológicas originadas no próprio seio da realidade europeia. Quando os chamados filósofos existencialistas postam que a “existência precede a essência”, abre-se a possibilidade de refletir sobre a existência de uma reflexão filosófica a partir da existência latino-americana: esta existência perpassada pelo domínio cultural, domínio econômico e pelo domínio político, principalmente pelo patrocínio externo em várias Ditaduras militares na América Latina.

Alguns filósofos refletiam no contexto europeu sobre o horror do Nazismo para com os judeus, cuja existência humana lhes era negada. Nesta abordagem destacamos Levinas, que desenvolveu um sistema filosófico para abarcar o sofrimento dos judeus na Segunda Guerra Mundial. O pensamento filosófico de Levinas desenvolveu a categoria do ser negado durante o nazismo alemão, isto é, em nome de um projeto de dominação, os judeus eram executados, torturados e levados aos campos de concentração. O filósofo desenvolveu a categoria da alteridade, isto é, de considerar o outro como um outro que não cabe no meu conceito, sem estabelecer um preconceito para colocar sobre o meu domínio, mas sim considerá-lo na sua existência de totalidade nas suas dimensões humanas e culturais. Este sistema filosófico desenvolvido por Levinas passa a ser reinterpretado no contexto latino-americano, no qual o índio, o negro, o pobre, a mulher, o camponês e a classe trabalhadora são negados, excluídos da possibilidade de uma vida digna; em outras palavras, vivem constantemente a exclusão social, econômica, cultural e política. A categoria de alteridades, embora produzida na Europa, ajuda-nos a compreender a realidade latino-americana e passa a ser uma categoria filosófica importante para um filosofar focado nessa realidade.

Outro sistema filosófico que cumpre um papel fundamental na leitura filosófica da realidade latino-americana é o pensamento marxiano. Quando Marx analisa a exploração realizada pelo capitalismo no continente europeu,

principalmente na Alemanha e na Inglaterra, desenvolve, entre outras, a categoria de mais-valia, ou seja, como a Classe Trabalhadora é explorada no processo de produção capitalista pelos burgueses, o que gera a concentração de capital e a exclusão social e econômica. Este sistema passa a ser reinterpretado no continente latino-americano em que se percebe que num capitalismo periférico ou tardio a exploração é ainda mais cruel. De posse destas categorias, os filósofos latino-americanos percebem que a exploração da mais valia do indígena e do negro é bem mais grave. Pois o índio e o negro trabalharam nos três primeiros séculos como escravos, foram substituídos pela mão de obra barata dos imigrantes europeus, e no início do século XXI ainda ganham menos do que os trabalhadores brancos e possuem menos registros em Carteira de Trabalho, o que os torna mais suscetíveis ao desrespeito aos direitos trabalhistas.

4.3 A DEFESA DA ORIGINALIDADE DA FILOSOFIA LATINO AMERICANA.

No contexto das décadas de 60 e 70 do século XX, o debate sobre a existência de pensar filosófico autêntico na América Latina se intensificou sobretudo com a seguinte questão: Existe um pensar autêntico na América Latina ou Não? Nesse contexto, é sintomática a posição do pensador Salazar Bondy, que escreveu o livro “Existe uma filosofia de nossa América”?

Após a um longo debate sobre a filosofia do americano, ou melhor, sobre a originalidade ou não da filosofia na América Latina, surge um consenso teórico em defesa da filosofia da libertação:

Em geral, as diversas vertentes de filosofia de libertação secundarizaram a importância da reflexão sobre a identidade latino-americana. A esses autores interessa menos pensar quem é o latino-americano, do que criticar filosoficamente a situação histórica de marginalização e injustiça que sofre a maioria das massas oprimidas nesse continente. Para eles, a reflexão filosófica voltada ao esclarecimento a várias formas de dominação e alienação, bem como a crítica das variadas práxis que visam promover e realizar ações de libertação é um tema mais prioritário a investigação. (MANCE. 2000. p.38)

A filosofia da Libertação surge no seio deste debate sobre a originalidade da filosofia latino-americana e se caracteriza como a conceitualização de que a filosofia na América Latina está relacionada às

reflexões emergenciais, tais como a exploração da classe trabalhadora, a exclusão do indígena e do negro, o machismo que nega a vida digna das mulheres, o camponês excluído do acesso à terra. Além destas temáticas mais específicas, a filosofia da libertação faz a reflexão crítica do domínio cultural pelos países de centro, faz a reflexão sobre o domínio econômico e político do capitalismo e ainda ressalta a emergência do cuidado pela natureza.

Essa perspectiva que a filosofia latino-americana assume torna-se um sistema filosófico que também contribui com a reflexão libertadora em outras partes do mundo. Por exemplo, se em algum país do continente africano aparece a categoria do domínio cultural e ou da exclusão política econômica e política, ou ainda, de negação da existência da diversidade de gênero, podem ser implementadas as categorias filosóficas produzidas na América Latina. Dessa forma, estas categorias contribuem para a reflexão filosófica em outras regiões do planeta Terra, tanto na dimensão da compreensão e interpretação da realidade quanto na reflexão para a transformação da realidade. É importante ressaltar que as categorias filosóficas produzidas pela filosofia clássica ou no seio do eurocentrismo que correspondem à compreensão da realidade e à possibilidade de transformação da América Latina também devem continuar sendo utilizadas aqui na América Latina e nas mais diversas partes do mundo, sem radicalismos e exclusões.

Como afirma o filósofo Enrique Dussel, se a mais-valia, categoria filosófica marxista, permite compreender a exploração dos trabalhadores latino-americanos e não tem uma outra categoria filosófica que melhor explique este processo de exploração, logo, não há por que abandonar esta categoria só porque foi elaborada por Karl Marx no contexto econômico e político dos países europeus, principalmente da Alemanha e da Inglaterra.

Consultando os dados oficiais de indicadores econômicos, sociais e humanos e sociais, percebemos que a exploração dos trabalhadores é intensa e com um diferencial em relação à Europa: aqui o trabalhador indígena, negro, e a mulher indígena são ainda mais explorados. Os dados apresentam que estes grupos trabalham mais pesado, ganham menos, e são os primeiros a perderem o emprego diante de qualquer crise econômica, sejam crises das empresas ou da macroeconomia.

Ainda segundo Dussel, não é o caso de abandonarmos a categoria mais-valia para compreender a realidade, mas enriquecermos com a especificidade latino-americana em que aparece o negro, o indígena, o camponês, a mulher, o homossexual e tantos outros como os mais explorados. Dussel identifica que aqui a exploração econômica não passa apenas pela categoria de Classe, mas também pelas categorias de gênero, cultura e etnia. Por isso, uma categoria filosófica que cumpre a sua função na compreensão da realidade latino-americana, mas não dá conta na totalidade, pode e deve estar aberta à possibilidade de sofrer um aperfeiçoamento no contexto da realidade latino-americana e depois poderá ser utilizada em outras regiões do planeta. Aqui é importante transcrever as palavras do filósofo, quando ele afirma que

Marx é o único filósofo moderno que elaborou uma 'econômica' adequada, apesar de os grandes filósofos europeus e norte-americanos (sem interpretar seriamente Marx, porque ele não está na 'moda') o terem declarado um 'cachorro' morto. Para a filosofia da Libertação, não é questão de moda, é questão de vida ou morte da maioria da humanidade. É questão ética fundamental, em que está em jogo o caráter universal da razão e o sentido de toda a hermenêutica (DUSSEL. 1995. p.40)

Nesta citação Dussel ressalta a necessidade de que se uma categoria filosófica dá conta de explicar a realidade, logo, deve ser também reconhecida como válida para explicar a realidade latino-americana

Assim sendo, não cabe uma filosofia fechada ou absolutizada que nega a possibilidade de alteração das suas categorias com a práxis da realidade latino-americana. Ou ainda, que apenas procura adaptar a leitura filosófica de mundo a sistemas ou categorias clássicas da filosofia, mas que a própria práxis já aponta as suas insuficiências para uma leitura filosófica adequada de mundo que possibilite um índice de compreensão e de transformação da sociedade.

Como já ressaltamos nos subitens anteriores deste capítulo, o ensino de filosofia na dimensão do Ensino Médio precisa considerar, de acordo com a concepção de escola, cultura e sujeito do processo de ensino aprendizagem, uma perspectiva de filosofia que permita os educandos compreender a realidade latino-americana na suas dimensões econômicas, políticas, culturais

e ecológicas, e, além disso, com uma possibilidade concreta de resistência a todas as formas de domínio, ou ainda, numa dimensão mais ousada, a possibilidade de transformação da sociedade.

Neste estudo procuramos nos deter em algumas linhas de filosofia da libertação discutida na América Latina, priorizando mais os autores Arturo Andrés Roig e Enrique Dussel, porém, sem deixar de fazer uma referência, mesmo que breve, ao filósofo Rodolfo Kusch, que também é um expoente importante mas de uma outra linha mais culturalista.

Rodolfo Kusch procurou defender e construir uma filosofia mais autêntica e original na América Latina, no sentido de desenvolver categorias próprias para o pensar na América Latina. O propósito de Rodolfo Kusch foi sistematizar as categorias da Condição do Estar e da Condição do ser. A categoria da Condição do Ser estaria relacionada ao pensamento europeu, em ter posse, possuir titulação, dominar certos cargos profissionais, econômicos, políticos e sociais. Já a categoria da Condição do Estar estaria relacionada à visão indígena e afrodescendente no sentido do uso, isto é, sem a noção de posse, titulação, ou domínio político e econômico. Dessa forma, para Kusch, o processo de libertação na América Latina seria possível através da implementação da Condição do Estar, que rompe com a proposta do sistema capitalista.

Retomando os autores mais centrais desta pesquisa, o pensador Arturo Andrés Roig desenvolve um sistema filosófico discutindo a necessidade da construção de uma filosofia que fizesse a História Crítica das Ideias na América Latina.

Na sua compreensão, a concepção filosófica precisa ser reinterpretada, fazendo uma crítica das idéias filosóficas que entraram na América Latina. Pois uma situação é o seio de uma sociedade onde foram produzidas determinadas correntes filosóficas, outra situação é uma sociedade que recebe ideias e sistemas filosóficos estrangeiros que são adaptados aos sabores das classes dominantes daquele dado momento.

Por exemplo, o liberalismo produzido no seio e pela sociedade inglesa e francesa é diverso da adaptação deste liberalismo na América Latina, em que foi alterado e modificado para agradar aos interesses das elites coloniais locais. Ou ainda, uma dimensão é o positivismo de Augusto Comte, produzido no

contexto da sociedade europeia eia, outra dimensão é o uso de partes das categorias positivistas na América Latina com o objetivo de manter o domínio por parte de alguns setores dominantes. Arturo Andrés Roig ainda avança para a discussão de que estas ideias filosóficas, quando chegaram à América Latina, sofreram um processo de assimilação por parte das pessoas de pouca escolaridade ou do senso comum, o que o autor destaca como filosofemas. Estes filosofemas acabam formando uma maneira de ver o mundo do povo simples da América Latina fundamentada num sistema filosófico que sofreu uma alteração com viés ideológico das elites dominantes.

Com esses alargamentos paradigmáticos, Roig afirma que é válido começar o trabalho historiográfico das ideias na América latina pela pré-história do pensamento americano- incluindo aí, os mitos indígenas-, e continua-lo tratando da história do pensamento americano – incluindo neste âmbito também as ideologias, enquanto forma de saber a-crítico. Assim poderíamos acompanhar o processo histórico do por-se-para-si-come-valioso do homem latino-americano, que inclui modos de alienação, que enquanto tais, deve ser compreendidos como etapas do processo histórico doloroso em busca da desalienação.[...] uma vez que os conceitos filosóficos também podem operar como universais ideológicos. (MANCE. 2000. p.42)

Na visão do autor é necessário recontar de maneira crítica a História das ideias filosóficas na América Latina e considerar a maneira de pensar do indígena, do índio e do negro. Por isso, é necessário compreender a maneira como estas ideias e sistemas filosóficos foram introduzidos na América Latina: com quais interesses? A serviço de quem? Quais alterações foram realizadas no processo de assimilação destas ideias na América latina? E, além disso, é necessário considerar o indígena e o negro como valiosos na sua cultura. Como defende Arturo Andrés Roig, é necessário o negro, o índio, o camponês, por-se-para-si-come-valioso, no sentido de não desprezar a sua cultura e sua visão de mundo, mas sim valorizá-la.

4.4 O PORQUÊ DA ÉTICA E DA POLÍTICA

Neste item abordamos teoricamente algumas ideias desenvolvidas na América Latina, sem deixar de reconhecer, evidentemente, a vasta produção filosófica já desenvolvida neste continente. É importante ressaltar o que já foi

reafirmado no capítulo anterior de que esta pesquisa se delimita apenas às temáticas da ética e da política desenvolvidas na América Latina e ainda mais especificamente nas categorias Dusselianas. Isso porque Enrique Dussel se destaca na sua trajetória intelectual, considerando-se as suas posições elaboradas e suas retomadas ou revisões teóricas, sem esquecer que no momento da elaboração desta pesquisa o autor está vivo, ensinando, dialogando e produzindo intelectualmente.

4.4.1 As Categorias De Filosofia Política Articuladas Na Realidade Latino-Americana.

No contexto latino-americano de exploração colonial, dominação imperialista e das ditaduras militares que violentaram intensamente os direitos humanos no século XX, principalmente, nas décadas de 60 e 70, sempre houve práticas de resistência por parte dos indígenas, negros e camponeses. Como pontua Horn:

Entendemos que cabe à filosofia, numa perspectiva latino-americana, problematizar os elementos que permeiam a ação popular, suas contradições, fragilidades e fortalezas históricas, perspectivas de avanços, bem como sistematizar criticamente a práxis popular e retribuir dialogicamente essa reflexão àqueles sujeitos sociais para que, democraticamente, no exercício do diálogo e da crítica, potencializem suas ações e efetivem práticas de transformação social. (HORN.2009. p.216).

As aulas de filosofia política no Ensino Médio não podem passar ao largo destas discussões e ignorar as práticas de resistências desenvolvidas no âmbito da realidade latino-americana, bem como das várias experiências vivenciadas pelos movimentos sociais populares relacionadas à questão da terra, da cultura, de gênero etc.

Vejamos o que diz Pistrak quando analisava a escola soviética e refletia sobre a questão do ensino de política nas salas de aula:

A pedagogia burguesa, partindo apenas das especificidades, psicológicas da criança na questão da auto direção e expulsando com isso a `política` da escola, na realidade apenas fez o que se adaptava às exigências do regime social. Determinados objetivos sociais e de classe da auto direção sempre existiram na escola européia ocidental americana,

ainda que eles não fossem formulados como objetivos de classe. (PISTRAK. 2009. p.125).

Dessa forma, fica evidente que o mundo capitalista tem certa dificuldade em discutir política nas salas de aula. Num outro momento e ainda analisando a escola russa, Pistrak vai enfatizar a necessidade de a Escola Soviética trabalhar a Auto-organização, aproximando os estudantes das organizações da classe trabalhadora, também como uma forma de aproximar os educandos das outras organizações, isto é, ampliando o caráter da união infantil.

Por isso, o nosso desafio na América Latina é grande no sentido de, além de trabalhar bem a disciplina de filosofia, também trabalhar bem a filosofia política. E ainda mais se a filosofia política estiver na perspectiva latino-americana, tanto na questão metodológica quanto na questão da seleção de conteúdos.

Segundo Arturo Andrés Roig, é premente a necessidade de se retomar a História das Ideias Filosóficas na América Latina, para que se possa compreender os interesses das elites que estiveram presentes na adaptação das teorias filosóficas que foram trazidas da Europa. Por exemplo, compreender que o sistema filosófico liberal europeu defendia a Livre Iniciativa, o Direito à Vida, à Liberdade e à Igualdade, mesmo que aos moldes da Democracia Liberal Capitalista, mas quando este sistema filosófico é implementado na América Latina é adaptado para conviver com a escravidão, que negava o direito à Vida, à Igualdade, à Livre Iniciativa e principalmente à Liberdade. Neste continente o liberalismo foi implementado apenas nas categorias de liberdade comercial para ampliar o comércio das elites latino-americanas, liberdade de pesquisa científica no campo das ciências naturais para a pesquisa das possíveis riquezas da mineralogia, da flora e da fauna.

Entre as reflexões de filosofia política produzidas na América Latina destacam-se as abordagens da pedagogia da libertação sistematizadas pelo “pedagogo” Paulo Freire, que associa o processo de escolarização ao posicionar-se gnosiologicamente, política, estética e eticamente enquanto sujeito latino-americano. Esta concepção pedagógica de perceber o educando como sujeito que de posse de uma leitura adequada de mundo consegue se posicionar frente ao mundo como sujeito que transforma a realidade pode ser

compreendida como uma visão filosófica. “O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE. 1996. p.117). Essa visão filosófica é advinda da pedagogia e de um pensador que não é formado em pedagogia, e sim em Direito, mas que é um indivíduo extremamente preocupado com a realidade dos excluídos.

Na reflexão que podemos considerar filosófica de Paulo Freire, está presente a reflexão sobre a estética, a ética e na dimensão política esta presente a noção do indivíduo tomar consciência da sua situação de oprimido. E a partir da consciência de Classe e da situação de excluído agir coletivamente para uma transformação da sociedade em que não haja opressores e oprimidos. Em que seja possível a cooperação e não a competição. Em que exista a noção de síntese cultural e não de dominação cultural. Em que seja possível a libertação dos indivíduos e não a conquista em favor dos interesses dominantes. Portanto, a noção política em Paulo Freire apresenta a noção de ação coletiva dos sujeitos históricos em situação de exclusão social. Dando as palavras ao autor, compreendemos que

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribuí sentido a uma prática educativa que só pode alcançar afetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação dos círculos de cultura, unidade de ensino que substitui a escola autoritária por estrutura e tradição(...) e que o diálogo condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor. (FREIRE. 1996. p.13)

Esta concepção freiriana, tanto na concepção de conteúdos filosóficos quanto na metodologia problematizadora da realidade, de visão de totalidade e de visão de mundo interdisciplinar com forte conotação de ação política consciente, precisa ser considerada no processo de ensino aprendizagem da disciplina de filosofia no Ensino Médio. Haja vista a precariedade da realidade econômica, política da maioria dos educandos latino-americanos, esta visão freiriana torna-se uma categoria importante para ser abordada na filosofia política.

Nesta parte da dissertação queremos destacar mais um filósofo latino-americano, Enrique Dussel, que apresenta algumas categorias importantes

para a filosofia política que pode ser abordada no Ensino médio. Sobre este pensador, Lampe esclarece que,

Na sua tese de doutorado em história, Dussel identificou o índio como o primeiro pobre na história da América Latina. Porém nos anos sessenta e principalmente durante os anos setenta que Dussel descobriu no pobre o empobrecido, o oprimido, que é pobre porque tem sido roubado no seu trabalho, despojado do seu pão, de seu alimento, produto de um sistema econômico específico de exploração.(LAMPE. 1995. p.50).

Enrique Dussel desenvolve as categorias da participação do político como missão e não como profissão. A missão do político seria atender àqueles que mais precisam, isto é, a demanda da comunidade. Segundo Dussel, o político

deverá trabalhar sempre em favor da comunidade, escutando suas reclamações e exigências 'escutar aquele que se coloca diante' ou seja obediência é a posição subjetiva primordial que deve possuir o representante, o governante, que cumpre alguma função de uma instituição política. (DUSSEL. 2007. p.40)

Nesta citação está presente de que a política deve ser um serviço aos outros e não a preocupação com questões pessoais do representante político.

A ação de cada setor social, da sociedade civil ou, ainda, do âmbito puramente social tem reivindicações populares. O feminismo luta pelo respeito dos direitos femininos diante do patriarcalismo machista; os movimentos anti-racistas se esforçam para eliminar a discriminação de raças não-brancas; o movimento de idoso ou adultos mais velho se mobiliza igualmente por suas reivindicações; assim como os marginais e vendedores informais, a clássica operária, a camponesa, os indígenas os ecologistas, etc. todos estes movimentos diferenciais no âmbito de um país, que se reúnem no Fórum Social mundial de Porto Alegre, não podem permanecer na pura oposição de suas reivindicações contraditórias e incomunicáveis. (DUSSEL. 2007. p.55)

Nesta afirmação, Dussel deixa evidente a preocupação com a fragmentação das pautas dos diversos movimentos sociais populares. Cada movimento social popular assume uma bandeira específica das suas reivindicações, porém até que ponto estão estabelecendo o diálogo com a

totalidade da sociedade para que seja possível uma transformação da sociedade?

Dussel também afirma que a política tem tudo a ver com o social:

A política tem a ver essencialmente com o social embora equivocadamente H. Arendt o negue. Em última instância, os objetivos do conteúdo e a matéria da política são a satisfação das reivindicações sociais. (DUSSEL, 2007, p.59).

Assim, o autor demonstra que os objetivos da política estão intrinsecamente correlacionados a resolver os problemas sociais. E os educandos do ensino médio precisam conhecer esta noção, até para organizar as suas atividades organizativas para buscarem garantir as suas demandas sociais.

Nesta análise do contexto da América Latina, vemos o que este filósofo latino-americano entende por participação política:

Tudo o que denominamos político (ações, instituições, princípios, etc.) tem como espaço próprio o que chamamos campo político. Cada atividade prática (familiar, econômica, esportiva, etc.) possui também seu campo respectivo, dentro do qual se cumpre as ações, sistemas e instituições próprios de cada uma das atividades. (DUSSEL, 2007, p.17).

A organização da sociedade com as suas instituições, organizações, práticas, bem como os princípios e objetivos fazem parte das ações políticas. Nesta perspectiva o ser humano sempre se vê envolto no campo das ações políticas, das quais não pode ficar alheio; pelo contrário, necessita participar com afinco e consciente dos seus atos, como fica claro nesta passagem:

Todo campo político é um âmbito atravessado por forças, por sujeitos singulares com vontade e com certo poder. Essas vontades estruturam-se em universos específicos. Não são um simples agregado de indivíduos, mas sim de sujeitos intersubjetivos, relacionados desde o início em estruturas de poder ou instituições de maior ou menor permanência. Cada sujeito, como ator, um agente que se define em relação aos outros. (DUSSEL, 2007, p.18)

O campo político é uma teia de forças com interesses das mais diversas naturezas e desejos intersubjetivos de indivíduos que, na vida em sociedade, constroem acordos e instituições para atenderem as demandas e necessidades

criadas ou não pela própria vida em sociedade. Cada indivíduo se define como ator ou agente político nas relações com os outros. A noção de ação política, poder e sujeito político se observa tanto nas instituições “clássicas” duradouras como nas novas organizações de movimentos sociais populares, que surgem como forma de organização do povo excluído.

O ser humano é um ser vivo. Todos os seres vivos animais são gregários; o ser humano é originalmente comunitário. É assim que comunidades sempre acoçadas em sua vulnerabilidade pela morte, pela extinção, devem continuamente ter como uma tendência o instinto ancestral de querer permanecer na vida. Este querer-viver dos seres humanos em comunidade denomina-se vontade. A vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos corrigindo a expressão trágica de A. Schopenhauer, a dominante tendência da “vontade-de-poder” de Nietzsche ou de M. Heidegger. (DUSSEL, 2007, p.25).

O ser humano é, assim, um ser que busca viver em comunidade e que manifesta esta vontade de viver. Por isso, os grupos de pessoas excluídas, torturadas, oprimidas ou exploradas precisam buscar sempre este princípio de vontade de viver na vida comunitária, pois na ação coletiva conseguem estratégias e força de poder para resolverem uma determinada situação ou atenderem uma determinada situação de sobrevivência, que pode ser econômica, cultural ou ainda uma demanda ecológica. E isto é uma ação política por excelência e que traz o sentido significativo para a política, bem como para o significado do ensino da política.

Segundo Dussel (2007), o indivíduo que é convidado para exercer uma liderança política dentro de uma instituição que foi criada originalmente para atender uma necessidade que tenha suscitado a vontade de viver das pessoas que pela organização coletiva deram origem àquele movimento ou instituição precisa assumir como uma missão, uma responsabilidade, um serviço e que deve cumprir fielmente a sua vocação, pois se trair mais cedo ou mais tarde será punido pela história. Em suas palavras:

O que “chama” é a comunidade, o povo. O chamado é o que se sente “convocado” a assumir a responsabilidade o serviço. Feliz o que cumpre fielmente a sua vocação! Maldito aquele que a traí por que será julgado em seu tempo ou pela história! Augusto Pinochet parecia ser, no 11 de setembro de 1973, um herói demiurgo intocável. Os humilhados governantes

populares e democráticos, como Salvador Allende, morriam em suas mãos blindadas. Em 2006, é objeto de julgamento, não só por ditador, mas também até por ladrão do povo, e com ele são condenados sua mulher e seus filhos! Quem teria suspeitado disso no golpe de Estado, quando era apoiado por Henry Kissinger e todos os capitalistas do ocidente? (DUSSEL, 2007, p.39).

Dessa forma, a atividade política da liderança política não é uma profissão, mas uma missão, também não é espaço de poder pelo poder ou ostentação de privilégios e caprichos em desprezo ao atendimento das necessidades da comunidade, as quais deram a origem ao sentido de existência de determinada instituição. Com isto se demonstra uma categoria política para a crítica às lideranças políticas que se utilizam do espaço público em favor apenas dos seus interesses individuais, o que caracteriza corrupção política.

Outra categoria de Filosofia Política desenvolvida por Dussel e que é fundamental para a dinâmica dos movimentos sociais populares é a categoria de Hegemonia. Isso porque, na América Latina, existe uma diversidade de movimentos sociais populares que sem uma estratégia mais global podem ficar reduzidos às suas demandas particulares e não avançar para uma transformação da sociedade como um todo.

Hegemonia seria uma demanda (ou estrutura coerente de um grupo de demandas) que consiga unificar em uma proposta mais global todas as reivindicações, ou ao menos as mais urgentes para todos. As lutas reivindicatórias são ações políticas. Se as ações alcançarem esse nível de unidade podemos dizer que a ação se tornaria hegemônica. Isso não significa que não haja grupos antagonistas, minorias opostas, cujas reivindicações muito provavelmente deveriam ser atendidas no futuro. O certo que a ação política deve estar muito atenta em observar, respeitar e incluir, se for possível, o interesse de cada um dos grupos, setores, movimentos (DUSSEL, 2007, p.55)

A categoria de hegemonia seria reunir as reivindicações de todos os movimentos sociais populares e instituições que sejam mais urgentes e as que podem ser resolvidas numa estratégia a longo prazo. Com isso se unifica a ação dos movimentos numa estratégia global e evidentemente com mais força e manifestação de poder. Ainda é importante que o poder seja flexível e se

manifeste na capacidade de aglutinar pessoas em prol de uma estratégia mais global.

A ação política e todas as suas peculiaridades que caracterizam o campo político, segundo DUSSEL, são atravessadas pelo campo ecológico, econômico e cultural. Isto é, o campo político não se separa da ética, pois segundo o autor os princípios éticos devem orientar e balizar as discussões dos acordos comunicativos na comunidade de comunicação que define as ações políticas.

O campo político é atravessado pelo campo ecológico, haja vista que tanto a política quanto a ética têm como princípio diretor a Vida, isto é, a manutenção da vida no planeta terra. Porém o campo político por excelência vai discutir e tomar ações no sentido de cuidar do campo ecológico, que já tem tirado tantas vidas na América Latina. Isso como uma forma de estratégia global de todos os movimentos sociais populares que os unifique em algum sentido, pois a própria natureza tem dinâmica orgânica e de interdependência na perspectiva do todo. “Em primeiro lugar, o campo político (e seus sistemas) esta sempre atravessado pelo campo ecológico (e seus sistemas)” (DUSSEL, 2007, p.64). Portanto, a dimensão do campo político jamais pode esquecer do campo ecológico.

O campo político é atravessado pelo Campo Econômico. “Em segundo lugar, o campo político está sempre cruzado pelo campo econômico (e seus sistemas)” (DUSSEL, 2007, p.64). Dussel atribui um papel de destaque ao Campo Político quando faz crítica ao liberalismo econômico clássico e ao neoliberalismo do final do século XX, por terem decretado a morte da política em nome do endeusamento do econômico. Em outros termos, em nome de uma economia que se regularia como uma Mão Invisível, baseada na Lei da Oferta e da Procura sem nenhuma intervenção da política, assim, se negando as ações políticas e a possibilidade de as pessoas discutirem democraticamente as ações e saídas para as situações de exclusão social. O autor também critica o marxismo *standard*, que também mata a política em função de um planejamento fechado da economia e que não abre espaço para as discussões das pessoas.

Com isso, DUSSEL (2007) defende um política atravessada pelo campo econômico, na direção de um mundo melhor para todos(as), com a garantia

das condições materiais, isto é, das condições econômicas para atender as necessidades fundamentais para a manutenção da vida e a realização de suas dimensões humanas. Esta posição é perpassada pelos princípios éticos da defesa da manutenção da Vida de todas as pessoas e do próprio planeta. É evidente que essa concepção aponta uma relação entre economia e política que desafia o sistema Capitalista Neoliberal Globalizado em prol da construção de outro mundo onde seja possível a vida de todos.

“Em terceiro lugar, o campo político é indevidamente atravessado pelo campo cultural (e seus sistemas e subsistemas, incluindo os religiosos)”(DUSSEL, 2007, p.64). A atuação do Campo político em relação ao Campo Cultural é algo que os pensadores e os líderes da esquerda acabaram ignorando. Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que a posição de DUSSEL (2007) é a posição que mais dá conta desta reflexão filosófica. É claro que esta posição é de um pensador na segunda fase da sua vida, já com grande amadurecimento intelectual, após as releituras de Karl Marx. Assim o autor desenvolve esta categoria em que a política está mediada pelo Campo Cultural, não no sentido de construir uma concepção de cultura padronizada e única para todos os povos, mas no sentido de aceitar a alteridade cultural de cada povo. Porém, por outro lado sem assumir uma posição ingênua de não discutir as práticas culturais que possam estar oprimindo outros grupos sociais e culturais. Por isso, o campo cultural é mediado pelo campo político, que está imbricado com os princípios éticos, pois não pode haver separação entre ética e política, isso na perspectiva Dusseliana.

Olhando para a realidade Latino-Americana constatamos as mais diversas formas de exclusões de gênero, raça, cultura e de classe, porém também constatamos uma multiplicidade e diversidade de movimentos que surgem a todo momento como forma de organização e luta para conquistar e defender o princípio da Vida da população. Diante disso, surgem as polêmicas intelectuais se para a transformação da sociedade precisa ser priorizada somente a categoria de classe, ou raça, ou Gênero ou , ainda, ecológica. Para responder a estas indagações, DUSSEL desenvolve a categoria de Campo Político entrelaçado com todos os campos e define a priorização de todas as reivindicações da seguinte forma:

O problema político aparece quando se considera que há tantas reivindicações quanto forem as necessidades em torno das quais nascem os movimentos. Movimentos feministas, anti-racistas, da “terceira idade”, dos indígenas, dos marginais e desocupados, que adicionam aos da classe operária industrial, dos camponeses empobrecidos e “sem terra”, e aos movimentos mais geopolíticos de luta contra as metrópoles colonialistas, o eurocentrismo, o militarismo ou “movimento pacifista”, ecológicos, etc. Cada um desses movimentos tem reivindicações diferenciais, que em princípio se opõe. Como se pode passar de uma reivindicação particular a uma reivindicação hegemônica que possa unificar todos os movimentos sociais de um país em um momento dado? É toda a questão da passagem de particularidades diferenciais a uma universalidade que as englobe. (DUSSEL, 2007, p.90)

Estas diversas reivindicações, dos mais variados grupos e movimentos sociais populares, precisam encontrar dimensões que as unifique numa estratégia mais global de ação para ser possível um enfrentamento ao sistema capitalista globalizado comandado pelas empresas multinacionais e pelos países do capitalismo central. E é necessário considerar todos os movimentos enquanto compreensão intelectual e categoria da Filosofia Política da perspectiva Latino-Americana, pois estes movimentos já possuem a sua existência social e prática, independentemente da vontade dos filósofos e intelectuais de “gabinete”. Assim sendo, a filosofia da práxis pode contribuir para refletir e problematizar com os movimentos sociais populares para construir uma estratégia, mais global, que considere as dimensões de Classe, Raça, Cultura, Gênero, Ecológica e tantos outros.

O “povo” Latino-Americano, de maneira crítica e consciente das suas conjunturas políticas, bem como das reivindicações prioritárias e como um ator coletivo, é capaz de construir a história. Pois o indivíduo não é único, mas entrelaçado de relações comunitárias e políticas desde a sua origem e, principalmente, no momento de enfrentar dificuldades e desafios.

O “povo” se transforma, assim, em ator coletivo, não em um “sujeito histórico” substancial fetichizado. O povo aparece em conjunturas políticas críticas, quando toma consciência explícita do hegemón analógico de todas as reivindicações, de onde se define a estratégia e as táticas, transformando em um ator, construtor da história de um novo fundamento (...) “O poder se constrói de baixo” (DUSSEL, 2007, p.94)

O poder se constrói de baixo para cima, através da organização e participação das pessoas quando conscientes da sua ação política no mundo.

“ Um mundo onde caibam todos os mundos!” Parecem muito vazios, mas são a condição de possibilidade de todo o resto. Sem a esperança (tão estudada por Ernest Bloch) de um futuro que terá de se tornar possível, não há práxis crítica libertadora. É necessário imaginar criativamente que “Sim, é possível” para mudar as coisas. (DUSSEL, 2007, p.117).

A compreensão filosófica e intelectual do campo político precisa ser uma compreensão que tenha a esperança, a ousadia e a imaginação de que outro mundo onde caibam todos os mundos é possível, pois é isto que atende à vontade de viver dos latinos, com a sua complexidade de movimentos sociais. Todos os mundos no sentido que seja possível uma vida digna com a garantia da diversidade cultural, religiosa, artística, bem como as diferenças de gênero, mas também com a garantia das condições materiais e as diferenças culturas de modos de produção da sobrevivência. Para Dussel,

A práxis de libertação é crítica enquanto anti-hegemônica, em seu início. Quebra a hegemonia da classe dirigente. É uma práxis cuja eficácia aumenta na medida em que a legitimidade hegemônica do sistema diminui. Há, então, um processo crescente por um lado (o da práxis da libertação) e decrescente do outro (a legitimidade consensual vai se convertendo em uma maior dominação ante um desacordo também maior (...)) (DUSSEL, 2007, p.126).

A filosofia na perspectiva latino-americana é crítica e de libertação quando é anti-hegemônica no sentido que fornece o instrumental teórico e o espaço metodológico para quebrar a hegemonia da classe dirigente, isto é, dos dirigentes das multinacionais que exploram os povos latino-americanos, seja pela mão-de-obra, ou pela venda de produtos e tecnologias por alto custo, bem como pela proibição do desenvolvimento de tecnologias e conhecimento independente na América Latina. Ou ainda, dos próprios burgueses nacionais ou fazendeiros que mantêm práticas de exploração e dominação. Assim sendo, quanto mais a reflexão anti-hegemônica maior o desacordo na sociedade, assim como, a possibilidade da construção de um mundo melhor.

Na discussão sobre a construção de uma sociedade melhor e que permita a vida digna de todos(as) as pessoas, sem destruir a natureza, Dussel

ressalta a categoria da política como aquela que vai perpassar todos os outros campos e ao mesmo tempo vai garantir o acesso às condições econômicas, culturais e ecológicas. Pois nesta concepção não adianta ter a garantia das condições econômicas e da garantia da diversidade e alteridade cultural se não há garantia das condições ecológicas, haja vista que uma catástrofe ecológica pode colocar novamente em risco a vida das pessoas e conseqüentemente impedindo o desenvolvimento das manifestações culturais. “O campo Político é atravessado por diversos campos, neste caso campos materiais: o ecológico, o econômico, o cultural. Há muitos outros” (DUSSEL. 2007. p.63).

Nesta rápida abordagem pelas principais e atuais características da Filosofia Política de Enrique Dussel, constatamos categorias fundamentais que, se selecionadas, darão significado ao ensino de Filosofia adequada, para o processo educativo do Ensino Médio, sem se prescindir, evidentemente, de uma metodologia adequada.

4.4.2 A categoria de Ética articulada à realidade Latino-Americana

A ética é uma temática da filosofia que surge junto com o surgimento da própria filosofia. Por isso, o cabedal de conhecimentos sistematizados na história da filosofia sobre a ética é bastante amplo. Porém, já que o professor de filosofia tem em suas mãos o poder de seleção de conteúdos (quando este poder é mais limitado, ou não é possível, mesmo assim, o professor tem o poder de dar ênfase neste conteúdo), é fundamental ressaltar as produções da filosofia referentes à ética na América Latina e trazer a prática ao ensino de filosofia no Ensino Médio.

Já temos uma vasta produção sobre a ética na América Latina. Há, inclusive, categorias para a ética que, dialogando com as concepções mais gerais da ética na filosofia e das visões eurocêntricas, elaboraram concepções éticas para a América Latina que são mais adequadas não somente para a realidade latino-americana, mas para qualquer outra região do mundo que se apresentem as mesmas problemáticas éticas com relação às questões dos excluídos, dos direitos humanos ou das relações humanas com a natureza.

No espaço geográfico da América Latina, desde a entrada dos portugueses e espanhóis em 1500, se intensificou um processo sistemático de violência e exclusão de seres humanos, por exemplo, o processo de

escravização dos negros e dos indígenas e de exclusão econômica e social. Porém, no contexto das Ditaduras Militares das décadas de 60 e 70 no século XX na América Latina e com a organização mais intensa de movimentos sociais populares de resistência se produziram algumas categorias no campo da ética por filósofos latino-americanos.

Destes vários filósofos que pensaram a dimensão da ética na América-Latina o nosso trabalho se limitará mais nas pesquisas de Enrique Dussel e nas suas categorias sistematizadas na reflexão ética.

Dussel desenvolve uma concepção ética que aborda a ética no movimento e na práxis dos movimentos sociais populares no cotidiano da América Latina. Não é um princípio ético que não se coloca totalmente num antes, ou num depois do agir ético, mas que está no processo da práxis. No registro do próprio autor:

A maneira cotidiana como o homem está no mundo foi chamada desde os gregos com o nome de práxis. A práxis, como veremos mais adiante, não é um modo, mas o modo de estar no mundo. Não se está primeiramente no mundo em situação teórica ou contemplativa e depois praticando ou chegando à prática daquilo que já foi pensado. Pelo contrário o modo primeiro de estar no mundo é a práxis e somente a partir dela e por razões existenciais o homem alcança a atitude teórica. [...] O existencial e o prático, a práxis e a existência cotidiana são termos que se situam no mesmo nível, já que a práxis é um modo pelo qual o homem se transcende usando pragmata(coisas-sentido ou úteis) com vistas a realizar o seu próprio ser. O sentido último de ação que manipula úteis (os gregos o teriam denominado poien ou téchne) é o mesmo homem: este agir usando úteis é a práxis; ou seja, esta atitude existencial diante de seres que estão a mão cotidianamente tem o próprio homem como fundamento de pro-curação (o homem se preocupa com essas coisas, mas procura essas coisas em vista do próprio homem). A ex-sistência, então, como o tema da ética será retida em seu modo cotidiano existencial, prático, que são nomes diferentes para designar o modo do ser no mundo que agora nos ocupa. (DUSSEL, 1977, p.42)

Aqui se evidencia toda a reflexão existencial da práxis e da ética. Também é evidente a forte influência dos pensadores existencialistas na reflexão de Dussel. Mas este autor traz a necessidade de uma ética que considere o contexto latino-americano com as suas problemáticas específicas, pois o existir do ser mundo está relacionado com o seu modo de estar no

mundo. Assim sendo, é necessário o modo de estar no mundo da Classe Trabalhadora, dos indígenas, das mulheres, dos imigrantes em geral e dos negros latino-americanos, pois

O homem, na posição cotidiana, encontra-se sempre no mundo que compreende por sua abertura primeira. O horizonte de seu mundo é, em última análise, seu poder-ser ad-veniente. O poder-ser “futuro” não é dado; pelo contrário vai-se-dando pelo processo de totalização nunca totalizada numa imediatez absoluta. Em outras palavras, o poder-ser ao ad-vir já é o ser-dado ou fáctico, o que nos indica que o poder-ser “fugiu” (fugente) novamente para um além (dia-) a partir do qual novamente se com-preende (-lengen) como renovado e histórico poder-ser o homem não tem uma com-preensão estática de si mesmo, mas ex-stática; nunca acaba de compreender-se num ultimo-horizonte-já-dado. Por definição, o poder-ser ad-veniente nunca é dado e por isso o ser sempre “futuro” lhe é essencial. Ser “futuro”, como presença-ausente do momento fundamental da temporalidade, é estar sempre além. Mas esse sempre além (transcendência ou ex-stase histórico) é o último horizonte sempre fluente e contudo compreendido. A com-preensão do horizonte fluente, dentro do qual tudo surge à minha frente, é a dia-lética. “a dia-lética... é por isso mesmo desenvolvimento da práxis” (DUSSEI, 1977, p.58,59)

O ser humano se encontra no movimento histórico e político da realidade latino-americana e deve ter a visão de um horizonte fluente, isto que há possibilidade de mudança e que nenhuma conclusão pode ser absolutizada e muito menos estática. Mas que considerando toda a dimensão concreta e histórica das contradições os seres humanos poderão forjar a sua ação ética no contexto da práxis latino-americana.

O fundamento a priori da ética e da própria práxis cotidiana é o ser do homem com-preendido dia-lética, existencial e projetivamente, principalmente como poder-ser ad-veniente, que em seu último horizonte é o télos mesmo da humanidade como história universal. Esta é a perfectio ou o chegar a ser o que se pode-ser. A mais, porém. Esse ser como poder-ser ad-veniente, com-preendido dia-léticamente em posição essencial, é identificadamente o deve-ser o idealismo separou, em seu descaixe, o ser do dever-ser. Mas real e ontologicamente o poder-ser é o fundamento do dever-como veremos no próximo capítulo. O dever-ser não é objeto ou tema do dever; ao contrário, o dever-ser como o ser enquanto poder-ser, é o fundamento do dever, que não é senão a necessidade com que se me impõe por obrigação algo a fazer, com vistas a que o poder-deve-ser ad-venha. A distinção entre o poder-ser é o

dever-ser só se funda na medida em que se remete ao não-ainda do ser na temporalidade, ou a ex-igência que e o mesmo ser impõe as mediações que pro-curam realiza-lo. (DUSSEI, 1977, p.63).

A ética enquanto um fundamento a priori e a própria práxis estão na existência do homem enquanto ser, que pode ser, que está aberto a sua dimensão de criatividade e existência e que um outro que não cabe nos meus conceitos, pois tem a sua existência, mas que deve ser considerado nessa sua existência. Por exemplo, a mulher tem os seus desejos de realização erótica que um homem não consegue e nem pode encaixá-los nos conceitos de realização erótica enquanto a visão e a experiência do ser homem.

Para o homem ser livre e agir eticamente necessita ter conhecimento do seu projeto histórico concreto. Isto é compreender a dinâmica da sociedade, perceber as contradições, possuir domínio das estratégias possíveis de libertação concreta e poder escolher entre uma ou outra alternativa de superação da sua exclusão social ou a de seu grupo ou coletivo social. Como afirma Dussel,

O homem é mais livre não quando pode deliberar mais amplamente entre suas possibilidades (poderia ser um excrucioso indeciso), nem quando tem numericamente mais possibilidades (poderia ser um enriquecido desonestamente). O homem é mais livre quando tem uma compreensão mais profunda, ampla e esclarecida de seu próprio ser como projeto histórico concreto. Quanto mais magnânimo e menos mediato se apresenta ao seu poder-ser(a a perfetio) tanto mais contingentes se manifestam ao seu descobrimento interpretativo as possibilidades essenciais e tanto mais livre se encontra para empunhar uma e outra. Se a facticidade pura é necessidade(não-liberdade), um ser que pudesse dar-se na absoluta imediatez seria supressão da liberdade por assunção total; o homem, facticidade-transcendente, é liberdade infinita, abertura condicionada, é disputa não-escravizada ou determinada absolutamente diante das possibilidades que a partir do poder-ser se mostram como mediações intotalizantes. (DUSSEL, 1977, p.78)

Enrique Dussel faz uma releitura das obras filosóficas de Emanuel Levinas à luz da realidade latino-americana. O pensador Emanuel Levinas viveu os horrores do Totalitarismo do Nazismo Alemão em que os judeus e vários outros povos eram negados na sua condição de existência.

Estes seres humanos negados na sua existência eram tratados como objetos descartáveis, suscetíveis a morrerem em campos de concentração, utilizados como cobaias de experiências científicas e assassinados em massa. Neste contexto Levinas desenvolveu o princípio ético da Alteridade. Este conceito se compreende como aceitação do outro como um outro que não cabe no meu conceito. E que não pode ser aprisionado nos meus preconceitos e nem nas minhas tentativas de conceitualização racional. Pois se olho para o judeu com o princípio da racionalização desenvolvido a partir da minha cultura, jamais conseguirei compreender a sua cultura. Na citação abaixo, Dussel expõe com precisão a importância de se reinterpretar o conceito desenvolvido por Levinas, haja vista que

A filosofia da libertação ou meta-física da alteridade propõe-se, para além da modernidade européia e da dependência cultural própria da nossa América Latina, descobrir um caminho que vá sendo atracado na própria práxis libertadora do povo latino-americano. Temos consciência de que o pensamento filosófico servirá para todas as ciências do espírito latino-americano (para a história, psicologia, economia política, sociologia, tecnologia etc.) e para a própria práxis diária e política (especialmente permitindo a formulação conceitual do modelo latino-americano da libertação concreta e histórica que um povo empobrecido exige) (DUSSEI, 1977, p.9).

Por isso, preciso considerar o outro na perspectiva da Alteridade. E jamais utilizá-lo como um meio para atingir os meus interesses políticos econômicos e de poder. Ou ainda, aniquilando-o na sua própria vida como no grande Holocausto cometido por Adolfo Hitler. Esta categoria que trabalha com o ser negado na Europa que o judeu passa a ser readaptada para os seres negados na América-latina. O não ser latino-americano quem é? É o indígena que é negado na sua cultura, na condição digna de vida, que não tem acesso a terra que é violentado na sua cultura e excluído das condições materiais de sobrevivência.

O percurso apontado por Dussel passa por descobrir um caminho que vá sendo construído a partir daí e na própria práxis dos movimentos sociais populares que nas decisões e leituras do contexto latino-americano potencializem a transformação da realidade. Esta noção considera os indivíduos como sujeitos capazes de se emanciparem enquanto sujeitos do

processo de mudança da realidade e exclusão para participantes ativos da sociedade.

Ainda este pensador aponta para que esta responsabilidade ética não deve ser apenas da filosofia mas, também de todas as outras áreas do conhecimento. A psicologia deve abordar estas concepções nas suas práticas, a sociologia por exemplo, quando mostra a possibilidade de resistência dos movimentos sociais populares. A economia quando considera a vida e considera a sociedade como um todo, o planeta como um espaço em que é possível da vida de todos os seres em equilíbrio, isso já está sendo demonstrado pelas práticas da economia solidária. Já a tecnologia pode estar na defesa da vida e das pessoas e não apenas na defesa do lucro e da guerra.

Na nossa sociedade capitalista atual os principais avanços acabam sendo usados primeiro para a guerra e para o Lucro para somente, depois de muito tempo, ser estendido em pequena escala para os mais excluídos. Por exemplo, os programas de computadores, softwares livres, que possuem a propriedade dos direitos autorais permitindo que governos de países pobres e prefeitos de municípios pobres possam dispor ao povo mais excluído o acesso a informática por um custo menor, bem como, o desenvolvimento de tecnologias para a vida sustentável, sem a destruição da natureza e o aumento da dependência com as grandes multinacionais.

No debate com Kal Otto Apel, Dussel reafirma a necessidade de uma ética que tenha princípios apriori, mas no sentido da responsabilidade com o Outro negado na sua existência, excluído do sistema econômico, político e cultural. E assim sendo, a ética não poderá ser feita simplesmente a partir dos acordos comunicativos estabelecidos na comunidade de comunicação.

O ponto de partida é o Outro, mas não simplesmente como outra “pessoa igual” na comunidade argumentativa, mas ética e inevitavelmente (apoditicamente) desde o Outro em algum aspecto dominado (princípium oppressionis) e afetado-excluído (princípium exclusiones), desde a experiência ética da “exposição” no face-a-face: “chamo-me Rigoberta Menchu”, ou o “Eis-me aqui!” de Levinas”. O tema que Dussel vai, então, desenvolvendo aqui, em diálogo com Apel, é que “... sempre haverá afetados-excluídos de toda comunidade de comunicação real possível”, o que traz uma dificuldade sobre o caráter

de validade aos acordos comunicativos realizados na comunidade de comunicação. (MANCE, 2000, p.71)

As análises de Dussel abordam a problemática da figura do cínico que procura fazer qualquer tipo de argumentação cínica para defender os seus interesses de domínio econômico e de poder e que o grande desafio para uma ética baseada na ética do discurso. Por isso, o princípio ético do Face-a-Face, de responsabilizar-se pelo Outro como a filosofia primeira da ética, o momento apriori da ética, que em seguida será discutida na Comunidade Comunicação e aí sim, através da práxis histórica se verifica as ações éticas dos indivíduos. Neste contexto da ética Dussel usa a noção do método analético para a ética.

A posição ética de Dussel frente a diversidade religiosa presente na América Latina, contexto este, em que a espiritualidade é intensa tanto nos movimentos sociais populares quanto na maioria de sua população, diferença fundamental entre a cultura latino-americana e a cultura europeia que viveu no seu seio um avanço das teorias que buscavam se separar da dimensão religiosa, é importante pois, assume uma perspectiva de diálogo com as expressões religiosas e evidentemente uma visão filosófica relevante para ser levado ao conhecimento dos educandos do Ensino Médio nas aulas de filosofia.

Na concepção filosófica de Dussel a espiritualidade pode ser opressora ou pode ser libertadora:

O culto ontológico é passivo; o culto meta-físico é ativo, mobilizante, subversivo, libertador, protagonista. A idéia é a própria noção da divindade dominadora fetichista; a liberdade é a noção do absoluto que recebe o pão como oferenda quando foi antes “pão de vida” para o faminto. O absoluto é “pão de vida” e princípio da revolução histórica quando exige como seu culto o serviço ao oprimido; já o que o pão material (porque matéria do trabalho) é a mediação para saciar a fome do faminto quando foi tirado do circuito do consumo do sistema e oferecida na gratidão do ato libertador ao que se encontra “fora”. (DUSSEI, 1980, p.91)

Quando o culto ou os rituais religiosos mantém o princípio da emancipação e os princípios da revolução histórica no sentido de transformar a história retirando os excluídos da situação de exclusão, por exemplo, o

faminto é saciado na sua fome, o Sem Terra consegue o acesso a terra, o analfabeto digital tem acessos as tecnologias da informática (numa perspectiva de socializar informações e conhecimentos de caráter emancipatório), o excluído da sua cultura é aceito na sua alteridade cultural, este culto deixa de ser opressor e passa a ser mobilizador dos diversos movimentos sociais na América Latina. É evidente que a reflexão sobre o que é libertador e o que não é, não é tão simples e esta própria deve acontecer durante o processo dialético da práxis social.

O fetichismo do sistema capitalista e das espiritualidade que não correspondem a práxis histórica ou que naturalizam aquilo que não é natural, por exemplo, dizem ser natural algumas pessoas passarem fome, dizem ser natural os negros e índios serem excluídos, naturalizam a existência de ricos e pobres, dogmatizam as culturas dominantes e tantas outras ações que oprimem o povo latino-americano

O fetichismo consiste em apresentar o sistema como natural, identificando assim as propriedades ou qualidades históricas de uma tal mercadoria com pretendidas qualidades ou “propriedades naturais”. Uma que o sistema se des-historiza, se eterniza, se diviniza, se totaliza, cada membro aceita a sua função natural, necessária, imutável. O sistema se torna independente de seus membros e os oprime, os explora por meio dos que controlam o poder. No sistema capitalista a mediação universal do projeto de “estar-na-riqueza” é como um “deus”, externo, independente. Marx cita um longo texto de Shakespeare: “Ouro!, ouro maravilhoso, brilhante, precioso! Não, ho deuses, não sou homem que fala orações incoseqüentes! Um pouco dele pode mudar o branco em preto; o feio em bonito; o falso em verdadeiro; o baixo em nobre. (DUSSEL, 1980, p.96)

Esta prática em que o sistema torna-se independente dos seus membros, em que as regras do capitalismo neoliberal, se tornam normas ditadas por um Deus autoritário absoluto em que não podem ser questionadas. As Regras do Mercado que nem ousam aceitar os questionamentos dos movimentos populares de resistência. Mas mesmo assim, no contexto da América Latina os movimentos sociais populares de posse de princípios de construir uma vida melhor para todos e todas, a defesa da natureza, a luta

pela possibilidade de expressão da sua singularidade cultural realizam práticas de resistência e crítica que conseguem interferir em algum patamar nestas dogmatizações, absolutizadoras, do sistema que tenta ser dominante.

A abordagem sobre a ética e a economia na América já possui uma certa sistematização, podemos ilustrar como umas das reflexões entre economia e ética as reflexões da Economia Solidária em que busca outros princípios para a economia em que não seja uma visão apenas de valor financeiro dissecado em moedas com valor de mercado. Estas reflexões se fundamentam, entre vários autores latino-americanos, em Dussel e Mance. É a elaboração que aproxima a reflexão entre ética e economia, também realizada por Leonardo Boff, Marcos Arruda, Paul Singer entre outros.

Mas não é a propriedade de satisfazer necessidades o que os torna valores econômicos, do mesmo modo que, para um pássaro, uma minhoca não tem valor econômico por satisfazer a fome. Poder-se-ia argumentar que quando um pássaro leva uma minhoca para o ninho e a dá ao seu filhote, ele reconheceu a si e ao outro, reconheceu a identidade entre eles e igualmente as diferenças de condições entre ambos, que a relação com o filhote supõe a cognição de que a prole esteja viva, de que os gorjeiros que emite e sua boca aberta apelem para aquilo que lhe falta à manutenção das estruturas biológicas de sua condição como ser vivo. (MANCE, 2008 p.75).

Neste exemplo, abordado por Mance, também um leitor assíduo de Dussel, sobre a relação entre economia e ética usando a relação dos pássaros deixa evidente a presença da categoria da alteridade, isto é perceber o outro na sua diferença e nas dificuldades e assim o servir e que inclusive na política esta seria a missão, em que político deveria atender em relação a sua população enquanto princípio ético. Ainda é importante ressaltar que neste exemplo se faz presente uma concepção de economia para atender as reais necessidades e não para atender os valores econômicos através do princípio da escassez.

Mance, 2007, aborda que a economia capitalista desenvolve uma maquinaria para enfatizá-la como a ciência da escassez, isto é, como fazer para que produtos na sua falta possam ser considerados como riquezas nas

mãos de pequenos grupos dominantes enquanto a maioria sobre as conseqüências da exclusão ao acesso destes produtos ou serviços. E ainda, Mance, 2008, sistematiza o princípio ético na economia do Bem Viver, isto é produzir o necessário sem a perspectiva, consumir com os princípios éticos do cuidado com a natureza, da manutenção e a sobrevivência do conjunto da espécie Humana.

A organização do povo excluído é uma necessidade ética, política, e cultural no contexto da América Latina.

Quando o povo, a nação neocolonial, as regiões dominadas, as classes oprimidas se mobilizam historicamente no processo de libertação enchem-se de entusiasmo já que entram na história, fazem história. Essa festa, a “festa da libertação”, esse dies festus é o pahnos do culto autêntico. A vida diária da opressão do sistema é destruída, o homem se renova, se recria, procria uma nova idade histórica. O gesto da alegria, não simplesmente dionisíaco ou primaverial (dentro do eterno retorno) mas autenticamente histórico e político, e também erótico (...) é por recriação: gozo e novidade ao mesmo tempo. (...) “festa” de libertação popular, política, real, e não “circo” espetacular que diverte para fazer esquecer a cotidianidade alienada, sem sentido, chata. (DUSSEL, 1980, p.99)

A libertação concreta dos latino americanos em que superem a exploração, a exclusão social, a dependência cultural, economia, política, tecnológica num processo histórico passa a significar a espiritualidade autêntica e na dimensão da arte o verdadeiro sentido do gozo da celebração e da alegria da conquista da garantia das condições materiais, da alteridade cultural da sobrevivência da natureza e da festa da emancipação humana.

É um posicionamento intelectual latino-americano de que a ética precisa assumir uma racionalidade que considere as diversas formas de racionalidades de várias partes do mundo. Em exemplo que se considere a racionalidade dos africanos, orientais e latino-americanos, pois em diversas áreas há saberes fundamentais que são desprezados pela visão eurocêntrica.

Este paradigma eurocêntrico de domínio da racionalidade européia, se impõe como visão dominante de mundo nos Estados Unidos e inclusive no Japão e que a partir destes países centrais do capitalismo impõe a sua

racionalidade eurocêntrica para os países da periferia do resto do mundo, tentando dominar culturalmente os mais diversos povos do mundo com uma racionalidade preocupada apenas com o lucro excessivo sem preocupação com o ser humano e com o equilíbrio de sobrevivência da natureza.

Neste contexto a ética abrir uma reflexão planetária, sobre a lógica de um paradigma mundial, que considere as outras culturas, a vida do ser humano e a sobrevivência em equilíbrio do próprio planeta terra.

O que chama a atenção é o que espírito da Europa (germânico) é a verdade absoluta que se determina ou se realiza por si mesma sem dever nada a ninguém. Esta tese, que chamarei de “paradigma eurocêntrico” (por oposição ao paradigma mundial), é a que se impôs não só na Europa ou nos Estados Unidos, mas também em todo o mundo intelectual da periferia mundial. Como dissemos, a divisão “pseudocientífica” da história em Idade Antiga (como o antecedente), Idade Média (época preparatória) e Idade Moderna (Europa) é uma organização ideológica e deformante da história. A filosofia e a ética precisam romper com esse horizonte redutivo para poder abrir a reflexão ao âmbito “mundial”, planetário; este já é um problema ético de respeitar as outras culturas. (DUSSEL, 2002, P. 52).

É necessário uma visão ética que supere, o extremo de dominação da racionalidade europeia em que até a periodização da história é feita a partir da racionalidade eurocêntrica e assim, construir um diálogo reflexivo no seu sentido político de valorização das diversas culturas, sem a lógica da dominação e sim da respeitabilidade entre as diversas culturas. Em exemplo a cultura africana que também tem uma longa trajetória de sistematização e elaboração intelectual no caso a civilização egípcia que teve o seu auge de produção intelectual e científica, mas que muitas vezes é tratada pela racionalidade europeia como não africana.

Desta forma, a visão ética de uma racionalidade que considere os saberes desenvolvidos no âmbito cultural da América Latina, as várias formas de conhecimento dos povos Incas, Astecas e outras tantas civilizações indígenas, bem como dos saberes trazidos pelos afrodescendentes como a tecnologia do plantio da café, a técnica da mineração e da cana-de-açúcar que

foram trazidos para América Latina tornando a economia forte e valiosa para os próprios países do capitalismo central.

Nesta perspectiva é uma ética da vida, ética crítica a partir das vítimas da exclusão social, econômica, política e da negação da identidade cultural. Por isso consideramos o desenvolvimento criativo e libertador estratégico desta vida com a mobilização dos movimentos sociais populares. São as vítimas, quando irrompem na história, que criam o novo enquanto possibilidade de libertação concreta ou de resistência a dominação. Sempre foi assim. Não pode ser de outra maneira:

Trata-se de perguntar pelo “sujeito” da práxis de libertação. Cada sujeito ético da vida cotidiana, cada indivíduo concreto em todo modo de agir, já é sujeito da práxis da libertação, enquanto como vítima ou solidário com a vítima fundamentar normas, realizar ações, organizar instituições ou transformar sistemas de eticidade. A ética da libertação é uma ética possível acerca de toda a ação de cada dia. No entanto, o próprio desta ética, ou seu referente privilegiado, é a vítima ou comunidade de vítimas que operará com o/s “sujeito/s” em última instância. (DUSSEL, 2002, p.519).

Este princípio da ética proposta por Dussel que na solidariedade enquanto vítima ou em solidariedade as vítimas os sujeitos coletivos da comunidade agem na construção de uma resistência na busca da libertação para enfrentar a situação de exclusão ou dominação. Aqui se considera um indivíduo que vive em comunidade e não um indivíduo isolado que busca a sua emancipação individual, mas sim a emancipação enquanto comunidade, pois o ser humano é um ser comunitário e não isolado.

As partir das ações do cotidiano e no movimento da práxis os indivíduos na vida da comunidade, nas práticas dos movimentos sociais populares, precisam construir regras e normas éticas a cada dia que propiciem a libertação das diversas formas de cerceamento da realização da vida humana na sua plenitude.

Quem der a sua vida nesta luta pelo reconhecimento da dignidade das vítimas inocentes, em sua defesa, será lembrado, justamente, pelas gerações futuras, pela história, como herói. A heroicidade esta em que a

comunidade das vítimas reconhece o sujeito de tal práxis como o fundador da nova eticidade, da nova ordem, do novo sistema, da nova totalidade em linguagem levinasiana; quem produzir o pão do faminto, a roupa do nu, a casa do sem teto... com toda a ambigüidade que isto acarreta. (DUSSEL, 2002, P.547)

Aquele que assume este princípio ético da defesa das vítimas dos oprimidos, procura construir uma nova ordem, um mundo melhor em caibam todos os mundos, age como sujeito da história, será reconhecido historicamente pela comunidade como um herói que junto com os outros consegue desenvolver ações e acordos éticos para melhorar a comunidade, ou melhorar o mundo. É uma concepção ética que não assume neutralidade frente a violência, a exploração, a dominação e a exclusão social. Mas que propicia uma ação consciente compreendendo as estratégias de enfrentamento aos limites e desafios que são colocados cotidianamente as vítimas

A ética da libertação é uma ética da res-ponsabilidade a priori pelo outro, mas responsabilidade também a posteriori (a lá H. Jonas) dos efeitos não intencionais das estruturas dos sistemas que se manifestam à mera consciência cotidiana do senso comum: as vítimas. Mas, como já frequentemente repetimos, e como esta ética da responsabilidade das conseqüências é uma ética da responsabilidade radical, já que se defronta com a conseqüência inevitável de toda ordem injusta: as vítimas. Mas não é uma re-sponsabilidade apenas sistêmica (Weber) ou ontológica (Jonas), é também pré-ontológica e transontológica (Levinas), por que o é a partir do Outro, a partir das vítimas. (DUSSEL, 2002, p.571)

Esta ética acompanha o movimento da práxis social, isto é da comunidade e do movimento cotidiano dos movimentos sociais populares. Se refere a responsabilidade a priori pelo outro, mas também a posteriori, bem como, no próprio processo e desenvolvimento da ação ética, estes princípios são partes de uma ética primeira, isto é não são passíveis de negociação através dos acordos comunicativos na comunidade de comunicação.

Assim a ética torna-se o último recurso de uma humanidade em perigo de extinção. Só a co-responsabilidade solidária, com validade intersubjetiva, partindo do critério de verdade vida-morte, talvez possa nos ajudar a sair com dignidade no tortuoso caminho sempre fronteiro, como que caminha qual equilibrista sobre a corta bamba, entre os abismos da sínica

insensibilidade ética irresponsável para com as vítimas ou a paranóia fundamentalista necrofílica que leva a humanidade ao suicídio coletivo. (DUSSEL, 2002, p.501)

A ética nesta compreensão é a possível garantia da existência do futuro da humanidade numa sociedade que é presente a insensibilidade, a irresponsabilidade com as vítimas e que constantemente nos defrontamos com o discurso cínico que afirma uma coisa e faz outra visando apenas o lucro, a destruição da natureza, a manutenção do poder e do domínio. Portanto, somente o critério ético da solidariedade, da responsabilidade e da defesa da Vida garantirá a sobrevivência digna da humanidade e da diversidade da vida no planeta Terra.

Neste aporte sobre a Política e a Ética na América Latina na perspectiva de Enrique Dussel, identificamos que a história dos povos deste continente é uma história de luta dos diversos indivíduos explorados como os representantes da Classe Trabalhadora, os indígenas, os negros escravizados, as mulheres negadas na sua dimensão erótica. Porém sempre se organizaram, resistiram de alguma forma participando de algum movimento, enfrentaram as idéias filosóficas dominantes advindas num espectro de ideologia da classe ou grupos dominante e que esta abordagem precisa ser considerado no ensino de filosofia para os alunos latino-americanos não desconhecem a sua própria História Crítica das idéias.

Na Reflexão sobre a originalidade de uma filosofia Latino-Americano optamos pela tese de que as Idéias Filosóficas precisam ser compreendidas num processo de diálogo com as idéias filosóficas Eurocêntricas, porém sem imposição das idéias filosóficas eurocêntricas sobre a dimensão latino-americano, também sem a negação do que já foi produzido de categorias e sistemas filosóficos em outras partes do mundo, inclusive na Europa. Mas ressaltando a capacidade de crítica, que deve ser própria, da Filosofia e além disso, elaborar novas categorias e sistemas filosóficos no seio da América Latina comprometidos com a realidade, bem como estudar e reinterpretar a vasta produção já existente na América Latina.

No âmbito da Filosofia Política, como esta prioriza Dussel, constatamos categorias filosóficas estabelecidas a partir do diálogo com a filosofia Européia e a partir da reflexão no próprio contexto latino-americano.

Destacamos a categoria de que o ser homem é um ser comunitário e por isso em situações difíceis tende a agir em grupos, movimentos, organizações e a criar instituições para solucionar as suas dificuldades. Logo, a dimensão política é inerente aos hominídeos.

O ser humano, o indivíduo é um ser político, sujeito da história enquanto ser coletivo e não isolado da sua comunidade. Por isso, é capaz de agir na história dependendo da sua capacidade de organização e manifestação política na defesa dos mais excluídos e daqueles que mais precisam. E esta emancipação se avança através da mobilização e da capacidade de ação política.

A categoria central da política é a noção de que o campo político, espaço de discussão, diálogo atravessa o campo da cultura, o campo econômico e o campo ecológico. Ainda é importante ressaltar que este campo político está em consonância com os princípios éticos, da responsabilidade pelo outro, a vida e a manutenção da vida no mundo.

Logo é no âmbito Político que se decide o rumo do campo econômico no sentido de garantir as condições materiais para todos(as). Também é mediado pelo campo político que se estabelece a relação de diálogo, síntese e de alteridade cultural das diversas culturas. Além disso, ressalta-se o campo político como espaço de garantia do campo ecológico onde se discute e decide sobre o futuro da dimensão da vida no planeta Terra, bem como, de todas as relações entre os seres humanos e a natureza e vice versa. Portanto, a política está em relação e faz o entrelaçamento entre todos os campos na perspectiva da realização do sonho de que é possível mudar a realidade e construir um mundo melhor onde caibam todos os outros mundos.

Na abordagem ética identificamos algumas categorias de destaque na reflexão de Dussel. Constatamos a visão ética de uma crítica a racionalidade, isto é, ao que chamamos de paradigma eurocêntrico, a partir do paradigma da Mundialização. Este paradigma considera outras racionalidades de outras culturas, em exemplo a africana, a pré-colombiana e tantas outras, que abordam a reflexão e a preocupação com a construção de normas e regras éticas que permitam a vida tanto no sentido dos seres humanos quanto do equilíbrio da vida dos demais seres vivos da natureza. Isto significa a crítica a racionalidade formal, capitalista, eurocêntrica, dominadora que tenta se impor

sobre todas as outras culturas e maneiras de articular ações éticas para a defesa da vida.

E a ética da responsabilidade pelo outro, apriori, enquanto vítima e ou em solidariedade as vítimas. É a posição solidária que se preocupa com a vida em primeiro lugar e para isso enfrenta os discursos cínicos que visam obter privilégios de poder econômico e político para aqueles que já detêm os privilégios. Mas ao mesmo tempo acompanha, enquanto posição ética, o movimento da práxis que é o antes, o durante e após ao acontecimento, buscando assim a ruptura com a ética formal a partir de um método analético que orienta a ação política e ética de maneira contínua e correlacionadas.

É a visão ética que assegura a garantia das condições materiais, isto econômicas para todos, que garante atravessado pela dimensão política a alteridade cultural da pluralidade de culturas que temos na América latina e que mantêm como princípio a vida do Planeta com o equilíbrio da sua multiplicidade de seres, isto é, uma ética que aporta o campo ecológico.

Portanto, estas categorias de ética e política abordadas acima são extremamente necessárias no ensino de Filosofia no Ensino Médio para que os alunos possam agir no mundo de maneira crítica visando a emancipação humana, isto enquanto Classe Trabalhadora, Identidade Cultural, Orientação e tantos outros grupos que lutam pela libertação concreta.

5 O ENSINO DA FILOSOFIA NA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA

No primeiro capítulo constatamos a pouca incidência do ensino de filosofia na perspectiva latino-americana, tanto no Ensino Médio como nos programas dos cursos de Filosofia na formação dos Professores e pesquisadores relacionados ao Ensino de Filosofia. Já no segundo capítulo identificamos a existência de categorias e sistemas filosóficos que já foram elaborados no seio da América Latina e são mais adequados ao este contexto histórico, econômico e social. Neste capítulo, abordamos uma proposta de Ensino de Filosofia na perspectiva latino-americana.

Como já ressaltamos nos capítulos anteriores, os Indígenas , Negros, Mulheres, Camponeses e a Classe Trabalhadora latino-americana necessitam, nas aulas de filosofia do Ensino Médio, de uma proposta de ensino que dê um significado às suas lutas e bandeiras pela emancipação. E isto se torna possível com o estudo de filosofia na perspectiva latino-americana, haja vista que assim é considerada a História Crítica das Ideias filosóficas na América Latina, desde o processo de adaptação, assimilação das ideias filosóficas trazidas da Europa, até os processos de resistência já realizados pelos mais diversos movimentos sociais populares que lutam por vida e pelo direito da sua própria existência.

A filosofia da práxis, é uma das ferramentas na articulação das lutas políticas dos diversos movimentos sociais populares. Daqueles relacionados a questões de gênero, tais como mulheres e homossexuais, mas também da classe trabalhadora , com suas reivindicações salariais e melhoria das condições de trabalho; dos camponeses que lutam para que a terra seja para aqueles que nela trabalham ou ainda daqueles que vivem da terra, mas a ela não têm acesso, para que possam conquistar um espaço para plantar e produzir os seus alimentos e entender o significado, na prática, da expressão “terra é vida”.

É crucial, também, que o ensino de filosofia esteja articulado com os movimentos, imbricados com as questões culturais pelo direito da existência na sua alteridade cultural, a exemplo dos negros, que lutam pelo direito de serem respeitados na sua cultura, sem discriminação, portanto, com o direito de celebrarem os seus rituais religiosos, sem serem demonizados por outras religiões eurocêntricas dominantes. Além disso, é preciso considerar os

movimentos que lutam pela democratização e socialização das tecnologias, teorias e sistemas científicos para todos os seres humanos como conquista humanitária. Enfim, deve-se ter em foco o resgate de saberes alternativos ou tradicionais de comunidades Indígenas ou Quilombolas. Esta perspectiva filosófica dará a dimensão significativa da disciplina de filosofia ao educando latino-americano do Ensino Médio, uma vez que este espera repostas para as suas demandas existenciais, econômicas, sociais e políticas. Como diz Freire, à educação deve cumprir o papel de denunciar e anunciar e a filosofia produzida na América Latina; deve se estar na perspectiva de denunciar todas as formas de dominação e dependência que os latino-americanos enfrentam e ao mesmo tempo anunciar possíveis práticas de resistência e crítica, já considerando as produções teóricas e os quinhentos anos de práxis dos mais diversos movimentos sociais populares, que na sua maioria foram derrotados, mas que é necessário aprender com as suas práticas. Como afirma Horn (2009, p.42):

Destarte, a escola deve realizar essa dupla tarefa: propiciar ao jovem o crescimento intelectual – relativo ao domínio do conhecimento; e da sensibilidade – por modos diversos – para a expansão da subjetividade nas direções: intelectual, com a compreensão dos conceitos; ética, relativa aos valores orientadores da conduta; consciência estética, a qual se manifesta na estesia; e consciência social – cujo sentido é a utilização da subjetividade para ajuizar valores políticos, isto é, estabelecer relações sociais. Desenvolver a subjetividade significa trilhar progressivamente o processo de atribuição de sentidos.

Sendo assim, a escola é espaço privilegiado para a reflexão sobre concepções éticas e políticas que permitam este alargamento da subjetividade. Por isso, é um espaço fundamental para uma reflexão ética e política que contribua com a emancipação dos latino-americanos no campo econômico, da cultura e principalmente no campo da produção intelectual, tanto filosófica como científica. Isto desde os pequenos inventos ligados às ciências da produção até na elaboração de concepções éticas e políticas no campo da filosofia das ciências humanas, passando pelas mais diversas áreas do saber, por exemplo, do controle da energia nuclear à biotecnologia.

Sem desprezar o papel das outras disciplinas e áreas do conhecimento, compreendemos que a filosofia é uma disciplina adequada, por excelência, para problematizar e disponibilizar suporte teórico para que as diversas organizações sociais populares, permeadas pela ação prática e cotidiana dos seus sujeitos históricos, consigam refletir a questão da articulação de todos os movimentos em prol da transformação da sociedade e ao mesmo tempo refletir a dimensão das peculiaridades de cada movimento para que se mantenha a dimensão da alteridade.

No campo da ética, estes movimentos sociais populares podem receber o suporte na dimensão da Vida, enquanto uma base ética que não está presa a uma reflexão formal da lei, isto é, abstrata e fria, como atestada pelo Direito Positivo. Estas reflexões devem estar perpassadas pela preocupação a priori pelo o outro, como ética primeira, para compreender a realidade no decorrer do próprio movimento. Ainda é importante ressaltar que as concepções de éticas desenvolvidas na América Latina acompanham o movimento da sociedade, ou seja, uma ética que dê conta do movimento da sociedade, e não uma ética como a ética formal de Emanuel Kant ou Hans Jonas.

A teoria não traz em si mesma um poder sobre a realidade, mas enquanto teoria crítica busca revelar, romper as estruturas de dominação existentes. A filosofia pode contribuir para a reflexão e a compreensão crítica, condição fundamental para emancipação e para a mudança social? A afirmação desta possibilidade está vinculada a uma compreensão crítica da própria filosofia, enquanto filosofia da práxis, que de forma dialética, superando toda espécie de idealismo subjetivista ou objetivista, afirma-se, enquanto constituidora da racionalidade emancipatória libertadora, que assume a crise da razão como problema e desafio não apenas especulativo, mas político, gnosiológico e cultural (HORN, 2009, p.50)

Desta forma, preconiza-se um ensino de filosofia que contribua com a reflexão e a consciência crítica, que abra espaço para uma possível transformação social. Além disso, que perpassa o próprio processo do ensino da filosofia, pois, à medida que se faz uma História Crítica das Idéias Filosóficas na América Latina e abrindo espaço para a crítica a própria razão ocidental, considerando outras racionalidades, como afirma DUSSEL (2000), estabelece anúncios e indícios de teorias e práticas emancipatórias que

possam servir de base para a ação dos educandos nos movimentos sociais populares e nas mais diversas organizações da sociedade. Como afirma Horn:

O resgate da razão crítica é a superação da tecnocracia, da ideologia positivista que elimina a possibilidade de reflexão crítica, de formação de sujeitos autônomos, éticos e etc... É o reconhecimento de que todo o processo de construção do conhecimento, de educação, de formação humana, é carregado de valores e este reconhecimento não sugere uma neutralidade axiológica, mas o desafio de refletir criticamente sobre a História, sobre a sociedade e sobre a origem da cultura, dos valores, dos interesses, sobre as limitações desta racionalidade que, por ser crítica, tem clareza de que é produto de certos contextos, portanto datada, situada e limitada. (HORN, 2009, p.51).

Na educação é impossível a neutralidade, por isso é necessário ter consciência dos interesses que circundam as metodologias e os conteúdos relacionados ao ensino de filosofia. Por isso, a necessidade da crítica ao positivismo e a crítica à própria razão, considerando-se, assim, as outras racionalidades para além da razão eurocêntrica. E os educadores precisam fazer constantemente esta autocrítica, este processo de desocultamento do currículo, para retomarmos Nereide Saviani, abordada no primeiro capítulo. Ensinar filosofia na perspectiva latino-americana exige, pois, o cuidado não somente na seleção de conteúdos, mas também na metodologia.

5.1 METODOLOGIA FILOSÓFICA LATINO-AMERICANA

A reflexão sobre a seleção de conteúdos na perspectiva latino-americana que tenha como princípio na formação do educando a contribuição para um indivíduo que atuará para emancipação em todas as dimensões do continente latino-americano, frente a um capitalismo central ou uma visão de mundo eurocêntrica que tenta o tempo todo impor as regras, não pode passar ao largo de uma metodologia que também seja adequada. Só assim será possível um verdadeiro e significativo ensino de filosofia na educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sobre essa asserç

A forma de se trabalhar Filosofia no Ensino Fundamental e Médio precisa ser dinâmica, viva, problematizante e nunca estática. Há uma diferença fundamental entre o ensino e a produção de Filosofia. A rigor, não se ensina a filosofia, mas sim como buscar caminhos e meios para torná-la possível. Os conteúdos, então, não podem ser vistos como num mosaico de filósofos e idéias, e sim como problemas recorrentes dentro da História da Filosofia a partir de temas de interesse geral. (HORN, 2009, p.94).

Nesta perspectiva, a metodologia, como afirma o autor acima, precisa ser problematizadora, precisa ser viva, envolver os educandos na reflexão filosófica. Não se ensina filosofia como força da lei ou por imposição direta e arbitrária, pois se isto ocorrer não será ensino de filosofia. Esta noção de metodologia problematizadora é compartilhada por Freire (1996), Arturo Andrés Roig, pelo próprio Enrique Dussel e vários outros pensadores citados anteriormente. Assim sendo, o professor deve estar atento o tempo todo para manter a vivacidade das suas aulas, situação evidentemente desafiadora, para relembrar as constatações de Miguel Arroyo (2004); afinal, estamos diante de alunos reais e não ideais, mas é justamente com estes e nesta dinâmica que se dá o processo educativo. Nas palavras de Horn,

A metodologia empregada, então, deve contemplar sempre a participação do aluno enquanto ser em constante transformação, que precisa de orientação e que tem capacidade para conquistar a sua própria autonomia de pensamento. É possível criar uma comunidade de investigação na sala de aula, de modo a tornar a atitude filosófica uma prática comum dentro do universo escolar. Para tanto é necessário que o professor seja também um exemplo, um filósofo. (HORN, 2009, p.95).

O aluno necessita ser considerado na sua dimensão real, com os seus anseios, frustrações, desejos e demandas, mas também como ser humano em transformação e em etapa de formação no processo educativo. Assim se torna possível uma educação que contemple a possibilidade do desenvolvimento da autonomia de pensamento, não apenas no sentido individual, mas que também tenha iniciativa de ações coletivas, com a consciência de classe, gênero, identidade cultural e raça. Tudo mediado pela discussão. Isso é o Campo Político elaborado por Dussel (2000). Segundo Horn,

O emprego de uma linguagem a mais próxima possível daquela utilizada pelo jovem permite pensar critérios de interpretação, escolha e decisão a luz de um pensar universalizante próprio da filosofia. Isto significa que filosofar com o cotidiano do aluno a partir da música, dos jornais, das poesias, enfim, com o universo cultural do jovem, não significa abandonar ou perder de vista o texto filosófico – acadêmico-, mas ao contrário, por estas estratégias introduzi-los conscientemente como referência para a reflexão filosófica. Não é necessário partir do texto filosófico, mas de um jeito ou outro chegar a ele. (HORN, 2009, p.97).

Esta consideração é fundamental para o sucesso do ensino de filosofia também na perspectiva latino-americana, isto é, utilizar diversos recursos, jornais, música, poesias ou ainda acontecimentos do cotidiano do professor, dos educandos ou da sociedade para chegar ao texto filosófico. Mesmo que este seja elaborado no seio da América Latina, necessita-se deste cuidado metodológico, pois a linguagem filosófica não é tão familiar para a maior parte dos adolescentes das mais diversas culturas, por exemplo, dos oriundos da Cultura do Campo, da Cultura da Periferia, da Cultura dos Ilhéus e etc.

Esta metodologia de Ensino de Filosofia perpassa e está em consonância com a seleção de conteúdos comprometida com o processo de emancipação dos povos latino-americanos.

A filosofia da libertação, no contexto da Filosofia Latino-Americana, constitui uma corrente de pensamento filosófico que busca a reflexão crítica sobre a opressão do homem, a partir de uma perspectiva latino-americana. (HORN, 2009, p.127).

Esta citação se refere à Carta de Gramado, de 1998, e que define a dimensão da Filosofia da Libertação, filosofia esta produzida no seio da América Latina e do embate entre originalidade ou universalidade do pensamento filosófico latino-americano. Assim sendo, seu objetivo é a crítica a toda e qualquer forma de opressão do ser humano latino-americano, desde as questões de gênero até as questões de socialização do controle das patentes das tecnologias trazidas dos países do centro do capitalismo. Na Carta de Gramado, definem-se as prioridades para a Filosofia da Libertação:

Para a filosofia da Libertação constituem questões fundamentais para reflexão e ação: a) a situação de exploração

e dependência do terceiro mundo; b) a democracia; c) a educação; d) a justiça social; e) as situações de discriminação étnicas, raciais e sexuais; f) a ecologia. (HORN, 2009, p.127).

O ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana pela sua própria característica e pressupostos metodológicos precisa se atualizar o tempo todo e fazer a autocrítica para verificar as demandas do seu povo. Olhando para as demandas apresentadas pela Carta de Gramado, constatamos que estas diretrizes continuam tendo valia e motivo de preocupação no processo de emancipação dos povos Latino-Americanos.

A situação de exploração e dependência dos países subdesenvolvidos continua ocorrendo, embora não tanto mais pela presença armada, embora ainda existam várias bases militares pela América Latina, mas mais forte pela presença exploratória de empresas multinacionais, com o alto custo das tecnologias trazidas dos grandes centros, os quais desprezam e abominam as produções locais de conhecimento.

Ainda é um desafio a dimensão da democracia no sentido da necessidade de ampliação dos espaços de participação da população na América Latina, principalmente daqueles que são mais excluídos. Na educação avançamos um pouco, porém precisamos avançar bem mais. As situações de justiça social continuam sendo uma preocupação na América Latina. E cada vez torna-se mais forte a preocupação ecológica, devido à incidência cada vez mais constante de catástrofes naturais, por exemplo, as enchentes em Santa Catarina em 2009, as enchentes no Rio de Janeiro em 2010, secas em diversas partes da América Latina e tantos outros acidentes “naturais” que se intensificam pela América Latina.

Portanto, o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, desde que se utilizando uma metodologia adequada, possibilitará que esta disciplina se legitime ainda mais e contribua para os educandos compreenderem e tentarem agir frente às situações-limites que assolam um ser humano Latino-Americano no início do século XXI.

5.2 PRESSUPOSTOS PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS DO ENSINO DE ÉTICA E POLÍTICA

Aqui abordamos algumas propostas de ensino da política e da ética na perspectiva Latino- Americana. No entanto enfatizamos apenas categorias filosóficas produzidas por Henrique Dussel, um dos principais filósofos latino-americanos. Esta abordagem pretende demonstrar que é viável selecionar conteúdos de filosofia na perspectiva latino-americana, dado que se configura como possibilidade de ser um conteúdo filosófico mais significativo aos educandos latino-americanos (ver anexo III)

5.2.1 A seleção de conteúdos na Filosofia Política

A seleção de conteúdos para o ensino de filosofia na perspectiva latino-americana, na temática da Filosofia Política para o Ensino Médio, considera a metodologia sistematizada anteriormente neste trabalho e as dimensões de cultura, escola e sujeitos no processo educativo. Nesse sentido, pode-se abordar, entre outras, as seguintes categorias inspiradas em Dussel:

A História Crítica Das Ideias: esta categoria permite que o professor faça uma análise crítica das ideias filosóficas que foram trazidas da Europa para a América Latina e identifique as diferentes formas de exclusão e de cooptação e adaptação que houve no processo de assimilação dos sistemas e categorias filosóficas na América Latina. Além disso, deve considerar os grandes sistemas e categorias filosóficos desenvolvidas, mesmo que no eurocentrismo, mas de maneira crítica e numa perspectiva de emancipação dos povos latino-americanos.

A Organização Política: esta categoria desenvolvida por DUSSEL (2007) considera o ser humano propício instintivamente à vida em comunidade², principalmente para resolver as suas necessidades ou demandas sociais, culturais, ecológicas ou de gênero (ver anexo III A). Essa noção de vontade de viver como necessidade de viver do ser humano em comunidade precisa ser considerada nas aulas de Filosofia Política na perspectiva latino-americana para propiciar a formação da consciência política no sentido de pensar coletivamente estratégias de libertação frente a qualquer de dominação. Dessa forma, é necessário levar os exemplos práticos dos movimentos sociais populares da América Latina.

² O fragmento de texto de Dussel que se encontra em anexo serve de exemplo para trabalhar a categoria organização política quando aborda a dimensão política no ser humano como vontade de viver. Isto é, a participação política dos cidadãos nos movimentos sociais e na vida política

A Categoria de Sujeito e Ator Coletivo para a construção da história³ (ver anexo III B) é também uma categoria que pode ser trabalhada em sala de aula no contexto da América Latina, principalmente num contexto de exploração, alienação e dominação. Pois, segundo DUSSEL (2007), a liderança política, independentemente do nível, tem missão de servir as demandas daquele povo, motivo pelo qual criou-se aquela instituição ou representação política de determinado movimento social popular. Também aborda que a história mais cedo ou mais tarde punirá os responsáveis pelos atos de corrupção, dominação, exploração ou desvio de finalidade do espaço público. Também se ressalta que é o povo o detentor do poder político e desta noção os cidadãos conscientes precisam ter clareza sempre.

As Instituições e Garantias das Condições Econômicas, Culturais e Ecológicas⁴ (ver anexo III C) representam categorias que precisam ser abordadas no ensino de filosofia política na perspectiva latino-americana. A noção de que as instituições surgem para atender uma determinada necessidade e desta necessidade não podem se afastar. E ainda que a política tem a função de garantir as condições materiais, econômicas para a sobrevivência de todas as pessoas, bem como a função de garantir a vida do planeta terra na abordagem da dimensão ecológica, considerando-se a complexidade de situações do sistema planetária. A política tem a incumbência, ainda, de garantir a alteridade cultural frente à diversidade de culturas, religiosidades, expressões artísticas no sentido mais amplo possível.

O Campo Político que Atravessa os Outros Campos⁵ (ver anexo III D): esta categoria precisa ser abordada nas aulas de filosofia política, pois ressalta um papel fundamental para a política e é uma categoria adequada para compreender e agir na América Latina, em que temos um contexto extremamente complexo com a existência de diversos movimentos sociais populares enquanto expressões políticas ativas da população latino-americana. Estes movimentos discutem nas suas pautas desde questões de gêneros, raça,

³ Neste anexo está presente a importância da ação coletiva do povo enquanto sujeito que é capaz de questionar a hegemonia da classe dirigente e busca construir a hegemonia de uma nova ordem que atenda as necessidades do povo. Demonstra-se que o poder vem do povo e não de cima para baixo

⁴ Com base neste anexo se debate a posição em relação à política, que não é de negação da política, seja pelo planejamento excessivo da economia ou do anarquismo de direita na economia, mas sim de uma política que tem o seu papel nos debates que definem a legitimidade criadora das instituições políticas.

⁵ O campo político atravessa o campo ecológico, cultural e econômico, isto como dimensão de discussão, problematização e espaço de decisão do que é melhor para o povo.

identidade cultural, classe até questões ecológicas. Todas as dimensões e especificidades de movimentos precisam ser consideradas no processo de resistência e libertação. Os movimentos ligados à cultura cumprem a sua função como espaço de resistência com a manutenção das suas identidades culturais. Já os movimentos religiosos, educacionais que estão no âmbito da cultura precisam ser considerados quando fazem uma crítica à cultura eurocêntrica, capitalista e dominante, por exemplo, a teologia da libertação. As reflexões quanto à ecologia no espaço político no sentido da manutenção da vida no planeta terra é fundamental para uma formação crítica e libertadora dos educandos.

Movimentos Sociais Populares⁶ (ver anexo III E): esta categoria considera os movimentos sociais populares no método analético, no sentido de acompanhar os movimentos na sua dinâmica com um princípio ético da Vida, considerando a não separação entre ética e política, pra que se dê conta do movimento na práxis. Isto é a consideração do movimento que age e analisa a suas decisões constantemente para analisar as tomadas de posições que de fato são mais adequadas ao processo de emancipação.

O Sonho da Mudança⁷ (ver anexo III F): esta é a última categoria Dusseliana selecionada para ser trabalhada na abordagem da filosofia Política na perspectiva Latino- Americana. Freire nomina-a de algo semelhante quando defende que o educador precisa denunciar, mas também deve anunciar o mundo melhor e a possibilidade de transformação do contexto de exploração. Esta categoria do sonho da mudança é o que alimenta os mais diversos movimentos sociais populares que se organizam e resistem ao sistema capitalista globalizado eurocêntrico desde os anos de 1500 até os nossos dias atuais. A compreensão da realidade nas salas de aula não pode gerar a inércia e o desânimo dos indivíduos coletivos, que precisam tomar decisões e alimentar os seus movimentos reivindicatórios. É lógico que isto não significa possuir uma visão ingênua das transformações da sociedade, o que poderia gerar uma frustração maior.

⁶ Neste texto indicado em anexo torna-se presente a dimensão da Vontade-de-Viver, que é mais forte que qualquer possibilidade de repressão ou domínio sobre os excluídos. Considera-se também a autonomia dos movimentos sociais populares que possuem toda uma autonomia para fazerem a história cotidianamente a partir das suas decisões éticas.

⁷ Abordar com os educandos que a transformação é possível e de que todas as coisas podem mudar, isto é a revolução é possível.

Até aqui apontamos algumas categorias filosóficas de Dussel no campo da Filosofia Política que precisam ser trabalhadas no contexto do processo educativo do Ensino Médio na perspectiva Latino- Latina. É evidente que para isto ser possível, com maior sucesso, é necessário que os cursos superiores que formam professores de filosofia para o Ensino Médio invistam, também, na seleção de conteúdos de Filosofia Política na perspectiva Latino-Americana.

Inclusive para a educação atender aos objetivos estabelecidos pelo novo Sistema Nacional de Educação com validade 2011 a 2021, que agora neste momento (2010) está aprovado pela Conferência Nacional de Educação, que reuniu as principais lideranças educacionais do país. Esse Plano define, no Capítulo VI, o cuidado da educação brasileira com os mais diversos movimentos sociais populares ligados à questão de etnias, identidades culturais, Classe, Gênero e questões ambientais. Logo, a educação terá, em sua totalidade, essa preocupação. Nessa direção, a disciplina de filosofia, que não é uma ilha isolada, precisará se adequar a esta realidade, e os conteúdos de filosofia na perspectiva latino- americana já atendem esta demanda.

5.2.2 A seleção de conteúdos no âmbito da Ética

O Ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana na temática da ética precisa abordar categorias éticas que sejam mais significativas aos educandos da realidade latino-americana para que possam servir de denúncia e anúncio para a construção de uma sociedade melhor ou um mundo onde caibam os outros mundos.

Outra Racionalidade⁸ (ver anexo III G): esta categoria no campo da ética aborda a dimensão de uma outra racionalidade que deve ser construída considerando-se um paradigma mundial que questione a racionalidade eurocêntrica, capitalista globalizada, em prol de uma Ética que considere todas as outras formas de racionalidades dos ameríndios, africanos, chineses e outros povos que buscaram e lutaram pela vida como indivíduos coletivos que se organizam para atender as suas necessidades. Esta perspectiva precisa

⁸ Abordar com os alunos do Ensino Médio nas aulas de filosofia a crítica a racionalidade eurocêntrica, mas não a partir da própria razão europeia, mas sim considerando as outras culturas, tais como as ameríndias; indígenas, afrodescendentes e tantas outras que são discriminadas e excluídas. Considerando a dimensão da preocupação excessiva do capitalismo com a concentração de capital, que não tem preocupação com a manutenção da vida e com a vida saudável das condições ecológicas do planeta.

ser abordada nas salas de aula de Filosofia para fazer uma crítica à racionalidade mecânica do positivismo e a frieza do iluminismo, as quais não consideram a dinâmica da vida.

Ética e Política⁹ (ver anexo III H): esta categoria aborda a relação entre ética e política. A ética primeira, a preocupação e a responsabilidade com a vítima, precisa estar presente em todos os movimentos sociais populares na dinâmica de todos os processos, principalmente na construção de normas, regras de conduta e nas ações éticas. Outra dimensão fundamental é a de que o ser humano busca sempre a vida em comunidade para resolver as suas necessidades mais básicas e que a luta pela Vida e não pela morte é a dinâmica dos movimentos, organizações e instituições.

Ética e Economia¹⁰ (ver anexo III I): nesta categoria dusseliana, a ética está relacionada diretamente com a garantia das condições materiais, isto é, das condições de sobrevivência do povo. A feitura de normas morais e regras de comportamento precisam estar relacionadas ao bem viver da população, principalmente dos desempregados, dos camponeses sem-terra, dos indígenas sem espaço para produção dos meios de sobrevivência e de resistência cultural, das mulheres que são exploradas no mercado de trabalho e ganham menos, dos negros que são excluídos do espaço de trabalho e não tiveram acesso à terra para produzir os meios para a sua vida. Também anunciar as práticas criativas dos movimentos sociais que já estão contribuindo para garantir o acesso às condições materiais, como as empresas de autogestão, Economia Solidária, Hortas Comunitárias, Projetos de Reforma Agrária que deram certos e tantos outros exemplos. Logo, isto precisa ser abordado nas aulas de filosofia.

Ética Primeira e Ética da Vida¹¹ (ver anexo III J): esta categoria da ética dusseliana também precisa ser abordada nas aulas de Filosofia, pois esta ética não é apenas formal, como a ética do discurso de Habermas e Karl Otto Apel. Embora mantenha as discussões e reflexões para fazer os acordos

⁹ Desenvolver com os alunos nas aulas de filosofia do Ensino Médio uma práxis que considere a ética prática concreta e crítica na defesa da vida, visando à ação transformadora do mundo.

¹⁰ Considerar a ética de maneira concreta relacionada com a sobrevivência do ser humano que para isso precisa ter casa comida, ou melhor, garantir as condições materiais para o exercício efetivo da vida em sua plenitude e dignidade.

¹¹ Abordar com os alunos que o princípio da vida precisa desconstruir o processo de dominação ou repressão e enquanto pulsão de vida desenvolver estratégias de enfrentamento e emancipação dos grupos marginalizados e excluídos.

comunicativos na Comunidade de Comunicação, ressalta a dimensão da ética primeira, que é a responsabilidade pelo outro que é vítima e às vezes alienado dentro do seu próprio sistema de alienação, por exemplo, a mulher, que no sistema machista é vítima e defende o sistema machista. Portanto é preciso que o ser humano tenha a priori a responsabilidade ética pelo outro na defesa da vida, e da existência cultural do Outro, bem como na sua dimensão erótica. A vida precisa estar acima de qualquer outro princípio, tais como lucro, acúmulo de capital, domínio econômico e tantos outros.

Ética e Natureza¹² (ver anexo III J): esta categoria dusseliana também precisa ser abordada no Ensino Médio, pois na visão do paradigma eurocêntrico a natureza é vista apenas como um meio imediato para obter lucro e acumular riqueza para os grandes empresários do centro do sistema capitalista globalizado, deixando as tragédias ambientais para os países das periferias. Por isso é preciso abordar uma concepção ética em relação à natureza no sentido que seja possível a sobrevivência da espécie humana e da natureza enquanto um sistema vivo que permite a sobrevivência em equilíbrio com uma infinidade de espécies. Com isso, também a preocupação consciente para não ocorrer uma ação predatória da natureza.

Estas são apenas algumas categorias da ética que podem ser trabalhadas no ensino de Filosofia na perspectiva Latino-Americana no Ensino Médio. Elas, certamente, deixam a disciplina de filosofia em consonância com o novo Sistema Nacional de Educação Articulado 2011 a 2021, que no seu IV capítulo aborda a necessidade de toda a educação brasileira considerar as dinâmicas dos movimentos sociais populares e das questões ambientais, além de deixar clara a preocupação com uma educação integral do ser humano em todas as singularidades humanas.

Estas categorias de ética e política precisam ser trabalhadas em sala de aula pelos professores de Filosofia para se ter um ensino mais significativo aos educandos, os quais, por questões econômicas e sociais, na sua ampla maioria, precisam de uma abordagem que contribua no processo de emancipação humana e de libertação concreta.

¹² Trata-se de organizar entre os vários grupos sociais os ecologistas para enfrentarem o sistema capitalista que destrói a natureza na construção de uma nova hegemonia que permita a sobrevivência da natureza.

É necessário que os educandos possam viver com dignidade, sejam capazes de elaborar estratégias em comunidade, que vivam sua identidade cultural e construam táticas de produção de conhecimento e tecnologias para romper com a dependência dos grandes centros do capitalismo. E ainda que possam manifestar e viver a sua dimensão erótica sem a discriminação.

E mais importante: que os alunos possam sonhar com um mundo melhor, isso com uma tonalidade de racionalidade e de possibilidade vivenciada concretamente pelas práticas dos movimentos sociais. Pois o sonho, a esperança e a possibilidade de mudança são o que move o ser humano. Já uma compreensão filosófica, pessimista e paralisante não interessa tanto aos alunos do ensino médio na América Latina. Parafraseando Paulo Freire na citação que está na obra *Pedagogia do Oprimido* (1999), o ensino de filosofia na América Latina precisa entoar palavras e reflexões para a construção de uma sociedade que seja menos difícil amar. Ou ainda, como afirma TORRES SANTOMÉ (2003) “é a escola como espaço de sonho e não de sono”.

6 CONCLUSÃO

Ensinar Filosofia no Ensino Médio da Educação Básica na América-Latina exige uma articulação com o contexto em que vivem os estudantes e a necessidade de abordar as reflexões já produzidas neste continente nas temáticas da Filosofia Política e da Ética. Essa abordagem tornará mais significativa o processo de ensino-aprendizagem da própria disciplina.

É necessário um percurso teórico metodológico no processo educativo que seja compatível com os anseios e perspectivas dos estudantes latino-americanos, isto é, que contemple uma concepção de ensino que possibilite a compreensão das contradições da sociedade, que permita o estudo e até o desenvolvimento de práticas de resistência através da ação do indivíduo ou por meio dos movimentos sociais populares. Por exemplo, os movimentos sociais de classe, cultura, raça e gênero.

Numa revisão de literatura das obras e categorias filosóficas produzidas na América Latina, verificamos a existência de uma “vasta produção” no campo da ética e da política. Porém, é uma produção que não muito popularizada na perspectiva da produção editorial brasileira, pois falta valorização do que é elaborado neste continente.

As categorias elaboradas por Dussel (entre várias de outros filósofos) no âmbito da Ética e da Filosofia Política são significativas para os estudantes do Ensino Médio, que precisam compreender a sociedade latino-americana nas suas contradições, desenvolver teorias e práticas de resistência à sociedade capitalista “imposta” pelos grandes centros e para que possam considerar suas singularidades culturais.

Constatamos que, com exceção do Parecer do Conselho Estadual de Educação do Paraná, os outros documentos oficiais são tímidos na ênfase do ensino de filosofia na perspectiva latino-americana. As diretrizes apenas falam de local, mas não conceitualizam o que se compreende por local. O livro público de Filosofia do Estado do Paraná apenas faz pequenas referências, quase insignificante, às problemáticas filosóficas e aos filósofos e categorias latino-americanas.

Verificamos que os materiais didáticos produzidos pelo Estado do Paraná, se, por um lado, é uma iniciativa fundamental para a socialização do conhecimento e dos materiais pedagógicos, por outro lado, deixam muito a

desejar no que tange a considerar os movimentos de enfrentamento das ideias filosóficas na América Latina. Se não bastasse, deixam uma vasta produção elaborada pela práxis dos movimentos sociais populares, que já têm 500 anos de história e de conhecimento acumulado, sempre articulado com alguma orientação filosófica.

Constamos, analisando as grades curriculares dos cursos de Filosofia, isto é, que formam os professores de filosofia para atuarem no Ensino Médio, que não há muita preocupação com as temáticas ou categorias da Filosofia na perspectiva latino-americana. Prefere-se, ao contrário, fazer um estudo muitas vezes apenas hermenêutico de autor, filósofo eurocêntrico, a investir numa pesquisa em filosofia que possa servir de denúncia ou o anúncio para a Classe dos Trabalhadores, dos Negros, das mulheres ou ainda das questões ecológicas que permeiam a América Latina.

Com isso, é possível identificar pesquisas de autores europeus, no sentido do autor pelo autor, o saber pelo saber, sem muita relação com a práxis dos povos latino-americanos. Ou ainda, disciplinas que estudam a filosofia Clássica Alemão do séc. XVII. Não raro, acha-se um absurdo estudar uma filosofia relacionada com o processo de emancipação dos trabalhadores na América Latina ou tentar sistematizar filosoficamente a visão comunitarista e ecológica dos indígenas e negros latino-americanos num processo de libertação. É comum a afirmação de que a América Latina não tem condições de produzir filosofia ou que os movimentos de emancipação não são um problema de filosofia. Pois a filosofia seria outra coisa acima de todos e de tudo, sem nenhuma relação com a transformação emancipatória.

Frise-se que o fato de a academia não pesquisar muito sobre a nossa realidade dificulta na produção de alguma coisa em termos de filosofia, o que conseqüentemente nos mantém dependentes do paradigma eurocêntrico, que ora afirma a razão ocidental, ora faz uma crítica de dentro da própria razão ocidental, deixando de lado toda a possibilidade de olhar para as outras formas de racionalidades, tais como a Africana, a Ameríndia, Indiana, Asiática e tantas outras.

Neste contexto, os movimentos sociais populares estão atropelando os intelectuais desconexos da realidade. Esses movimentos precisam de leis que garantam os seus saberes e poderes no currículo das disciplinas, como é o

caso da Lei 11645/09, que obriga ensino de cultura afrodescendente e indígena em todas as escolas. Outro caso é o novo sistema nacional de educação, que, com a participação dos movimentos sociais populares, definiu algumas metas para educação e seleção de conteúdos que contemplem os movimentos dos diversos tipos de vítimas do Brasil. Assim sendo, também as pesquisas em graduação e pós-graduação terão que seguir esta linha para terem apoio em suas pesquisas.

Logo, torna-se uma necessidade as academias e universidades que trabalham com pesquisa investirem nesta perspectiva latino-americana da Filosofia. Consequentemente teremos mais pesquisas e professores formados na perspectiva latino-americana da Filosofia para o Ensino Médio na Educação Básica paranaense.

Demonstramos, ainda, a existência de algumas categorias no campo da política e da ética na perspectiva latino-americana. Embora tenhamos nos limitado mais às obras de Enrique Dussel, que é um dos mais reconhecidos, existem vários outros autores e linhas de pensamento que podem e devem ser pesquisados, haja vista, que já são 500 anos de enfrentamento das ideias filosóficas na América Latina. Percebemos que estas categorias da ética e da política possuem um compromisso muito grande com o processo de emancipação dos povos latino-americanos, por isso não podem ficar excluídas do processo educativo da filosofia no Ensino Médio.

Nesta pesquisa abordamos as principais categorias filosóficas no âmbito da ética e da política desenvolvidas por Enrique Dussel como uma pequena demonstração de que existem categorias filosóficas latino-americanas passíveis e fundamentais de serem ensinadas nas aulas de Filosofia do Ensino Médio.

Num olhar mais amplo para todas as produções filosóficas latino-americanas, fica evidente que temos uma Filosofia latino-americana construída muitas vezes num processo de diálogo com as categorias filosóficas eurocêntricas, mas que numa perspectiva crítica dão sentido à ação dos sujeitos latino-americanos no processo de emancipação humana. Por outro lado, também temos categorias filosóficas construídas a partir do nosso contexto de exploração econômica, discriminação cultural, racial e de gênero.

Os professores, diretores e coordenadores precisam reconhecer-se como intelectuais valiosos para romper com este processo de dependência das teorias eurocêntricas. Isto significa superar o complexo de colonizado, dificultado sobremaneira pelo sentimento de inferioridade. Sem essa emancipação, não passaremos de meros interpretadores de manuais de conhecimento e tecnologia produzidos nos países do centro do capitalismo. E conseqüentemente grandes remessas de divisas financeiras serão enviadas ao exterior como pagamentos de patentes para usar as tecnologias e conhecimentos estrangeiros.

Negar a produção filosófica latino-americana, a interpretação crítica do contexto social, econômico, político e cultural e se recusar a esta seleção de conteúdos é uma postura antifilosófica, pois analisando a história da filosofia percebe-se que os filósofos, que foram reconhecidos pela história, sempre de alguma olhavam e pensavam o seu contexto.

A seleção de conteúdos de ética e política na perspectiva latino-americana é necessária, primeiro, por considerar o contexto dos alunos, o que exige o reconhecimento dos seus anseios, desejos e desafios; segundo porque existe uma produção filosófica sistematizada adequada para responder às problemáticas da nossa sociedade; por último, porque esta prática vai ajudar tanto na reflexão crítica quanto na contribuição para o próprio avanço da filosofia aqui na América Latina.

E se desenvolvemos categorias e sistemas filosóficos, na tentativa de resolver as nossas problemáticas, contribuiremos para a expansão da produção filosófica mundial. Evidentemente, tais categorias podem contribuir para a emancipação de pessoas em outras partes do mundo em que a situação e o contexto sejam similares, desde que realizando a devida reflexão crítica a partir de tal contexto.

Portanto, melhor do que o conceito de uma Filosofia latino-americana original é o conceito de Filosofia da Libertação produzida na América Latina, que pode ser aplicada em qualquer parte do mundo onde haja situações similares de dominação, exclusão, isto é, de negação do ser humano.

Esta libertação é concreta no sentido de garantir as condições materiais através da reflexão filosófica, garantir a vida, permitir a manifestação das diversas culturas, possibilitarem a realização da dimensão erótica, realizar a

independência de fato da condição política, econômica e cultural dos povos excluídos e vítimas do sistema capitalista globalizado eurocêntrico.

A libertação não é do indivíduo isolado, mas sim de um ser humano que tende a enfrentar os desafios da vida em comunidade, isso desde que se tornou ser humano. Por isso a grande necessidade dos campos da ética e da política para mediar a vida destes sujeitos em comunidade nos mais diversos tipos de movimentos sociais e outros agrupamentos sociais.

Esta abordagem da Filosofia da Libertação possibilita a discussão da emancipação da Classe Trabalhadora, dos Camponeses Sem-Terra, dos Negros sem acesso às Terras e ao Mundo do Trabalho e com dificuldade para vivenciarem a sua própria cultura, bem como das mulheres e homossexuais sem o direito de vivenciarem a sua sexualidade.

Os alunos apresentam demandas, preocupações, anseios e desejos desde a infância, contexto este que não é possível esconder, pois já vivenciam nos seus arranjos familiares. Os professores não podem negar as experiências cotidianas dos educandos, mas considerá-las no processo educativo para avançar numa compreensão filosófica mais elaborada. Nas escolas, principalmente nas públicas, existem alunos com problemas de moradia, de alimentação, falta de vestimenta, vítimas de catástrofes ambientais, alijados do acesso ao lazer e ao esporte e tantas outras situações para as quais a Filosofia da Libertação já possui categorias elaboradas e que podem ajudar este aluno tanto na compreensão da realidade quanto na perspectiva de identificar experiências e estratégias que possam contribuir para a sua emancipação em um horizonte de esperança na transformação da sociedade.

Apresentamos, algumas categorias de ética e política que precisam ser trabalhadas no Ensino Médio na perspectiva de um ensino mais significativo e que tenha uma relação maior com uma práxis no sentido de ter a Vida como princípio ético, para que se torne possível construir um mundo onde caibam todos os mundos e não seja um mundo de exclusão. E que ao mesmo tempo seja possível pelo campo político com os princípios éticos da vida e da responsabilidade pelo outro garantir os outros campos, como o econômico responsável pelas necessidades materiais, o campo cultural responsável pela identidade cultural, expressões artísticas, religiosidades etc. e pelo campo ecológico responsável pela manutenção da vida no Planeta Terra, sem a

destruição. Isso implica inequivocadamente a vida em equilíbrio de todos os seres vivos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ARROYO, G. M. **Ofício de Mestre**; Imagens e Auto-imagens. 8ªEd. Petrópolis. Vozes. 2000.
- _____ **Imagens Quebradas**; Trajetórias e Tempos de alunos e Mestres. 3ªEd. Petrópolis. Vozes. 2004.
- ARRUDA, M. **Humanizar o Infra-Humano**; A formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOFF, Leonardo. *Ecologia, grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo. Ática, 1999.
- _____ *Ecologia, mundialização, espiritualidade*. São Paulo. Ática. 1999.
- _____ *Ética da Vida*. Rio de Janeiro. Sextante. 2005.
- BONDY, S. **Existe uma Filosofia de nuestra América?** México, DF: Siglo Veintiuno. 11ª ed. 1988.
- BOURDIEU, P. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis. Vozes. 1997.
- _____. *Escritos de Educação*. 19ª Ed. Petrópolis. Vozes. 1998.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. **Visão do Paraíso**. Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro. São Paulo. Brasiliense Publifolha. 2000
- CHAUÍ, M. *Brasil; Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- DIRETRIZES CURRICULARES DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO**. 2008. GOVERNO DO PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO.
- DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**. Crítica à ideologia da exclusão. 2ª ed. São Paulo: Paulus: 1995.

_____ **Filosofia da Libertação na América Latina.** São Paulo: Loyola/Unimep, 1980.

_____ **Método para uma Filosofia da Libertação.** São Paulo: Loyola, 1986.

_____ **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis, 2^a ed. Editora Vozes, 2002.

_____. **A questão da dialética na América Latina.** In dialética hegeliana. Mendonça: Ser y Tempo, 1972.

_____ **Para uma ética da Libertação Latino-Americana;** uma filosofia da Religião antifetichista. Trad. GAIO, L.J. São Paulo: UNIMEP, 1980.

_____ **Para uma ética da Libertação Latino-Americana;** Acesso ao ponto de partida da Ética. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

_____ **20 Teses de Política.** Trad. Rodrigo Rodrigues. 1a. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 41^a ed. Rio de Janeiro Ed. Paz e Terra. 2002.

GALLO, Sílvio. **A Especificidade do Ensino de Filosofia: em torno dos conceitos.** IN: Filosofia e Ensino em Debate. Rio Grande do Sul. Unijuí. 2002

FILOSOFIA/ vários autores- Curitiba: SEED-PR, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3^a. Ed. Porto Alegre, ARTMED, 2009.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade,** e outros escritos. 11^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____ **Educação como prática da liberdade.** 22^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, A.M.A. (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Paulo Freire 1921-1997. São Paulo: Unesp, 2001

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 21^a ed. Org. Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALLO, S. CORNELLI, G. DANELON, M. vl. VII. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Coleção: Filosofia na escola. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONZALEZ, P. G. **Humanismo y Autenticidad en el Pensamiento Latinoamericano**. UNINCCA, UCLV, 1997;

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia**: Pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: UNIJUI, 2009.

HABERMAS, J. Era das Transições Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. 2003.

_____. O Discurso Filosófico da Modernidade. Trad. Luiz Sergio Repa Rodnei Nascimento. São Paulo. Martins Fontes. 2002.

LAMPE, A., (org.) Enrique Dussel, **Ética e a Filosofia da Libertação**, Vozes, 1995.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. **Investigação qualitativa; Fundamentos e Práticas**. Trad. Maria João Reis. 2^a. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LEVINAS, E. **Do sagrado ao Santo**; Cinco novas Interpretações Talmúdicas. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBERTAÇÃO, LIBERACIÓN. Revista em nova fase. No. I, II, III, IV, V. IFIL: Paraná.

- LOPES, J. L. **Ciência e Libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MANCE, E. M. **Redes de colaboração solidária**. Aspectos econômicos-filosóficos: complexidade e libertação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____ **Constelação Solidários**; as fendas do capitalismo e sua superação sistêmicas. Passo Fundo: IFIBE, 2008.
- MELO, N.V. A **Ética da alteridade em Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MORROW, R. A. & TORRES, C. A. Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural. Madrid- Espanha. S. Ed. S. D
- PISTRAK, M.M. A **Escola Comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PRADO JUNIOR, C. & FERNNANDES, F. **Clássicos Sobre a Revolução Brasileira**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão popular. 2003.
- SANTIAGO, G. **As Utopias Latino-Americanas**- em busca de uma educação. ZEA, Leopoldo (coordenador) América Latina en sus Ideas. Mexico, Siglo veintiuno editores/Unesco, 1986.
- ROIG, Arturo Andrés. Historia de las ideas, Teoría del discurso y Pensamiento latinoamericano. Bogotá: Universidad de Santo Tomás - Ediciones USTA. 1993
- _____. Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano. México. Fondo de Cultura Económica.1981
- SANTOMÉ, J.T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método. 3ª ed. Campinas: 2000.
- SCHLESENER, A. H. **Revolução Cultural em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

- _____. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2001.
- SEED, SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Antologia de Textos Filosóficos. Curitiba. 2009.
- SEVERINO, A.J. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Conhecimento, política e educação. Petrópolis: VOZES, 1997.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade**, uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 10ª reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2007.
- SILVA, T.T. MOREIRA, A. F.(orgs) ; **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. BAPTISTA, M. A.7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, A.I.(organizadora et al.) **Paulo Freire**. Vida e Obra. São Paulo: Popular, 2001.
- OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade**. Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia e circunstâncias**. Trad. Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- WILLIAMS, R. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Palavras-Chave**. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. 1ª Ed. São Paulo. Bointempo. 2007.
- ZEA, L. (compilador) **Fuentes de la cultura latinoamericana**. Tomo III. México: Picacho-Ajusco, 1993.
- Site: www.ifil.org
- www.diadiaeducacao.pr.gov.br
- www.mec.gov.br
- www.app.com.br

ANEXO I

ESTUDO EXPLORATÓRIO I

1.0 PERGUNTAS

- 1) Apresentação, formação Tempo de Docência?
- 2) Quais os conteúdos e como estão organizados e distribuídos no semestre e no ano?
- 3) A partir de quais critérios (Diretrizes, Livro Público, autores, Projeto Político Pedagógico) você seleciona os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de filosofia?
- 4) As produções e categorias no âmbito da ética e da política produzidas por filósofos latino americanos são abordados nas suas aulas?
- 5) Para você na filosofia conteúdo e método são indissociáveis?

PERGUNTAS E RESPOSTAS

Obs: Entrevista realizada no próprio Colégio com o único professor de filosofia formado em filosofia.

Data: 11/11/08 Horário: 12:10

1) Apresentação, formação Tempo de Docência?

“Professor: Henrique Carlos Jesus Moraes Neto, Formado em filosofia em 1993 PUC- Paraná, mestrado em filosofia na área de ética PUC- SP professor da rede pública desde 1996”

2) Quais os conteúdos e como estão organizados e distribuídos no semestre e no ano?

“Os conteúdos são organizados em semestres e anos. No primeiro ano trabalhamos mito e filosofia ética e filosofia política, no 2 ano teoria do conhecimento filosofia da ciência e estética, temos dois anos de filosofia na escola, não tem filosofia no 3 ano. A ética vem da Grécia até a modernidade em termos de conteúdos”.

3) A partir de quais critérios (Diretrizes, Livro Público, autores, Projeto Político Pedagógico) você seleciona os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de filosofia?

“Os conteúdos são selecionados a partir das diretrizes e temos como guia o livro didático público e temos a liberdade de incluir temas e subtemas, autores que não tem no livro didático público, por exemplo, estamos começando a discutir a filosofia dos partidos filosóficos no que eles se centram, estamos incluindo outras temáticas como o que é o liberalismo como os partidos políticos vivem o liberalismo, discutindo a ética e a política mais próxima da realidade aproximando a realidade a vivência dos alunos e os desafios atuais”.

4) As produções e categorias no âmbito da ética e da política produzidas por filósofos latino americanos são abordados nas suas aulas?

“Sim. Por exemplo, utilizo muito Paulo freire e utilizo as categorias do pensamento, a questão de aproxima, torna a filosofia mais viva, mostrar que é possível uma ética diferente da ética eurocêntrica, uma política também que vise mais a libertação, a realidade do aluno é considerada, considera a cidade, o país, o continente onde o aluno vive, os seus problemas próprios, por exemplo, discutimos na ética, saneamento básico e etc.”

5) Para você na filosofia conteúdo e método são indissociáveis?

“Trabalhando numa perspectiva histórico-crítica, agente usa a categoria da práxis, a práxis é essa indissociabilidade entre o método e o conteúdo, não é possível a separação, método e conteúdo têm que se tornar uma coisa só”

ANEXO II (PESQUISAS REALIZADAS ENTRE AS 16:00 E 17:00 DO DIA 21/05/2010.

GRADES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE CURITIBA

A) GRADE DO CURSO DE FILOSOFIA DA PUC PARANÁ

Estrutura Curricular

1º Período

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Filosofia Política I	2	0	2	36
Fundamentos da Educação	2	0	2	36
História da Filosofia Antiga e Medieval I	4	0	4	72
História Geral I	2	0	2	36
Introdução à Filosofia I	2	0	2	36
Libras (Língua Brasileira de Sinais)	2	0	2	36
Lógica I	2	0	2	36
Prática Profissional em Filosofia I	0	8	4	144
Total	16	8	20	432

2º Período

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Filosofia Política II	2	0	2	36
História da Filosofia Antiga e Medieval II	4	0	4	72
História Geral II	2	0	2	36
Introdução à Filosofia II	2	0	2	36
Lógica II	2	0	2	36
Psicologia da Educação	4	0	4	72
Prática Profissional em Filosofia II	0	7	4	126
Total	18	7	22	450

3º Período

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Atividades Acadêmico Científico Culturais	0	0	0	0
Didática	4	0	4	72
Estágio Supervisionado I	0	4	2	72
Ética I	4	0	4	72
Filosofia Geral	2	0	2	36
História da Filosofia Moderna I	4	0	4	72
História Geral III	2	0	2	36
Prática Profissional em Filosofia III	0	2	1	36
Projeto Comunitário	0	0	1	36
Teoria do Conhecimento e Epistemologia I	4	0	4	72
Total	20	6	24	504

4º Período

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estágio Supervisionado II	0	4	2	72
Ética II	4	0	4	72
Filosofia Geral	2	0	2	36

4º Período

História da Filosofia Moderna II	4	0	4	72
História Geral IV	2	0	2	36
Metodologia do Ensino em Filosofia	4	0	4	72
Prática Profissional em Filosofia IV	0	2	1	36
Teoria do Conhecimento e Epistemologia II	4	0	4	72
Total	20	6	23	468

5º Período

Programas de Aprendizagem	ATAP CRÉD. HORAS			
Antropologia Filosófica I	2	0	2	36
Atividades Acadêmico Científico Culturais	0	0	0	0
Estágio Supervisionado III	0	7	4	126
Estética I	2	0	2	36
Filosofia da Linguagem I	2	0	2	36
História da Filosofia Contemporânea I	4	0	4	72
História do Brasil I	2	0	2	36
Políticas de Educação e Gestão da Escola I	2	0	2	36
Prática Profissional em Filosofia V	0	2	1	36
Projeto Comunitário	0	0	1	36
Total	14	9	20	450

6º Período

Programas de Aprendizagem	ATAP CRÉD. HORAS			
Antropologia Filosófica II	2	0	2	36
Estágio Supervisionado IV	0	8	4	144
Estética II	2	0	2	36
Filosofia da Linguagem II	2	0	2	36
História da Filosofia Contemporânea II	4	0	4	72
História do Brasil II	2	0	2	36
Políticas de Educação e Gestão da Escola II	2	0	2	36
Prática Profissional em Filosofia VI	0	2	1	36
Total	14	10	19	432

B) GRADE DO CURSO DE FILOSOFIA DA UFPR PARANÁ

[> / graduação / grade curricular / lice](#)
 **Licenciatura com Bacharelado**
Periodização Recomendada (Resolução nº 107/00-CEPE)

*CH SEMANAL - Carga Horária Semanal

*AT - Aula Teórica

*AP - Aula Prática

*EST - Estágio

*TOT - Total

*CR - Créditos

*PRÉ-REQ. - Pré-Requisito

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH* SEMANAL				CR*	PRÉ-REQ.
		AT*	AP*	EST*	TOT*		
1º PERÍODO							
<u>HF075</u>	Introdução à Filosofia I	04	00	00	04	04	-----
<u>HF119</u>	Seminário de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos I	04	00	00	04	04	-----
<u>HF081</u>	Filosofia Geral I Optativa	04	00	00	04	04	-----
2º PERÍODO							
<u>HF120</u>	Seminário de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos II	04	00	00	04	04	-----
<u>HF078</u>	Filosofia Política I	04	00	00	04	04	-----
<u>HF084</u>	História da Filosofia Moderna I Optativa	04	00	00	04	04	-----
3º PERÍODO							
<u>HF087</u>	Lógica I	04	00	00	04	04	HF075 HF119
<u>HF090</u>	História da Filosofia Antiga I	04	00	00	04	04	HF075 HF119
<u>HF102</u>	Filosofia da Ciência I Optativa	04	00	00	04	04	HF075 HF119
4º PERÍODO							
<u>HF096</u>	História da Filosofia Contemporânea I	04	00	00	04	04	HF075 HF119
<u>HF110</u>	Estética I	04	00	00	04	04	HF075 HF119
<u>HF116</u>	Ética I Optativa	04	00	00	04	04	HF075 HF119
5º PERÍODO							
<u>HF108</u>	História da Filosofia Clássica Alemã I	04	00	00	04	04	HF075 HF119
<u>HF099</u>	Teoria do Conhecimento I Optativa Optativa	04	00	00	04	04	HF075 HF119
6º PERÍODO							
<u>HF113</u>	Filosofia da Linguagem I	04	00	00	04	04	HF075 HF119
<u>HF105</u>	Teoria das Ciências Humanas I Optativa	04	00	00	04	04	HF075 HF119

	Optativa							
7º PERÍODO								
<u>HF138</u>	Monografia I	04	00	00	04	04	HF075	HF119
<u>HF142</u>	Seminários de Ensino de Filosofia I	03	00	00	03	03	HF075	HF119
	Optativa							
	Optativa							
8º PERÍODO								
<u>HF139</u>	Monografia II	04	00	00	04	04	HF075	HF119
<u>HF143</u>	Seminários de Ensino de Filosofia II	03	00	00	03	03	HF075	HF119
	Optativa							
	Optativa							
9º PERÍODO								
EM386	Metodologia do Ensino de Filosofia	04	00	00	04	04	HF075	HF119
EM387	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Filosofia	04	00	06	10	06	HF075	HF119
EM001	Didática I	04	00	00	04	04	HF075	HF119
ET044	Fundamentos Psicológicos da Educação I	04	00	00	04	04	HF075	HF119
EP063	Organização e Gestão da Escola	04	00	00	04	04	HF075	HF119

Endereço: rua Dr. Faivre, 405 - 6º andar - Ed. D. Pedro II - Curitiba - PR - CEP 80060-140
Fone/fax: 41.3360 5098 | Graduação: 41.3360 5266 | Pós-Graduação: 41.3360 5048

Optativas

Elenco de disciplinas complementares optativas para bacharelado e para licenciatura com bacharelado.

Periodização Recomendada (Resolução nº 107/00-CEPE)

*CH SEMANAL - Carga Horária Semanal

*AT - Aula Teórica

*AP - Aula Prática

*EST - Estágio

*TOT - Total

*CR - Créditos

*PRÉ-REQ. - Pré-Requisito

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH* SEMANAL				CR*	PRÉ-* REQUIS.
		AT*	AP*	EST*	TOT*		
HF076	Introdução à Filosofia II	04	00	00	04	04	-----
HF077	Introdução à Filosofia III	04	00	00	04	04	HF075
HF079	Filosofia Política II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF080	Filosofia Política III	04	00	00	04	04	HF078+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF082	Filosofia Geral II	04	00	00	04	04	-----

HF083	Filosofia Geral III	04	00	00	04	04	HF081
HF085	História da Filosofia Moderna II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF086	História da Filosofia Moderna III	04	00	00	04	04	HF084+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF088	Lógica II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF089	Lógica III	04	00	00	04	04	HF087+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF091	História da Filosofia Antiga II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF092	História da Filosofia Antiga III	04	00	00	04	04	HF090+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF093	História da Filosofia Patrística e Medieval I	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF094	História da Filosofia Patrística e Medieval II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF095	História da Filosofia Patrística e Medieval III	04	00	00	04	04	HF093+(HF075/ HF081/HF119/ HF120)
HF097	História da Filosofia Contemporânea II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF098	História da Filosofia Contemporânea III	04	00	00	04	04	HF096+(HF075 HF081/HF119/ HF120)
HF100	Teoria do Conhecimento II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF101	Teoria do Conhecimento III	04	00	00	04	04	HF099+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF103	Filosofia da Ciência II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF104	Filosofia da Ciência III	04	00	00	04	04	HF102+(HF75/ HF081/HF119/ HF120)
HF106	Teoria das Ciências Humanas II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF107	Teoria das Ciências Humanas III	04	00	00	04	04	HF105+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF109	História da Filosofia Clássica Alemã II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF145	História da Filosofia Clássica Alemã III	04	00	00	04	04	HF108+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF111	Estética II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF112	Estética III	04	00	00	04	04	HF110+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF114	Filosofia da Linguagem II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF115	Filosofia da Linguagem III	04	00	00	04	04	HF113+(HF075/ HF119/ HF120/ HF081)
HF117	Ética II	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081

HF118	Ética III	04	00	00	04	04	HF116+(HF075/ HF119/HF120/ HF081)
HF121	Seminários de Leitura e Produção de Textos Filosóficos III	04	00	00	04	04	HF119
HF122	Tópicos Especiais em Introdução à Filosofia	04	00	00	04	04	-----
HF123	Tópicos Especiais em Filosofia Geral	04	00	00	04	04	-----
HF124	Tópicos Especiais em História da Filosofia Antiga	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF125	Tópicos Especiais em História da Filosofia Patrística e Medieval	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF126	Tópicos Especiais em História da Filosofia Moderna	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF127	Tópicos Especiais em História da Filosofia Contem- porânea	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF128	Tópicos Especiais em Estética	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF129	Tópicos Especiais em Teoria das Ciências Humanas	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF130	Tópicos Especiais em Filosofia Política	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF131	Tópicos Especiais em Teoria do Conhecimento	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF132	Tópicos Especiais em Ética	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF133	Tópicos Especiais em Fenomenologia	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF134	Tópicos Especiais em Filosofia da Linguagem	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF135	Tópicos Especiais em Filosofia Analítica	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF136	Tópicos Especiais em Filosofia da Subjetividade	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF137	Tópicos Especiais em Filosofia do Renascimento	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF140	Tópicos Especiais em Filosofia da Ciência	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF141	Tópicos Especiais em Filosofia da Lógica e da Matemática	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HF144	Tópicos Especiais em Filosofia Clássica Alemã	04	00	00	04	04	HF075/HF119/ HF120/HF081
HC060	Sociologia Geral III	04	00	00	04	04	-----
HC067	Teorias Sociológicas	04	00	00	04	04	HC060
HH207	Introdução à História Antiga e Medieval	04	00	00	04	04	-----
HH210	Introdução à História Moderna e Contem- porânea	04	00	00	04	04	-----
HP429	Teorias e Sistemas em Psicologia	04	00	00	04	04	-----
CF406	Física Geral A	04	00	00	04	04	-----
CF407	Física Geral B	04	00	00	04	04	CF406
HH046	Teoria da História I	04	00	00	04	04	-----
HH216	Introdução à História do Brasil	06	00	00	06	06	-----
HP010	Psicologia do Desenvol- vimento I	02	04	00	06	04	-----
HP050	Introdução à Psicologia II	04	00	00	04	04	-----
HC013	Aspectos Sociológicos da Realidade Brasileira	03	00	00	03	03	-----
HC061	Sociologia Brasileira	03	00	00	03	03	-----

HS001	Introdução à Antropologia Cultural	04	00	00	04	04	-----
HS004	Antropologia Cultural	03	00	00	03	03	-----
HS005	Aspectos Antropológicos e Culturais da Realidade Brasileira	04	00	00	04	04	-----
HS007	Antropologia Social	03	00	00	03	03	-----
HS013	Teorias Antropo- lógicas I	03	00	00	03	03	-----
HS014	Teorias Antropológicas II	03	00	00	03	03	-----
HL023	Teoria da Literatura II	03	00	00	03	03	-----
HL057	História das Literaturas II	04	00	00	04	04	-----
HL206	Língua Latina I	04	00	00	04	04	-----
HL207	Língua Latina II	04	00	00	04	04	-----
HL214	Língua Grega I	04	00	00	04	04	-----
HL215	Língua Grega II	04	00	00	04	04	-----
HL246	Semântica I	03	00	00	03	03	-----
HL247	Semântica II	03	00	00	03	03	-----
HL295	Mitologia Grega I	03	00	00	03	03	-----
HL296	Mitologia Grega II	03	00	00	03	03	-----
CF027	Introdução à Física	04	02	00	06	05	-----
HE007	Língua Alemã Instrumental I	00	04	00	04	02	-----
HE008	Língua Alemã Instrumental II	00	04	00	04	02	-----
HE069	Língua Alemã Instrumental III	00	04	00	04	02	-----
HE070	Língua Alemã Instrumental IV	00	04	00	04	02	-----
HE020	Língua Espanhola Instrumental I	00	04	00	04	02	-----
HE021	Língua Espanhola Instrumental II	00	04	00	04	02	-----
HE071	Língua Espanhola Instrumental III	00	04	00	04	02	-----
HE072	Língua Espanhola Instrumental IV	00	04	00	04	02	-----
HE036	Língua Francesa Instrumental I	00	04	00	04	02	-----
HE037	Língua Francesa Instrumental II	00	04	00	04	02	-----
HE074	Língua Francesa Instrumental III	00	04	00	04	02	-----
HE075	Língua Francesa Instrumental IV	00	04	00	04	02	-----
HE049	Língua Inglesa Instrumental I	00	04	00	04	02	-----
HE050	Língua Inglesa Instrumental II	00	04	00	04	02	-----
HE076	Língua Inglesa Instrumental III	00	04	00	04	02	-----
HE077	Língua Inglesa Instrumental IV	00	04	00	04	02	-----
HE063	Língua Italiana Instrumental I	00	04	00	04	02	-----
HE064	Língua Italiana Instrumental II	00	04	00	04	02	-----
HE078	Língua Italiana Instrumental III	00	04	00	04	02	-----
HE079	Língua Italiana Instrumental IV	00	04	00	04	02	-----
EM087	Metodologia do Ensino da Literatura Infantil da Pré-Escola I	02	00	00	02	02	-----
EM377	Métodos e Técnicas Educacionais de Prevenção às Drogas	03	00	00	03	03	-----
EM022	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História	00	04	00	04	02	EM073
EM043	Metodologia do Ensino de Psicologia	00	04	00	04	02	EM001
EM073	Metodologia do Ensino de História	00	04	00	04	02	EM001
EM029	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Psicologia	00	04	00	04	02	EM043
EM378	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Sociologia	00	04	00	04	02	EM001
EM046	Práticas de Texto	03	00	00	03	03	-----
EM047	Sociologia, Antropologia e Cotidiano Escolar						

C) GRADE DO CURSO DE FILOSOFIA DA UEL

1ª Série

Cód. Nome Oferta

Carga Horária

Teór. Prát. Total

6EDU121 Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem

1S 60 - 60

6FIL 075 Antropologia Filosófica A 60 - 60

6FIL076 História da Filosofia Antiga 1S 60 - 60

6FIL077 Filosofia Geral 1S 60 - 60

6FIL078 Prática de Pesquisa em Filosofia I 1S 30 60 90

6FIL079 Filosofia Política I 2S 60 - 60

6FIL080 História da Filosofia Medieval 2S 60 - 60

6FIL081 Estética 2S 60 - 60

6FIL082 Lógica I A 60 - 60

6FIL083 Ética I 2S 60 - 60

Total 570 60 630

2ª Série

Cód. Nome Oferta

Carga Horária

Teór. Prát. Total

6EDU122 Política Educacional e Organização Escolar 2S 60 - 60

6FIL084 Prática de Pesquisa em Filosofia II 1S 30 60 90

6FIL085 História da Filosofia Moderna 1S 60 - 60

6FIL086 Filosofia Política II 1S 60 - 60

6FIL087 Lógica II A 60 - 60

6FIL088 Ética II 1S 60 - 60

5

6FIL089 Filosofia da Ciência 2S 60 - 60

6FIL090 Teoria do Conhecimento 2S 60 - 60

6FIL091 Filosofia da Linguagem A 60 - 60

6FIL092 História da Filosofia Contemporânea 2S 60 - 60

Total 570 60 630

3ª Série

Cód. Nome Oferta

Carga Horária

Teór. Prát. Total

6EDU123 Didática e Teoria da Educação A 60 - 60

6EST109 Estágio Curricular Supervisionado I: Planejamento e Gestão (FIL)

A 60 140 200

6FIL093 Prática de Pesquisa e Planejamento em Educação 1S 30 60 90

6FIL094 Prática de Pesquisa em Filosofia III 1S 30 30 60

6FIL095 Tópicos de Filosofia Antiga 1S 30 - 30

6FIL096 Tópicos de Filosofia Medieval 2S 30 - 30

6FIL097 Prática de Pesquisa em Filosofia IV 2S 30 30 60

Optativa I 60 - 60

Optativa II 60 - 60

Optativa III 60 - 60

Total 450 260 710

4ª Série

Cód. Nome Oferta

Carga Horária

Teór. Prát. Total

6EST110 Estágio Curricular Supervisionado II: Planejamento e Gestão (FIL)

A 30 170 200

6FIL098 Prática de Ensino em Filosofia 1S 30 60 90

6FIL099 Tópicos de Filosofia Moderna 1S 30 - 30

6FIL100 Tópicos de Filosofia Contemporânea 2S 30 - 30

6TCC107 Trabalho de Conclusão de Curso (FIL) A 60 100 160

Optativa IV 60 - 60

Optativa V 60 - 60

Optativa VI 60 - 60

Total 360 330 690

Art. 15. As atividades acadêmicas 6TCC107 Trabalho de Conclusão de Curso e 6EST109 Estágio Curricular Supervisionado I: Planejamento e Gestão são consideradas essenciais e a reprovação implicará, obrigatoriamente, em retenção na série.

Art. 16. Para a integralização curricular, além das atividades acadêmicas constantes da

seriação, o estudante deverá cumprir 360 (trezentas e sessenta) horas de disciplinas optativas e 200 (duzentas) horas de atividades acadêmicas

6

complementares, distribuídas nas modalidades e com as respectivas cargas horárias máximas em:

MODALIDADE DE AAC CARGA**HORÁRIA****MÁXIMA**

Projetos de Pesquisa em Ensino, Projetos de Pesquisa, de Extensão e Integrados; Programas de extensão e de formação complementar no ensino de graduação

120

Disciplinas Especiais, Eletivas ou Optativas* 60

Eventos e Cursos de Extensão 90

Estágios Curriculares não Obrigatórios 120

Monitoria Acadêmica 60

* Disciplinas Optativas que excederem as 360 (trezentas e sessenta horas) exigidas curricularmente.

Cód.**Nome****Carga Horária****Prática**

6FIL078 Prática de Pesquisa em Filosofia I 60

6FIL084 Prática de Pesquisa em Filosofia II 60

6FIL093 Prática de Pesquisa e Planejamento em Educação 60

6FIL094 Prática de Pesquisa em Filosofia III 30

6FIL098 Prática de Ensino em Filosofia 60

6FIL097 Prática de Pesquisa em Filosofia IV 30

6TCC107 Trabalho de Conclusão de Curso (FIL) 100

Total 400

D) GRADE DO CURSO DE FILOSOFIA DA UNIANDRADE E FACULDADE BOM PASTOR.

Filosofia

Matriz Curricular

História da Filosofia, Lógica, Antropologia Geral, Antropologia Filosófica, Introdução a Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Pesquisa e Prática Pedagógica em Filosofia, Latim, Psicologia da Educação, Psicologia Geral, Psicologia Social, Análise e Produção Texto, Filosofia da Educação, Espanhol, Ética, Metafísica, Teoria do Conhecimento, Organização da Educação no Brasil, Estética, Didática, Filosofia da Linguagem, Comunicação, Fenomenologia da Religião, Cosmologia, Filosofia da Mente, Filosofia na América Latina e Brasil, Filosofia Política, Pesquisa e Prática Pedagógica em Filosofia, Comunicação, Libras.

Contato

Telefone:
Email: uniandrade@uniandrade.br

(41)

3219-4290

E) GRADE DE FILOSOFIA DO CURSO DE FILOSOFIA DA FAV FACULDADE VICENTINA.

Matriz Curricular - Filosofia

1º ANO

Disciplina	C/H	Professor	Horas semanais
Antropologia Geral	068	Penna (Mestre)	02
Com. e expr. oral e escrita	068	Tiago (Especialista)	02
Com. em Língua Port.	068	Tiago (Especialista)	02
Hist. Fil. Ant.e Medieval	136	Bortolo (Doutor)	04
História Geral	068	Fernando (Mestre)	02
Introdução à Filosofia	102	Eli (Mestre)	03
Lógica	136	Cleverson (Doutor)	04
Met. da Pesq. Cient.	136	Karyn (Especialista)	04
Psicologia Geral	068	Agenor (Mestre)	02
Total	850		025

2º ANO

Disciplina	C/H	Professor	Horas semanais
Antropologia Filosófica	068	Penna (Mestre)	02
Filosofia da Ciência	034	Sandro (Mestre)	01
Filosofia da Linguagem	034	Sandro (Mestre)	01
Filosofia da Natureza	034	Sandro (Mestre)	01
Filosofia do Brasil	068	Avanir (Especialista)	02
Filosofia Política	136	Maria Cristina (Mestre)	04
Hist. Fil. Moderna	136	Sandro (Mestre)	04
Psicol. da Educação	068	Agostinho (Mestre)	02
Teoria do Conhecimento	136	Aluísio (Mestre)	04
Top. de Cult. Brasileira	068	Fernando (Mestre)	02
Sociologia: Introd. Pens. Clas.	068	Arlene (Mestre)	02
Total	850		025

3º ANO

Disciplina	C/H	Professor	Horas semanais
Antropologia Filosófica	068	Penna (Mestre)	02
Estética	102	Penna (Mestre)	03
Ética I	068	Domenico (Doutor)	02
Ética II	068	Domenico (Doutor)	02
Filosofia da Am. Lat.	068	Avanir (Especialista)	02
Filosofia da Educação	034	Penna (Mestre)	01
Hist. Fil. Contemp.	170	Maria Cristina (Mestre)	05
Intr. Ec. Política	068	Alberto (Especialista)	02
Introdução à Teologia	068	Clodovis Boff (Doutor)	02
Problemas Filosóficos	136	Bortolo (Doutor)	04
Total	884		026

Total Geral	2584	030 disciplinas	076
--------------------	-------------	------------------------	------------

F) GRADE CURRICULAR DA FAE DE CURITIBA.

Matriz Curricular

* Sujeito a alterações.

1.º SEMESTRE	
Matéria	CH
Estudos da Sociedade Contemporânea	72h
História da Filosofia Antiga I	72h
Leitura e Produção de Textos	72h
Lógica I	72h
Pensamento Filosófico	72h
Total horas/aula:	360h
2.º SEMESTRE	
Matéria	CH
Antropologia Filosófica I	36h
História da Filosofia Antiga II	36h
História da Filosofia Medieval I	72h
Lógica II	36h
Psicologia da Educação	72h
Psicologia Geral	36h
Teoria do Conhecimento	72h
Total horas/aula:	360h
3.º SEMESTRE	
Matéria	CH
Antropologia Filosófica II	72h
Didática	72h
Filosofia da Arte	72h
História da Filosofia Medieval II	36h
Filosofia da Educação	72h
Problemas Metafísicos I	36h
Total horas/aula:	360h
4.º SEMESTRE	
Matéria	CH
História do Pensamento Franciscano	72h

Filosofia da Religião	36h
História da Filosofia Moderna I	72h
Métodos de Pesquisa em Filosofia	72h
Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado em Filosofia)	132h
Problemas Metafísicos II	72h
Políticas Públicas de Educação	36h
Total horas/aula:	492h
5.º SEMESTRE	
Matéria	CH
Ética Filosófica I	36h
Filosofia da Linguagem	72h
Filosofia Política	72h
História da Filosofia Moderna II	36h
História da Filosofia Contemporânea I	36h
Monografia em Filosofia I	92h
Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado em Filosofia)	134h
Seminários de Filosofia I	36h
Total horas/aula:	514h
6.º SEMESTRE	
Matéria	CH
Estudo do Homem Contemporâneo	72h
Ética Filosófica II	36h
Filosofia da Ciência	72h
História da Filosofia Contemporânea II	72h
Monografia em Filosofia II	92h
Prática de Ensino III (Estágio Supervisionado em Filosofia)	134h
Seminários de Filosofia II	36h
Total horas/aula:	514h
Atividades Acadêmicas Científico - Culturais	200h
Carga horária total:	2.800h

ANEXO III INDICATIVOS DE TEXTOS A SEREM TRABALHADOS NA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

A) A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Autor: Enrique dussel; título do capítulo ou fragmento: Tese 2 O Poder Político da Comunidade como Potentia; título do livro: 20 Teses de Política; editora e ano: Expressão Popular 2007.

O PODER POLÍTICO DA COMUNIDADE COMO POTENTIA

A “VONTADE-DE-VIVER”

O ser humano é um ser vivente. Todos os seres viventes animais são gregários; os ser humano é originalmente comunitário. É assim que comunidades sempre acoçadas em sua vulnerabilidade pela morte, pela extinção, devem continuamente ter uma tendência o instinto ancestral de querer permanecer na vida. Este *querer-viver* dos seres humanos em comunidade denomina-se vontade. A vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos – corrigindo a expressão trágica de A. Schopenhauer, a dominante tendência de a “vontade-de- poder” de Nietzsche ou de M. Heidegger.

Na modernidade eurocêntrica, da invasão e da posterior conquista da América em 1492, o pensamento político definiu em geral o poder [] como *dominação* [], já presente em N. Maquiavel, T. Hobbes, e tantos outros clássicos, incluindo M. Bakunin, L. Trostsky, V.I. Lênin ou M. Weber – cada um com diferenças conceituais importantes. Pelo contrário, os movimentos sociais atuais precisam ter desde o começo uma noção positiva de poder político (sabendo que freqüentemente se *fetichiza* se corrompe se desnaturaliza como *dominação*). A “vontade-de-viver” é a essência positiva, o conteúdo como força, como potência que pode mover, arrastar, impulsionar. Em seu fundamento a *vontade* nos empurra e evitar a morte, a adiá-la, a permanecer na vida humana.

Para isso, o vivente deve deter ou inventar meios de sobrevivência para satisfazer suas necessidades. Necessidades que são negatividades (a fome é a *falta de alimento*, a sede a *falta de bebida*, o frio a *falta de calor*, a ignorância *falta de saber cultural*, etc) que devem ser negadas por elementos que

satisfaçam (o alimento *nega* a fome: negação da prévia negação ou afirmação da vida humana).

Poder empunhar, usar, cumprir os meios para a sobrevivência é já *poder*. O que *não-pode* faz falta à capacidade ou faculdade de *poder* reproduzir ou aumentar sua vida pelo cumprimento de suas mediações. Um escravo não tem *poder*, no sentido que *não-pode* a partir de sua própria vontade (porque não é livre ou autônomo) efetuar ações ou funções institucionais em nome próprio e para seu próprio bem.

Neste sentido, quanto ao *conteúdo* e à *motivação do poder*, a “vontade-de-vida” dos membros da comunidade, ou do povo, já é a determinação material fundamental da definição de poder político. Isto é, a política é uma atividade que organiza e promove a produção, reprodução e aumento da vida de seus membros. E, enquanto tal poderia denominar-se “vontade geral” – em um sentido mais radical e preciso que o de J. J. Rousseau.

O “Consenso Racional”

Ma as *vontades* dos membros da comunidade poderiam disparar-se cada uma na consecução de seus interesses privados, múltiplos, contrapostos e, desta maneira, a potência ou força de vontade de um anularia a do outro, dando como resultado a *impotência*. Do contrário, se as vontades pudessem *unir* seu objetivos, seus propósitos, seus fins estratégicos, alcançariam (somando organicamente suas forças como uma “vontade-de-viver-comum”) maior potência.

A possibilidade de unir força cega da vontade é a função própria da razão prático-discursiva. A comunidade, como comunidade comunicativa, é aquela em que seus membros podem se dar razões uns aos outros para chegar a acordos. Mediante o uso de argumentos dos mais diversos tipos (que podem ser relatos míticos, expressões artísticas como o teatro, ou até as mais abstratas formulações explicativas científicas) como expressão retórica pública em referência à comunidade de vontades, e quando o cidadão participa simetricamente, pode-se chegar a *consensos*, às vezes não intencionais, mas sim aceitos por tradição e não por isso menos vigentes, que produzem a

convergência das vontades para um bem comum. Isso PE o que podemos denominar propriamente “poder político”. (...) (p. 25, 26 e 27)

B) A CATEGORIA DE SUJEITO E ATOR COLETIVO

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento: Tese 16 Práxis Anti-Hegemônica E Construção De Nova Hegemonia; título do livro: 20 Teses de Política; editora e ano: Expressão Popular 2007.

PRÁXIS ANTI-HEGEMÔNICA E CONSTRUÇÃO DE NOVA HEGEMONIA

Crise de Hegemonia.

O sistema institucional empírico político vigente exerce o poder hegemonicamente quando a comunidade política aceita-o como um consenso suficiente. Isso significa que as reivindicações dos diversos setores sociais foram satisfeitas. Mas quando a situação entra em crise; quando os interesses dos oprimidos ou excluídos não são cumpridos estes tomam conseqüência de sua insatisfação, sofrimento, que, ao tornar-se intolerável (e a intolerabilidade é relativa ao conhecimento do grau de satisfação que alcançam outros grupos sociais), produz a irrupção de uma conseqüência coletiva crítica que rompe o consenso e se apresenta como desacordo social. A hegemonia da “classe dirigente” – dizia A. Gramsci – torna-se “dominante”. É a crise da hegemonia, da legitimidade do sistema político.

A práxis de libertação é crítica enquanto anti-hegemônica, em seu início. Quebra a hegemonia da classe dirigente. É uma práxis cuja eficácia aumenta na medida em que a legitimidade hegemônica do sistema diminui. Há, então, um processo crescente por um lado (o da práxis de libertação) e decrescente do outro (a legitimidade consensual vai se convertendo em uma maior dominação ante um desacordo também maior em que, como numa espiral, se apóiam um no outro: a maior repressão e violência, maior conseqüência e desejo de produzir uma situação de liberdade). Este é o “pé de barro” da estátua de ferro e bronze em sua cabeça e corpo descrito pelo profeta Ezequiel no pensamento semita. O sistema pode ter enormes exércitos, serviços de inteligência, polícia perfeitamente organizada, mas o aparelho de repressão (o corpo couraçado da estátua), pode ser a expressão de um exercício despótico do poder (uma potestas fetichizada), deixa de ter “força”, não se “apóia” a partir

de baixo do poder do povo (a potentia) e, por isso, cai em pedaços por suas próprias contradições diante de forças imensamente inferiores (de um ponto de vista instrumental quantitativo, mas não de poder efetivo e qualitativo).

Os movimentos sociais, os partidos progressistas críticos, libertadores, devem saber aprender a atuar com inferioridade de forças (físicas, mecânicas, coercitivas), mas contando com o poder que vem “de baixo”, do povo.

É essencial que a práxis da libertação parta do povo, sem mantenha em seu elemento, mobilize de dentro e de baixo o ator coletivo histórico do povo (como plebes que constituirá um populus).

Somente A. Gramsci pôde descrever adequadamente como a classe dirigente, diante da destruição do consenso pelo desacordo popular passa de hegemônica a dominante. E, como tal, exerce o poder como dominação, repressão, violência, terrorismo de Estado nos casos limites (das ditaduras militares latino-americanas impostas pelo Pentágono das décadas de 60 até 80, por exemplo).

(p. 125 e 126)

C) AS INSTITUIÇÕES E GARANTIAS DAS CONDIÇÕES ECONÔMICAS CULTURAIS E ECOLÓGICAS

Autor: Enrique dussel; título do capítulo ou fragmento: Tese 8 As

Instituições das Esferas da Legitimidade Democrática e da Factibilidade.

Igualdade e Liberdade. A governabilidade; título do livro: 20 Teses de

Política; editora e ano: Expressão Popular 2007.

As instituições Políticas da Esfera Material Fraternidade

Para o liberalismo, a política não se ocupa do econômico (é o *laissez faire*), porque este campo goza de uma lógica tão complexa que é melhor não colocar mão humana (a “mão divina” é eficiente para produzir no mercado o equilíbrio devido). O Estado mínimo de um R. Nozick reduz a política também ao mínimo (é um anarquista de direita). É a plena liberdade individual econômica (postulado ideal da Modernidade).

Para o marxismo standard, o econômico deve ser completamente planejado a partir dos órgãos políticos. Tenta-se, assim, uma plena racionalização antecipada da economia sem mercado (outro postulado ideal pleno da modernidade). O Estado planejador termina por eliminar a política (já

que desaparece a esfera da legitimidade democrática, a intervenção autônoma e livre dos cidadãos, a discussão razoável das opções para chegar a acordos que obriguem subjetivamente a adesão ao consenso compartilhado). A pretensão de pleno planejamento reduz a política à administração (razão instrumental), e destrói a instituição do mercado que, embora nunca produza equilíbrio (e por isso é necessária uma certa uma intervenção estratégica, inteligente e mínima de planejamento democrático,) é necessária.

(p.63 e 64)

D) O CAMPO POLÍTICO QUE ATRAVESSA OS OUTROS CAMPOS

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento: Tese 8 As Instituições das Esferas da Legitimidade Democrática e da Factibilidade. Igualdade e Liberdade. A governabilidade; título do livro: 20 Teses de Política; editora e ano: Expressão Popular 2007.

Em primeiro lugar, o campo político (e seus sistemas) está sempre atravessado pelo campo ecológico (e seus sistemas). Até muito recentemente a política não tinha descoberto sua responsabilidade ecológica. Na verdade, é sua função essencial desde sua origem. A política é uma atividade uma função da produção, reprodução e aumento da vida dos cidadãos; aumento, sobretudo qualitativo da vida. Hoje, principalmente o sistema econômico (em seu nível tecnológico) está pondo em crise a possibilidade da simples vida nua (para trocar o sentido da expressão de G. Agamben). A previsão da permanência da vida da população de cada nação da humanidade que habita o planeta Terra é primeira e essencial função da política. O critério de sobrevivência deve se impor como o critério essencial de todo o resto. Uma humanidade extinta obviamente aniquilaria o campo político e todos seus sistemas possíveis. É a condição absoluta do resto e, entretanto, não se tem consciência normativa de sua gravidade. Devem-se criar as instituições pertinentes.

Em segundo lugar, o campo político está sempre cruzado pelo campo econômico (e seus sistemas). Disto sempre se teve consciência, dos sistemas escravagistas, de irrigação, de intercâmbio mercantil e agricultura da Mesopotâmia, o fecundo Nilo do Egito, os rios Indo ou Amarelo, os lagos Tezcoco ou Titicaca. Todos os sistemas políticos tiveram consciência da

importância condicionante da economia. A política deve conduzir ao bem comum as atividades de um sistema concreto do campo econômico. Não se deve confundir o campo econômico com o sistema econômico capitalista, um dos possíveis, finito e que, necessariamente, terá um final e será substituído por outros mais eficazes para a sobrevivência da humanidade. No momento, é necessário descobrir as relações entre ambos os campos e sistemas. O sistema político liberal nasceu como condição condicionante do sistema capitalista na Inglaterra, como já indicamos. São possíveis outros sistemas em ambos os campos, e se tornam necessários ao descobrir os catastróficos efeitos negativos não, intencionais do sistema econômico atual. A política tem sua responsabilidade.

Em terceiro lugar, o campo político é indevidamente atravessado pelo campo cultural (e seus sistemas e subsistemas, incluindo os religiosos). Este aspecto foi muito descuidado pela esquerda, que deu primazia absoluta ao econômico. Neste começo de 2006, o presidente indígena da Bolívia, Evo Morales, definiu seus projetos políticos como uma “revolução cultural”. E certamente foi. A inclusão da identidade cultural dos povos, afirmando sua diferença, sua diversidade, foi ressaltada pela Revolução Sandinista (graças a um Ernesto Cardenal), pela Revolução zapatista (pela exaltação da cultura maia), e pelos chamados “cocaleros” da Bolívia. A dimensão da narrativa e os ritos religiosos devem ser incluídos igualmente com aspectos constitutivos centrais das culturas ancestrais (o chamado “núcleo-ético-mítico” por P. Ricouer). Ao mesmo tempo, a antiga crítica da ideologia tomou o sentido de uma crítica das teologias (da sugestão de C. Schmitt, mas principalmente de F. Hinkelammert na América Latina, e tendo em conta a importância política da teologia da libertação como narrativa que fundamenta a práxis do povo).

As instituições políticas devem saber responder as reivindicações desses campos materiais, e tem a responsabilidade de certa condução e ordenamento de todos esses campos. Não em vão todos os Estados têm secretarias ou ministérios de Meio Ambiente, de Economia (com dinheiro, alfândegas, tesouraria, bancos do Estado, etc.), de Educação, às vezes Cultura, de assuntos Religiosos, ET. Ou seja, a política intervém em todos os outros campos materiais enquanto política, e não como ator que pudesse desenvolver funções específicas de cada campo material.

A fraternidade é a amizade – como assinala J. Derrida – que reúne as vontades e da solidez ao poder. É também um postulado não cumprido da Revolução burguesa de 1789. (p. 64 e 65)

E) MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento: Tese 15 Práxis De Libertação Dos Movimentos Sociais E Políticos; título do livro: 20 Teses de Política; editora e ano: Expressão Popular 2007.

PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICOS.

A práxis indica a atualidade do sujeito no mundo; e a práxis política é presença no campo político. (...) A ação política intervém no campo político modificando, sempre de algum jeito sua estrutura dada. Todo o sujeito ao transformar-se em ator, ainda mais quando é um movimento ou povo em ação, é o motor, a força, o poder que faz história. Quando é uma “atividade crítico-prática”¹ esta será denominada práxis de libertação (Befreiungspraxis, como é chamada por Marx e M. Horkheimer). Essa práxis tem dois momentos: uma luta negativa, desconstrutiva contra o dado, e um momento positivo de saída, de construção do novo. Assim que “liberta” (ato pelo qual o escravo é emancipado da escravidão), suas potencialidades criadoras se opõe, ao final triunfando sobre as estruturas de dominação, de exploração ou execução que pensam sobre o povo. O poder do povo (a hiperpotencia, novo poder “dos de baixos”) torna-se primeiro presente no começo, por sua extrema vulnerabilidade e pobreza; mas, ao final, é a força invisível da vida “que quer-viver”: Vontade-de-Vida que é mais forte que a morte, a injustiça e a corrupção. (...)

Organização dos Novos Movimentos Sociais e luta reivindicativa

A práxis de libertação não é solipsista, efetuada por um sujeito único e genial: o líder (que deve ser distinto da liderança obediencial). É sempre um ato intersubjetivo, coletivo, de consenso recíproco (que não nega a liderança, como indicamos, mas que deixa para trás o vanguardismo). É uma ação “retaguarda” do próprio povo, que educa os movimentos sociais em sua autonomia democrática, em sua evolução política, em serem atores mutuamente

responsáveis por seus destinos. O político libertador, o intelectual orgânico de A. Gramsci (p.115 e 116)

F) O SONHO DA MUDANÇA

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento: Tese 17
Transformação das Instituições políticas Reforma Transformação,
Revolução. Os Postulados Políticos; título do livro: 20 Teses de Política;
editora e ano: Expressão Popular 2007.

A “transformação” política significa, pelo contrário, uma mudança em vista da inovação de uma instituição ou que produza uma transmutação radical do sistema político, como respostas as interpelações novas dos oprimidos ou excluídos. A transformação se efetua, embora seja parcial, tendo como horizonte uma nova maneira de exercer delegadamente o poder (a potestas 2). As instituições mudam de forma (transformam) quando existe um projeto distinto que renova o poder do povo. No caso de uma transformação de todo o sistema institucional (a Revolução burguesa inglesa no século XVII, a socialista da China em meados do século XX ou cubana de 1959), podemos falar de revolução, que a priori é sempre possível (porque não há sistema perpétuo), mas cuja factibilidade empírica acontece alguma vez durante séculos. Acreditar que a revolução é possível antes do tempo é tão ingênuo como advertir, quando começa o processo revolucionário, sua empírica possibilidade. A história amadurece com um ritmo objetivo que não entra necessariamente nas biografias pessoais por mais voluntariamente que se deseje. (p.135)

TEXTOS INDICATIVOS PARA O ENSINO DA ÉTICA

G) OUTRA RACIONALIDADE

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento: O “sistema-mundo” Europa como “centro” e sua “periferia”. Além do eurocentrismo; título do livro: Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão; editora e ano: Editora Vozes 2002.

O “SISTEMA-MUNDO”: EUROPA COMO “CENTRO” E SUA “PERIFERIA”. ALÉM DO EUROCENTRISMO

Nesta seção, a partir do horizonte histórico já exposto, devemos estudar a questão da modernidade. De fato, há dois paradigmas da modernidade.

- A) O primeiro, a partir de um horizonte eurocêntrico, propõe que o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu; que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo o mundo. Weber situa o “problema da história mundial” com a pergunta assim anunciada:

Que encadeamento de circunstâncias conduziu a que, precisamente no solo do Ocidente e só aqui, se produzissem fenômenos culturais que pelo menos tal como nós costumamos representá-los para nós-estavam numa direção evolutiva de significação e validade universais?

Segundo este paradigma, a Europa tivera características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas. Filosoficamente, ninguém como Hegel expõe esta tese da modernidade:

O espírito germânico é o espírito do Novo Mundo, cujo fim é a realização da Verdade absoluta (der absoluten Wahrheit), como autodeterminação (Selbstbestimmung) infinita da liberdade, que tem por conteúdo sua própria forma absoluta (die ihre absolute Form selbst).

O que chama a atenção é que o espírito da Europa (germânico) é a verdade absoluta que se determina ou se realiza por si mesma sem dever nada a ninguém. Esta tese, que chamarei de “paradigma eurocêntrico” (por oposição

ao “paradigma mundial”), é a que se impôs não só na Europa ou nos Estados Unidos, mas também em todo o mundo intelectual da periferia mundial. Como dissemos, a divisão “pseudocientífica” da história em Idade Antiga (como o antecedente), Idade Média (época preparatória) e Idade Moderna (Europa) é uma organização ideológica e deformante da história. A filosofia e a ética precisam romper com esse horizonte reductivo para poder abrir a reflexão ao âmbito “mundial”, planetário; este já é um problema ético de respeito a outras culturas. Este foi propósito da seção I que continuamos agora. A cronologia tem a sua geopolítica. A subjetividade se desenvolveria espacialmente, segundo o paradigma eurocêntrico da Itália do Renascimento até a Alemanha da Reforma e da Ilustração, para a França da Revolução Francesa 8. Tratar-se-ia da Europa Central.

b) O segundo paradigma, a partir do horizonte mundial, concebe a modernidade como a cultura do centro do “sistema-mundo” 9, do primeiro “sistema-mundo” – pela incorporação da Ameríndia 10-, e como resultado da dita “centralidade”. Quer dizer, a modernidade europeia não é um sistema independente autopoietico, auto-referente, mas é uma “parte” do “sistema-mundo”: seu centro. A modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando; começa pela constituição simultânea da Espanha com referência a sua “periferia” (a primeira de todas, propriamente falando, a Ameríndia: o Caribe, o México e o Peru). Simultaneamente, a Europa (com uma diacronia que tem um antecedente pré-moderno: as cidades italianas renascentistas e Portugal) irá se transformando no “centro” (com poder super-hegemônico que, da Espanha, passa para Holanda, Inglaterra e França...) sobre uma “periferia” crescente (Ameríndia, Brasil, e as Costas Africanas de Escravos, Polônia no século XVI; Afiançamento de América Latina, América do Norte, o Caribe, as Costas da África e da Ásia e a Europa Oriental, no século XVII; O Império Otomano, Rússia, alguns Reinos da Índia, Sudeste Asiático primeira penetração na África Continental, até a primeira metade do século XIX) então a modernidade seria, para este paradigma mundial, um fenômeno próprio do “sistema” com “centro e periferia”. Esta simples hipótese muda absolutamente o conceito de modernidade, sua origem, desenvolvimento e a sua atual crise; e, por isso, também o conteúdo da modernidade tardia ou pós-modernidade.

Além disso, sustentamos uma tese condicionante da anterior; a centralidade da Europa no “sistema mundo” não é fruto só da superioridade interna acumulada na Idade Média Européia sobre as outras culturas, mas também o efeito do simples fato do descobrimento, conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia (fundamentalmente), que dará a Europa a vantagem comparativa determinante sobre o mundo Otomano-Mulçumano, a Índia ou a China. A modernidade é fruto deste acontecimento e não a sua causa. Posteriormente a “gestão” da centralidade do “sistema-mundo” permitirá que a Europa se transforme em algo como a “consciência reflexiva” (a filosofia moderna) da história mundial; e muitos valores, invenções, descobertas, tecnologias, instituições políticas, etc., que atribui a si mesma como sua produção exclusiva, são, na realidade efeito do deslocamento do antigo centro do estágio III do sistema inter-regional para a Europa (seguindo a via diacrônica do Renascimento a Portugal como antecedente, para Espanha e, depois, para Flandres Inglaterra...) até o capitalismo é fruto, e não causa desta conjuntura de mundialização e centralidade européia no “sistema mundo”. A experiência humana de 4.500 anos de relações políticas, econômica, tecnológicas, culturais do “sistema inter-regional” será agora hegemônica pela Europa que nunca tinha sido “centro” e que, nos melhores tempos só chegou a ser “periferia”. O deslizamento realiza-se da Ásia Central para o Mediterrâneo Oriental e da Itália – mais precisamente de Gênova – para o Atlântico. Inicia-se propriamente com a Espanha, tendo Portugal como antecedente diante da impossibilidade de a China tentar, sequer, chegar a Europa pelo Oriente (Pacífico, e assim integrar Ameríndia como sua periferia vejamos as premissas da argumentação). (...) (p. 51,53)

B) A uma segunda posição, a partir da periferia, que considera o processo da modernidade como a indicada “gestão” racional do “sistema mundo”. Esta posição tenta recuperar o recuperável da modernidade, e negar a dominação e exclusão no “sistema mundo”. É, então, um projeto de libertação da periferia negada desde a origem da modernidade. O problema não é a mera superação da razão instrumental (como para Habermans) ou da razão terror dos pós-modernos, mas a superação do próprio “sistema mundo” tal como foi desenvolvido até hoje durante 500 anos. O problema que se descobre é o

esgotamento de um sistema civilizatório que chega a seu fim. A superação da razão cínico-gerencial (administrativa mundial) do capitalismo (como sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do Eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da raça branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia) etc., supõe a libertação de diversos tipos de vítimas oprimidas e/ou excluídas. É neste sentido que a ética da libertação se define como transmoderna (já que os pós-modernos são ainda eurocêntricos).

O final do presente estágio civilizatório se deixa ver no presente em dois limites absolutos do “sistema dos 500 anos” – como o chama Noam Chomsky. Estes limites absolutos são: a) Em primeiro lugar, a destruição ecológica do planeta. Desde sua origem a modernidade constituiu a natureza como um objeto “explorável” com vistas a aumentar o lucro⁸⁹ do capital:

Pela primeira vez a natureza se transforma puramente em objeto para o homem, em coisa puramente útil; cessa de ser reconhecida como poder para si ⁹⁰.

Uma vez constituída a terra como um “objeto explorável” em favor do *quantum*, do capital, que pode vencer todos os limites, todas as barreiras, manifestando assim “the great civilising of capital”, toca finalmente seu limite superável, quando ele mesmo for seu limite, a barreira intransponível para o progresso, e estamos chegando a esse momento:

A universalidade a que tende sem cessar [o capital] encontra travas em sua própria natureza, as quais em certa etapa do desenvolvimento do capital farão com que seja reconhecido como a maior barreira para essa tendência e, por conseguinte, tenderão à abolição do capital por meio de si mesmo ⁹¹.

Sendo a natureza, para sua modernidade, só um meio de produção, corre risco de ser consumida, destruída e, além disso, acumulando geometricamente sobre a terra os seus dejetos, até pôr em perigo a reprodução ou desenvolvimento da própria vida. A vida é a condição absoluta do capital; sua destituição destrói o capital. Chegamos a essa situação. O “sistema dos 500 anos” (a modernidade ou capitalismo) enfrenta seu primeiro limite absoluto: a morte da vida em sua totalidade pelo uso indiscriminado de uma tecnologia antiecológica constituída progressivamente a partir do único

critério da “gestão” quântica do sistema-mundo na modernidade: o aumento da taxa do lucro. Mas o capital não pode autolimitar-se. Enquanto tal, torna-se o perigo supremo para a humanidade. (...) (p. 65 e 66)

H) ÉTICA E POLÍTICA

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento: A “questão da organização”: da vanguarda à participação simétrica. Teoria e práxis? ; título do livro: Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão; editora e ano: Editora Vozes 2002

A “questão da organização”: da vanguarda à participação simétrica. Teoria e práxis?

A “razão libertadora”, que se exerce propriamente como síntese final da ação crítico-desconstrutiva, primeiro, e, depois, construtiva por transformação de normas, atos, subsistemas, instituições ou de sistemas completos de eticidade, tem como componente imediato próprio de seu exercício a razão estratégico-crítica, que não é a razão instrumental, mas a razão de mediações a nível prático (técnico). A razão estratégica visa, certamente, o “êxito” como “fim”; mas, em último termo e porque agora é razão crítica, trata-se de um fim que é “mediação” da vida humana, especialmente neste caso das vítimas, quando há participação simétrica dos afetados. O “êxito” da razão estratégico-crítica já não é a do “meio-fim” formal do sistema vigente (por exemplo, a “valorização do valor” no capitalismo), mas o pleno desenvolvimento da própria vida de todos (especialmente das vítimas, como dissemos). A razão estratégico-crítica em seu exercício último ou concreto realiza a ação transformadora, partindo do exercício dos princípios críticos da razão prático-material e discursivo-formal, das teorias científicas críticas, dos projetos alternativos formulados, do uso da razão instrumental técnico-crítica, na realidade empírica, tendo em conta os “diagramas” das “relações de poder” – para falar como Foucault, mas em nosso caso, incluindo também a microfísica do poder. É o momento no qual a práxis efetua, desde o horizonte da factibilidade ético-prática, concreta e crítica, tudo que foi analisado até agora nesta Ética. (...) (p.506)

O movimento positivo do “princípio da libertação”

Libertar não é só quebrar as cadeias (o momento negativo descrito), mas “desenvolver” (libertar no sentido de dar possibilidade positiva) a vida humana ao exigir que as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam a mera reprodução como repetição de “o Mesmo” – e simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas. Ou é, diretamente, construir efetivamente a utopia possível, as estruturas ou instituições do sistema aonde a vítima possa viver, e “viver bem” (que é a nova “vida boa”); é tornar livre o escravo; é culminar o “processo” da libertação como ação que chega a liberdade efetiva do anteriormente oprimido. É um “libertar para” o novum, o êxito alcançado, a utopia realizada.

Não é só a tarefa cumprida pelo cidadão que teve de se transformar em militar para lutar contra a opressão, para negar a negação (como o agricultor Washington, o sacerdote Hidalgo, o médico Che Guevara ou o advogado Mahatma Gandhi), mas agora é a hora do militante transformado em político construtor das novas instituições. Práxis construtiva de libertação, dos legisladores do novo direito, dos heróis que se transformam em governantes. É necessário converter a espada em arado para abrir o sulco e produzir o pão para o faminto, que, comendo-o, se sacia na felicidade da reprodução da vida agora como o aumento de vida.

Construir a casa do sem teto é um dever ético exigido pelo princípio-libertação, mas uma casa na qual a vítima possa participar simetricamente no bosquejo de sua arquitetura, e colaborando em sua edificação real. Construir a nova ordem é fazer o “bem II” – se o “bem I” foi o fruto da parte fundamental desta ética da libertação, no final do cap. 3. “O bem II” – reprodução da vida da vítima, com sua participação crítico-discursiva e a partir da factibilidade perigosa de sua criatividade – é o bem vigente, fruto de um trabalho construtor libertador do passado, que se começa depositar como tradição e se vai acumulando como costume, para prolongar-se muito depois como opressão e, no final, como violência contra as novas vítimas (novas por serem recentes e distintas, nunca as mesmas). Este é o lugar arquitetônico do momento positivo

libertador, que se for tratado em detalhe, como em todos os casos anteriores, nos levaria a longas exposições analíticas. (...)

Página 566 -56

I) ETICA E ECONOMIA

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento; A revelação do Sujeito negado: o aparecimento da vítima; título do livro: Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão; editora e ano: Editora Vozes 2002

Na vítima, dominada pelo sistema ou excluída, a subjetividade humana concreta, empírica, viva, se revela, aparece como “interpelação” em última instância: é o sujeito que já não-pode viver e gritar de dor. É a interpelação daquele que exclama “Tenho fome! Dêem-me de comer, por favor!”. É a vulnerabilidade da corporal idade sofredora – que o “ego-alma” não pode captar na sua subjetividade imaterial ou imortal-feita ferida aberta última não cicatrizável. A não resposta a interpelação é morte para a vítima: é para ela deixar de ser sujeito em seu sentido radical – sem metáfora possível -: morrer. É o critério negativo e material último e primeiro da crítica enquanto tal- da consciência ética, da razão e da pulsão críticas¹⁹¹. Aquele que morre “foi” alguém: um sujeito, última referência real, o critério de verdade definitivo da ética. O outro é a vítima possível e causada por minha ação funcional no sistema. Eu sou re-sponsável. É uma referência concreta:

O reconhecimento entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como sujeitos naturais e necessitados não é apenas o reconhecimento da vida. Um reconhecimento da vida [em geral] pressupõe a constituição da realidade objetiva pelo reconhecimento entre sujeitos. Este reconhecimento implica que a vida natural, do mesmo modo que a vida humana como ser natural, mas também a realidade objetiva da natureza, constitui-se pelo reconhecimento entre sujeitos. Tampouco, porém, é o reconhecimento da espécie humana

como objeto da sobrevivência. A espécie humana como objeto é uma abstração que simplesmente arrasa o reconhecimento entre sujeitos. Trata-se do reconhecimento do outro numa relação de seres naturais e necessitados. Este reconhecimento não pode excluir ninguém. Neste sentido, é universal, *sem constituir nenhum universalismo abstrato...* O reconhecimento mútuo entre sujeitos desemboca numa opção por alguns sujeitos, isto é, na opção por aqueles cuja vida está diretamente ameaçada. O critério de verdade é a vida e a morte... em cujo centro se encontra a vítima. Trata-se de ser para a vida, não para a morte. O critério de verdade é a vítima 192.

Estamos falando, pois, da vida de cada sujeito, última referência ativa, como organismo auto-regulado, vivente, social e histórico, mas também como crítico autoconsciente, sem reducionismo (quando se pretende definir como essencial o sujeito como cogito), mas tampouco como unilateralismos (quando se nega todo sujeito, o cogito ou o sujeito transcendental kantiano com todo outro tipo de subjetividade: joga-se fora “a criança com a água de banho”). O *sujeito da práxis de libertação* é o sujeito vivo, necessitado, natural, e por isso cultural, em último termo a vítima, a comunidade das vítimas e os co-responsavelmente articulados a ela. O “lugar” último, então, do discurso, do enunciado crítico, são as vítimas empíricas, cujas vidas estão em risco, descobertas no “diagrama” do poder pela razão estratégica. (p. 529 e530)

J) Ética primeira e Ética da vida:

Autor: Enrique Dussel; título do capítulo ou fragmento: O critério da factibilidade e o “princípio-libertação”; título do livro: *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*; editora e ano: Editora Vozes 2002

[387] Devemos dar os últimos passos desta *Ética da libertação*, e como transição para futuras obras, que deverão desenvolver uma fundamentação dos princípios num horizonte muito mais rico (não só nem explicitamente predicamental ou normativo) e a partir das diversas “frentes de libertação” concretas. A práxis de libertação é a ação possível que transforma a realidade (subjetiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas. A possibilidade de efetivamente libertar as vítimas é o

critério sobre o qual se funda o princípio mais complexo desta ética – que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, complexo, real e crítico.

O critério de transformação ético-crítico é um critério de *factibilidade* em referência às possibilidades de libertação da vítima ante os sistemas dominantes: a partir da existência da vítima como capacidade efetora (o “ser”, o dado) a realidade objetivo-sistêmica se manifesta como a oposição à sua plena realização (o “desenvolvimento” da vida humana em geral). O sistema aparece como contradição, já que, pretendendo ser a mediação factível de reprodução da vida (como toda instituição), opera como a causa da negatividade do dito sujeito, de sua vida (manifestada na própria vítima). A própria vítima revela a contradição do sistema, sua impossibilidade *in the long run* – por não mediar transformações necessárias – de produzir e reproduzir a vida humana dos afetados (as vítimas), quer dizer mostrar certa “ineficácia” (um problema de não-factibilidade) em referência à existência das vítimas. A transformação necessárias é agora visualizada como *possível ou impossível* (factibilidade ético-crítica), que se confronta com uma certa “ineficácia” sistêmica.

Por sua vez, o princípio-libertação enuncia o deve-ser que obriga eticamente a realizar a dita transformação, exigência que é cumprida pela própria comunidade de vítimas, sob sua re-sponsabilidade, e que se origina, prático-materialmente, como normatividade a partir da existência de um certo poder ou capacidade (o ser) na dita vítima. Porque há vítimas com uma certa capacidade de transformação, pode-se e deve-se lutar para negar a negação anti-humana da dor das vítimas, intolerável para uma consciência ético-crítica.

A imagem clássica da libertação expressa por uma cadeia (o sistema formal opressor) que braços fortes (a comunidade crítica das vítimas) quebram elos mais fracos, com estridência, indica tudo o que desejamos descrever. As cadeias materiais e metálicas, instrumento que limita a liberdade dos escravos ou presos, devem ser rompidas (negatividade) por uma capacidade atuante 298: a “força” dos braços deve ser proporcional (é um problema de factibilidade expresso elo “êxito” do romper as cadeias) à resistência do ferro da cadeia que aprisiona. Mas deve poder romper os elos “mais fracos” – o que indica uma ação da razão estratégica e instrumental calculante. Trata-se da questão da factibilidade crítica da práxis, do “poder” transformar a realidade contando com

a “possibilidade” fática ou empírica, com as condições (técnicas, econômicas, políticas, culturais, etc.)²⁹⁹ para efetuar uma tal mudança.

a. O critério crítico-factível de toda a “transformação”

[388] Trata-se da confrontação entre um movimento social organizado das vítimas e um sistema formal dominante (o feminismo ante o patriarcalismo machista; os assalariados, pobres e excluídos pelo desemprego ante o capitalismo que se globaliza; os ecologistas ante os subsistemas que destroem a vida na Terra, etc.). Agora não nos ocupamos com a justiça ou razão de um processo histórico nem sequer de seu projeto, mas de sua factibilidade empírica. Nem sempre o justo pode fazer o ato de justiça. O critério de factibilidade de alguma possível transformação consiste na consideração das capacidades ou possibilidades empíricas, tecnológicas, econômicas, políticas, etc., tendo como referência direta a negação da negatividade da vítima, graças ao cálculo prático feito pela razão instrumental e estratégica críticas. Quer dizer, o critério para determinar a possibilidade de transformar o sistema formal que vitimiza consiste em avaliar bem a capacidade estratégico-instrumental da comunidade das vítimas de realizar tal empresa diante do poder vigente do sistema dominante. Não se trata, como no caso da mera factibilidade ética, de “poder” efetuar o decidido ante as dificuldades que a natureza (possibilidades sempre escassas, como mediação para a vida do sujeito ético) opõe ³⁰⁰. Agora, ao invés enfrenta-se a existência dada de um sistema formal vigente, de uma norma, ato, microestrutura, instituição, ou do sistema completo da eticidade (fruto de uma factibilidade ética anterior, mas agora dominante), à medida que causam vítimas (é a “totalidade” de Lévinas, o capital fetichizado de Marx, a repressão institucional-cultural das pulsões de Freud), o que exige uma cautela ³⁰¹ muito especial. Considere-se a seguinte formulação da diacronia que indica os momentos que antecipam e sucedem ao exercício da razão estratégico-instrumental ou de factibilidade crítica. Uma primeira vertente da “transformação”. (...) (p.558, 559 e 560)