



**PARA UM CURRÍCULO ÉTICO-CRÍTICO:  
REFERÊNCIAS A PARTIR DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL**

**CASALI, Alípio\***

**RESUMO**

O presente artigo, resultado de pesquisa teórica bibliográfica, tem como pretensão propor uma referência filosófica para fundamento ético do Currículo. Trata-se da Ética da Libertação, tema que veio sendo desenvolvido pelo filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel desde o final dos anos 1960 e que culminou em sua obra clássica *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão* (1998). Na Parte I deste artigo, a Ética de Dussel é apresentada em sua arquitetura de seis movimentos: (A) em âmbito intrassistêmico: 1. fundamento material; 2. validação argumentativa; 3. prática de transformação; (B) em âmbito crítico, para além dos fundamentos do sistema hegemônico: 4. fundamento material crítico a partir das vítimas do sistema; 5. validação crítico-argumentativa pela comunidade de vítimas; 6. práxis crítica de transformação a partir da escolha dos meios factíveis de transformação. Na Parte II, cada um dos seis movimentos dessa Ética é pensado e descrito no campo curricular, tendo em vista referenciar a prática de um Currículo ético-crítico. O que opera como fio condutor nesse percurso da Ética de Dussel é o seu princípio ético-crítico universal: *a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de sujeitos concretos em comunidade*. A hipótese crítica do presente artigo é que o Currículo pode ser (portanto, deve ser) um lugar e tempo articulado a esse princípio ético-crítico, especialmente ao desenvolvimento da vida dos sujeitos em comunidade.

**Palavras-chave:** Ética; Dussel; Currículo.

---

\* Graduado e Licenciado em Filosofia. Mestre, Doutor em Educação (PUC-SP, 1989) e Pós-Doutor em Educação (Universidade de Paris 8). Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP. Docente e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/7969272872511400> E-mail: [casali@pucsp.br](mailto:casali@pucsp.br)

**TOWARDS A CRITICAL-ETHICAL CURRICULUM:  
REFERENCES FROM ENRIQUE DUSSEL'S ETHICS OF LIBERATION**

**CASALI, Alípio\***

**ABSTRACT**

*This article, result of a bibliographic theoretical research, aims to propose a philosophical reference to an ethical foundation of the Curriculum. It is about the Liberation Ethics, a theme that has been developed by the Argentine-Mexican philosopher Enrique Dussel since the late 1960s and culminates in his classic "Ethics of Liberation in the age of globalization and exclusion" (1998). At Part I of this article, the Ethics is presented in its architectural six movements: (A) under intra-systemic scope: 1. Material foundations; 2. Argumentative validation; 3 Transformation praxis; (B) in critical perspective, beyond the scope of the hegemonic system: 4. Critical material foundations, from the perspective of the victims of the hegemonic system; 5. Critical and argumentative validation, by the community of victims; 6. Critical praxis of transformation, from critical choice of feasible means of transformation. At Part II, each one of the six movements of this Ethics is thought and described within the Curriculum field, in order to draw references for the praxis towards an ethical-critical Curriculum. The main reference along this journey is the universal ethical-critical principle: the imperative "production, reproduction and development of human life of concrete human beings living in community". The critical assumption of this article is that the Curriculum can be (and therefore should be) a place and time operating from this ethical principle, especially the development of human life of concrete human beings living in community.*

**Keywords:** Ethics; Dussel; Curriculum.

---

\* Bachelor on Philosophy. Master and PhD on Education (PUC-SP, 1989). Post-Doctor on Education (Paris 8 University). Full Professor at the Department of Foundations of Education, PUC-SP. Professor and Researcher at the Graduate Program on Education: Curriculum, PUC-SP. Access to Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7969272872511400> E-mail: [casali@pucsp.br](mailto:casali@pucsp.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A foto do menino sírio Aylan Kurdi<sup>1</sup>, de três anos, afogado na praia de Bodrum, Turquia, assombrou o mundo tanto quanto as clássicas imagens de guerras, das fogueiras medievais, do Holocausto, do terror contemporâneo. Talvez não haja face mais contemporânea da Humanidade que essa, desses rostos e corpos desesperados de refugiados, imigrantes e asilados. São vidas em desespero, que, entretanto, continuam a ser tratadas pelos poderes estabelecidos de modo cínico e calculista, como *um estorvo* para o mundo civilizado; como *os de fora*, cujos países *não fizeram o dever de casa*. São tratados como ameaçadores e são associados a violência e terror – vejam-se os argumentos que decidiram a favor do Brexit e a plataforma política de Donald Trump. Essas violências sociais e culturais contemporâneas são indícios de uma crise humanitária talvez mais grave que a da sustentabilidade ambiental. São sintomas da insustentabilidade social da Humanidade, caso a ordem econômico-política internacional prossiga no rumo em que se encontra.

Trata-se de uma crise moral de Alteridade. No Brasil, ao longo de 2014, 2015, 2016, vimos prosperar esse mesmo maniqueísmo do “Nós” *versus* “Eles”. O programa do autointitulado movimento educacional *Escola Sem Partido* (2016), uma falsa solução para um falso problema, se apoia e tira sua energia social dessa mesma representação persecutória com relação a um *eixo do mal* que ameaça a *boa educação* dos filhos dos setores conservadores de classe média. O horror à heterogeneidade e a obsessão com a repetição narcisista de uma moral filial *à imagem e semelhança* dos pais exorciza a escola como espaço público (de livre circulação de ideias e projetos) e pretende impor sobre ela a lógica e o modo de funcionamento do espaço privado familiar.

Entretanto, o Outro, a Alteridade, o Heterogêneo sempre foram e são constitutivos indispensáveis da educação, se se pensa a educação para além da função de reprodução. Em meio a essa crise de alteridade contemporânea, uma das tarefas pedagógicas mais importantes e decisivas parece ser justamente a de prover às nossas crianças e jovens experiências estruturantes de alteração-alteridade. Para isso requer-se uma teoria da alteridade capaz de refundar criticamente a educação (o currículo) nesse mundo de poderes narcísicos excludentes. A Ética de Enrique Dussel se mostra capaz de iniciar um discurso pedagógico novo nesse sentido.

Com efeito, um dos conceitos centrais do pensamento de Dussel é o de Exterioridade do Outro, que ele traz de Emanuel Lévinas. O Outro pode ser um povo, uma classe, uma pessoa. É afirmado como polo sempre *dis-tinto*, fora, imprevisível, incompreensível, liberdade incondicionada, *exterior* a qualquer âmbito de poder *totalitário*. Por isso, a noção de Exterioridade é correlata à de Totalidade (um *sistema* econômico-político, uma nação, povo, etnia, família...). A Totalidade, enquanto o Mesmo, tende a assimilar o Outro em sua interioridade, instrumentalizando-o em vista de seu projeto totalitário, reduzindo-o a mera *diferença* interna do sistema. O Outro, nessa condição, é alienado, instrumentalizado, reduzido a coisa; e se liberta quando, rompida a pretensão de validade da Totalidade, afirma-se como exterior, dis-tinto (CASALI, 1979).

Aqui, na sua *Ética da Libertação* (DUSSEL, 2000), o Outro é pensado no nível antropológico. Inspirado em W. Benjamin, Dussel o designa como *vítima*.

A *Ética* de Dussel é construída em modo arquitetônico. Estamos diante de um grande desenho, em seis movimentos, em que: (1) parte-se de um problema da realidade cotidiana (realidade que se ordena como o que Dussel chama de *sistema de eticidade* concreto, histórico e cultural); (2) essa realidade é analisada e compreendida como sistema que *se valida* a si mesmo moralmente; (3) retorna-se à realidade, na forma de ação prática (projeto) visando transformar em alguma medida a realidade para se solucionar o problema; entretanto, esse retorno à realidade (4) introduz um novo modo de considerá-la criticamente, a partir do reconhecimento e da afirmação radical da vida negada das suas vítimas; isso requer (5) um novo movimento analítico: de validação moral crítica, pelas próprias vítimas, que, em comunidade intersubjetiva formal discursiva anti-hegemônica, identificam as causas da sua negação e constroem alternativas possíveis para agirem moralmente negando a negação; movimento esse que (6) gera uma práxis de libertação propriamente dita, por meio de ações transformadoras (no limite, revolucionárias) eticamente factíveis. E assim sucessivamente.

O presente artigo, fundado em sistemático estudo e exposição da *Ética da Libertação* (DUSSEL, 2000) pretende ser não mais que uma introdução a uma ética crítica do currículo. Faremos isso em duas grandes partes. Na Parte I, exporemos mais extensivamente os seis movimentos da *Ética da Libertação* de Dussel. Na Parte II, refaremos sumariamente esses seis movimentos a partir de um olhar por dentro do currículo. Dadas as limitações de extensão deste artigo, tomaremos apenas alguns problemas mais cruciais do currículo, a título de exemplificação, para indicar minimamente os traços dessa ética crítica no currículo, a ser

escrita. Pretendemos, em artigo posterior, mantida a mesma estrutura, inverter o foco do presente artigo: a partir de indicações sumárias da Ética de Dussel, ampliar e detalhar a segunda parte, com foco sobre o currículo.

## PARTE I

### ÉTICA DA LIBERTAÇÃO

#### 1 A MATERIALIDADE DA ÉTICA. A VERDADE PRÁTICA

##### 1.1. Apresentação da questão e dos principais momentos históricos de sua formulação

Nos primeiros três movimentos da sua Ética, Dussel propõe-se a explicitar os *fundamentos* da ética. Por *fundamentos* ele entende um âmbito anterior ao ontológico (assim como anterior ao âmbito metafísico ou ético de Lévinas), já que em seu início está o pré-ético: o *modo de realidade* da vida humana, o aspecto material do ético. Nos Apêndices 3, 10 e 11 da sua Ética, Dussel (2000) adverte: ele toma o conceito de *material* como referido a *conteúdo*, portanto, oposto a *formal*, e não como referido a *físico* – o que seria oposto a *mental* e a *espiritual*. Nesse sentido, trata-se da vida humana *concreta* de cada ser humano. É a materialidade da vitimação da vida de seres humanos que impõe esse fundamento material da ética.

Como a Ética da Libertação busca uma compreensão unitária do ser humano (DUSSEL, 2000), um princípio universal de toda a ética, com pretensão de universalidade, poderia ser formulado como sendo *o princípio da obrigação universal de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito humano em comunidade*.

Neste primeiro movimento, trata-se de explicitar o princípio e o critério material universal da ética, para se determinar as mediações adequadas para a produção, reprodução e desenvolvimento de cada sujeito humano em comunidade, considerando-se que a vida humana é o *modo de realidade* do ser ético.

O ponto de partida é a consideração da corporalidade orgânica da existência ética dos sujeitos humanos, que exige atenção sobre os processos auto-organizados ou autorregulados da vida, especialmente os trazidos pelos estudos das chamadas neurociências (biologia cerebral). Dussel mostra-se atento a não cair na falácia naturalista (falsa suposição

de que se possam deduzir juízos normativos, por derivação lógico-analítica, de juízos de fatos), e afirma que a evolução produz tão somente as *condições cerebrais* para que se possa fundamentar o fenômeno ético, e não a ética mesma .

Dussel alerta também para não se incorrer em unilateralidades, como é o caso das soluções do utilitarismo e do comunitarismo. O utilitarismo, afirma Dussel (2000, p. 113), avançou ao indicar a “relação entre ética e economia”, mas não descobriu um princípio material universal da ética; limitou-se a ter como referência “a mera felicidade subjetiva [embora material] do consumidor” (DUSSEL, 2000, p. 113). Quanto ao comunitarismo: do que se trata não é afirmar “um horizonte último comum” cultural, mas sim “um princípio material universal interno a cada uma e a todas as culturas” (DUSSEL, 2000, p. 121), e por isso é necessário – e possível – um *diálogo crítico* a partir das interpelações externas e internas a toda tradição cultural.

Há algumas éticas materiais, formuladas ao longo da história, que poderiam ser tomadas em consideração, e em certa medida subsumidas, para que se possa concluir a reflexão sobre o princípio material universal da ética. Dussel destaca Aristóteles, Tomás de Aquino, Hegel, Max Scheller, Paul Ricoeur, Martin Heidegger, Freud e Jung, até Xavier Zubiri, como pensadores que tomaram um caminho material da ética, mas deixaram a desejar na formulação de “um princípio material universal” (DUSSEL, 2000, p. 131).

## 1.2. O critério e o princípio material universal da ética

Segundo Dussel, ninguém como Marx pensou tão apropriadamente um critério material universal crítico para a ética e, nele inspirado, Dussel (2000, p. 134) formula assim o seu critério:

Aquele que atua humanamente sempre e necessariamente tem como conteúdo de seu ato alguma mediação para a produção, reprodução ou desenvolvimento auto-responsável da vida de cada sujeito humano numa comunidade de vida, como cumprimento material das necessidades de sua corporalidade cultural [...], tendo por referência última toda a humanidade (DUSSEL, 2000, p. 134).

Este *critério* material é, ao mesmo tempo, um *critério de verdade prática e teórica*. Até aí se está num nível de enunciados ou juízos *descritivos* ou *de fato* (plano do *ser*). Mas é preciso fazer a passagem deles a um *princípio ético material normativo* (no plano do *dever*-

ser). Essa passagem é feita pela razão prático-material, que fundamenta a *obrigação ética* na *necessidade* biológico-natural como necessidade do viver, e se formula assim:

Aquele que atua eticamente deve (como obrigação) produzir, reproduzir e desenvolver auto-responsavelmente a vida concreta de cada sujeito humano, numa comunidade de vida, a partir de uma “vida boa”, cultural e histórica [...] que se compartilha pulsional e solidariamente, tendo como referência última toda a humanidade (DUSSEL, 2000, p.143).

A formulação desse *critério* e desse *princípio* exige sua *aplicação* a uma *norma* a ser executada na ação: torna-se necessário então, como mediação, formular o que Dussel (2000, p. 145) denomina de “validação formal moral” (ou, de racionalidade discursiva prático-intersubjetiva, capaz de alcançar validade por meio da argumentação) . É o que ele explicita em seguida, no segundo movimento de sua Ética.

## 2 A MORALIDADE FORMAL. A VALIDADE INTERSUBJETIVA

### 2.1. Apresentação da questão e dos principais momentos históricos de sua formulação

A vida em comunidade linguística é uma dimensão essencial da vida humana, afirma Dussel; e a argumentação racional é uma das *astúcias* da vida, no âmbito da cultura. A percepção dessa realidade levou a moral moderna a desenvolver um novo tratado (apenas parcialmente conhecido na moral da Antiguidade): o exame dos procedimentos indispensáveis à obtenção da validade intersubjetiva acerca dos atos morais, ou seja, “as condições para se ter seriamente uma pretensão de universalidade” (DUSSEL, 2000, p. 169). Assim, ao componente *material*, no primeiro movimento da ética dusseliana, acrescenta-se agora este segundo componente, no segundo movimento: o *formal*.

A moral transcendental de Kant é a expressão suprema da ética *moderna* fundada no sujeito. É fato que Kant introduziu um critério de validação sob o crivo crítico da universalidade, em seu clássico imperativo: “Age de tal maneira que a máxima da tua vontade possa valer sempre e ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (*apud* DUSSEL, 2000, p. 175). Mas Dussel observa que aqui o universal é *aceitável* como referência a uma *intersubjetividade pensada*, não importando como *conteúdo*. É o sujeito, ainda monológico, quem terá que retornar ao cenário hipotético cotidiano para decidir, aplicando essa regra do princípio categórico ético, se as ações que pretende empreender são

eticamente boas ou más. A intersubjetividade está presente, mas apenas como imaginário (de uma legislação universal), no interior da subjetividade. Não se evadiu, pois, o campo do solipsismo moral.

John Rawls buscou superar esse solipsismo moderno com sua teoria da justiça, observa Dussel, mas sua escolha de negar o aspecto material da ética como ponto de partida o obrigou a construir hipóteses intermináveis e insolúveis em busca de uma “justiça imparcial” (DUSSEL, 2000, p. 176). A formulação de Rawls permitiu avançar o tema da ética, ao introduzir o tema das desigualdades, mas ela mostrou-se incapaz de dar-lhe uma solução crítica.

Karl-Otto Apel significou um novo e importante marco no esforço de elaboração de uma ética contemporânea, mas sua *ética do discurso* também “permaneceu no plano formal”, afirma Dussel (2000, p. 189), sem considerar a possibilidade de uma ética de conteúdo material, por mais que tenha buscado uma mediação entre a *ética do discurso* e o *mundo da vida* e tenha, aí, postulado uma *ética da responsabilidade*.

Jürgen Habermas deu-se conta do impasse a que chegava a ética do discurso e buscou uma saída crítica: introduziu em sua formulação o tema da *esfera pública*. Mas limitou o seu próprio campo de pensamento ao ter como referência para as ciências sociais a sociologia e “deixa sistematicamente de lado a economia política que lhe exigiria refletir sobre o aspecto material da ética” (DUSSEL, 2000, p. 191). Por isso não percebeu a centralidade do *trabalho* como mediação da *vida humana*.

## **2.2. O critério intersubjetivo de validade, o princípio moral formal universal de validade e a aplicação do princípio de validade formal**

Dussel (2000) adverte: sem o cumprimento da norma básica da moral formal as decisões éticas não ganham validade comunitária, muito menos universal. Para que possa então definir o princípio moral com pretensão de validade formal universal, indica o lugar da razão ético-originária, distinto da razão discursiva que opera essa pretensão de validade formal.

1. Pretensão de verdade prática a partir da comunidade de vida	1. Razão prático-material
2. Pretensão de verdade teórica a partir da comunidade de vida	2. Razão teórica
3. Re-conhecimento do Outro como igual	3. Razão ético-originária
4. Pretensão de validade a partir da comunidade de comunicação	4. Razão discursiva

Esquema 1. Lugar da razão ético-originária

Fonte: DUSSEL (2000, p. 213).

Posto isso, o princípio moral formal de validade universal poderia ser assim enunciado, afirma Dussel (2000, p. 216):

Quem argumenta com pretensão de validade prática, a partir do re-conhecimento recíproco como iguais de todos os participantes que por isso mantém simetria na comunidade de comunicação, aceita as exigências morais procedimentais pelas quais todos os afetados [...] devem participar faticamente na discussão argumentativa, dispostos a chegar a acordos sem outra coação a não ser a do argumento melhor, enquadrando esse procedimento e as decisões dentro do horizonte das orientações que emanam do princípio ético-material já definido (DUSSEL, 2000, p. 216).

A Ética da Libertação sustenta, conclusivamente, que é indispensável e possível construir-se uma simetria crítica em meio a situações de assimetria hegemônica; e que:

[...] serão justamente os dominados ou excluídos, as vítimas, assimetricamente situadas na comunidade hegemônica os encarregados de construir uma nova simetria: uma nova comunidade de comunicação consensual crítica, histórica, real (DUSSEL, 2000, p. 217).

Uma vez que a aplicação do princípio ético-material se efetiva universalmente por mediação do princípio moral formal de validade, pode-se agora produzir uma síntese entre o material (verdade prática) e o formal (racionalidade formal dos acordos válidos), numa norma, que apenas a partir da *factibilidade ética* se realiza no *bom*, no *bem*, na eticidade vigente. Este já é o tema do terceiro movimento da Ética da Libertação.

### 3 A FACTIBILIDADE ÉTICA: O “BEM”

#### 3.1. Apresentação da questão e dos principais momentos históricos de sua formulação

Neste terceiro movimento da Ética da Libertação trata-se de justificar como, para a realização da plena potencialidade da vida, requer-se a mediação também da *factibilidade*: construção do *factível ético*, levado a efeito pela *razão instrumental ou estratégica* (p. 238).

Dussel (2000, p. 238) esquematiza assim a relação entre essas dimensões da eticidade:

<p>a. o <i>material</i>: a verdade prática da razão prático-material, ético-originária, acerca da reprodução da vida do sujeito: o “verdadeiro”</p>	<p>c. o <i>factível ético</i>: o acordado é julgado em sua factibilidade pela razão instrumental e estratégica: o factível, possível técnica, economicamente etc. é demarcado pelos princípios material e formal, e realizado com factibilidade ética, processo de “aplicação” ou realização operada pelo ato, pela instituição ou pelo sistema de eticidade: o “bom”.</p>
<p>b. o <i>formal</i>: a validade intersubjetiva da razão discursiva, de enunciados normativos com pretensão de validade: o “válido”</p>	

Esquema 2. Dimensões material, formal e factível da eticidade.

Fonte: DUSSEL (2000, p. 238).

A formulação desse tema pela Ética da Libertação rende um reconhecimento prévio, da parte de Dussel, ao pragmatismo de Charles Sanders Peirce, William James e Hillary Putnam, especialmente sobre o conceito de *mediação* no acesso ao real (DUSSEL, 2000, p. 240).

Além disso, interessa sumamente à Ética da Libertação confrontar-se com a noção de “sistema social autopoiético autorreferente” de Niklas Luhmann (DUSSEL, 2000, p. 254), pois ela é referência para o conceito de *totalidade* como *sistema*, com o qual Dussel trabalha. Com efeito, para Luhmann, o sistema social, sendo autoreferencial, permite contingência, abertura e interpenetração, mas nunca a irrupção do *sujeito*, do Outro. O que importa para Luhmann é mostrar o modo como o sistema social *permanece*, respondendo à complexidade do entorno. Nisso, ele é a expressão acabada da presunção de perenidade dos sistemas.

O tema da *factibilidade* é central na Ética da Libertação. Trata-se da questão das condições ou circunstâncias concretas de *efetiva possibilidade* de realização da norma

verdadeira (prática e materialmente) e válida (formalmente). O interlocutor de Dussel para formular esse terceiro movimento de sua ética é Franz Hinkelammert, em sua *Crítica da Razão Utópica* (1984), na qual o autor trata da questão dos *impossíveis* (a impossível perfeição da plausibilidade, da competição, da planificação e da conduta ética dos sujeitos).

Hinkelammert, indo além das éticas materiais comunitaristas, indica que o problema ético está no fato de que o que foi escolhido, julgado como *bom*, justo, adequado etc. pode mostrar-se *impossível* de ser realizado por falta de *factibilidade* (insuficiência tecnológica, incapacidade econômica, falta de vontade política dos responsáveis etc.). Isso significa que entre o “dever” e o “ser realizado” está o “poder” (DUSSEL, 2000, p. 265).

### 3.2. O critério e o princípio de factibilidade e a sua realização como ato ético “bom”

Subsumindo o tema com Hinkelammert, Dussel (2000, p. 268) define o *critério de factibilidade*:

Quem projeta realizar ou transformar uma norma, ato, instituição, sistema de eticidade etc., não pode deixar de considerar as condições de possibilidade de sua realização objetiva, materiais e formais, empíricas, técnicas, econômicas, políticas etc., de maneira que o ato seja *possível* levando em conta as leis da natureza em geral e as humanas em particular. Trata-se de escolher as mediações adequadas e eficazes para determinados fins (DUSSEL, 2000, p. 268).

O *critério de factibilidade* é, assim, a “possibilidade empírico-tecnológica e econômico-histórica, das chamadas circunstâncias, de poder contextualmente realizar algo” (DUSSEL, 2000, p. 269). O *princípio de factibilidade*, por sua vez, determina o âmbito do que se *pode fazer* (*factibilia*) dentro do horizonte: (a) do que é eticamente *permitido* fazer; (b) até o que se *deve fazer* necessariamente. Esse horizonte contém todas as possíveis ações com factibilidade-ética (*operabilia*).

À vista dessas demarcações, Dussel (2000, p. 272) pode explicitar a definição sumária do *princípio de operabilidade*, ou de *factibilidade ética*:

Aquele que opera ou decide eticamente uma norma, ação, instituição ou eticidade sistêmica *deve* cumprir: (a) com as condições de factibilidade lógica e empírica (técnica, econômica, política, cultural etc.), isto é, que seja realmente *possível* em todos esses níveis, a partir do marco (b) *das exigências*: (b1) ético-materiais da verdade prática e (b2) morais-formais discursivas da validade, dentro de uma escala que vai desde (b.i) as ações *permitidas* eticamente (que são as meramente “possíveis”, que não

contradizem os princípios ético ou moral) até (b.ii) as ações *devidas* (que são eticamente “necessárias” ao cumprimento das exigências humanas *básicas*: materiais – de reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito humano – ou formais – desde o respeito da dignidade de todo sujeito ético até a participação efetiva e simétrica dos afetados nas decisões) (DUSSEL, 2000, p. 272).

A fundamentação desse princípio argumenta contra o utopismo anarquista (que afirma ser possível a eticidade perfeita de todos os sujeitos – o que dispensaria toda instituição) e contra o antiutopismo conservador (que subordina o que se *pode* ou *deve* fazer às ações instrumentais puramente factíveis – é o caso, por exemplo, das atuais políticas hegemônicas de *austeridade* do neoliberalismo).

Enfim, a *realização* desse princípio – que consiste na *realização do ato ético* – deve levar em conta também a participação *simétrica, ativa e constante* dos afetados, que integre sempre, como *conselheiros*, os peritos, a ciência, os técnicos, os experientes etc.

Conclusivamente: o ato, a instituição, o sistema de eticidade etc., realizados com todos esses critérios e princípios, finalmente podem ser denominados de *bons*, em oposição aos *maus*. Observe-se, porém, que uma *norma* não pode ser *boa* ou *má*: ela pode ser *verdadeira* praticamente, *válida* normativamente, ou *factível*. Somente o *ato* humano é *bom*, ou *mau*. Entretanto, conclui Dussel (2000, p. 282): “um ato perfeitamente ‘bom’ é *empiricamente impossível*”; todo ato é apenas “aproximativamente bom”.

Até aqui, porém, pareceria que já se demonstrou tudo o que a Ética deveria expor. Entretanto, afirma Dussel (2000, p. 301), “a partir das próprias entranhas do ‘bem’, da ordem social vigente, aparece um rosto, muitos rostos, que à beira da morte clamam pela vida. São as vítimas não intencionais do bem”, que aparecem mediante o exercício da “razão ético-crítica”. Com efeito, toda instituição tem uma dupla face: o *já dado* (o *habitual*) e o *por dar-se* pelo qual o *novo* abre passagem, mas é impedido pelo *habitual*. A elucidação dessa dupla face institucional conflitiva exige uma des-construção, que é um exercício *negativo, crítico*, e que remonta, no limite, à própria origem da humanidade – história de todas as vítimas desde então produzidas pelos sistemas, inclusive os supostamente *bons*.

## 4 A CRÍTICA ÉTICA DO SISTEMA VIGENTE: A PARTIR DA NEGATIVIDADE DAS VÍTIMAS

### 4.1. Apresentação da questão e dos principais momentos históricos de sua formulação

O tema se abre com o registro do fato massivo do início do século XXI: “boa parte da humanidade é ‘vítima’ de profunda dominação ou exclusão, encontrando-se submersa na ‘dor,’ ‘infelicidade’, ‘pobreza’, ‘fome’, ‘analfabetismo’, ‘dominação’” (DUSSEL, 2000, p. 314): é o operário, o índio, a corporalidade feminina, os corpos dos velhos sem destino, das crianças de rua abandonadas, de imigrantes, de refugiados. A negação da vida humana é o tema de partida deste quarto movimento da Ética de Dussel. A Libertação, neste momento da Ética dusseliana, subsume o momento crítico dos grandes críticos: Feuerbach, Schopenhauer, Nietzsche, Horkheimer, Adorno, Marcuse e, particularmente, Marx, Freud e Lévinas.

Mas é Karl Marx o principal interlocutor de Dussel neste quarto movimento. Trata-se da sua crítica da economia política. A hipótese analítica de Dussel é que Marx, desde seu período em Londres, teria escolhido a economia a partir de uma opção ético-crítica prévia; assim, sua crítica da economia política mostra-se, exatamente, como um exercício da razão ético-crítica num nível material epistemológico pertinente: o pobre, que é positivamente a fonte criadora de toda riqueza, vê-se enredado num círculo perverso de alienação ontológica, pelo qual ou vende sua corporalidade pessoal ou morre. É o tema da *mais-valia*, que permite situar dentro do sistema das categorias da economia política burguesa o *lugar* em que se produz a morte da vítima.

Dussel (2000, p. 330) considera, nesse quadro, a Escola de Frankfurt, como “um movimento crítico que funciona como antecedente direto da Filosofia da Libertação”, uma vez que formulou referências críticas consistentes, tais como: (1) a ideia de que o pensamento crítico se baseia na *miséria presente*, de Horkheimer; (2) a *Totalidade*, que se torna um organismo irracional do qual é preciso *emancipar-se*; (3) a racionalidade dialética, material e negativa, de Adorno; (4) a *articulação orgânica* da crítica com a práxis social histórica dos oprimidos; (5) os *novos direitos*, dos *novos sujeitos sociais históricos*, de Marcuse; (6) a ideia da flecha do *tempo messiânico*, de Benjamin; (7) a ideia da corporalidade *material libidinal subjetiva*, de Marcuse.

Esse tema do *pulsional*, da libido subjetiva, deve ser apropriadamente incorporado à Ética da Libertação, afirma Dussel (2000), e requer um balanço crítico das mais importantes formulações filosóficas modernas a ele relacionadas, passando-se por Schopenhauer (“Ali onde há Vontade há Vida”) (*apud* DUSSEL, 2000, p. 347); Nietzsche (o dionisíaco da criação, “o-que-está-além-do-homem” e “a vontade de viver como poder”) (*apud* DUSSEL,

2000, p. 353); e Freud, com o tema da Modernidade ocidental como “uma ordem pulsional dominada pelo instinto de morte” (DUSSEL, 2000, p. 360-361), que produz uma subjetividade *disciplinada*.

A questão, conclui Dussel, está em saber *como* a dialética da Totalidade e do Outro permite formular um caminho em direção ao eticamente novo, sem as amarras do *eterno retorno do mesmo*. A ideia de *sensibilidade* e *alteridade* de Emmanuel Lévinas, segundo ele, abre esse caminho (DUSSEL, 2000). Em *Totalidad e Infinito* (1961) Lévinas expõe essa presença que *se revela* como *sensibilidade* vivente, gozosa, que come e habita, e se constitui *ética* no *face-a-face* com o Outro, como *exterioridade responsável* diante do seu *rostro* (DUSSEL, 2000, p. 367) e que funda o *para-o-outro* como *re-sponsabilidade a priori* que *obriga*.

## 4.2. O critério e o princípio crítico-material ou ético

Como já exposto, o *princípio* material universal afirma a vida e funda a não-aceitação da impossibilidade (negação da negação) de reproduzir a vida da vítima, o que é o lugar a partir do qual se pode (se deve) exercer a crítica contra o sistema responsável por essa negatividade.

O *critério crítico*, a partir daí, é o reconhecimento do outro, *como Outro*, como *vítima* do sistema que a causa, pois, sendo impossível o sistema perfeito, decorre a inevitabilidade da produção de vítimas e a inevitabilidade da postulação da ética. Positivamente, impõe-se a obrigação da “produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em comunidade” (DUSSEL, 2000, p. 382), motivada por pulsões alterativas. A exigência ética de *desenvolvimento* se funda nesse reconhecimento da positividade da dignidade da vítima e do seu direito ao *progresso qualitativo*.

Por tudo o dito anteriormente, a *aplicação* deste princípio ético-crítico cabe à própria comunidade das vítimas que se autorreconhecem como dignas e autorresponsáveis por sua libertação, no seu momento de sua intersubjetividade comunitária crítica argumentativa.

## 5 A VALIDAÇÃO ANTI-HEGEMÔNICA DA COMUNIDADE DAS VÍTIMAS

### 5.1. Apresentação da questão e dos principais momentos históricos de sua formulação

Como nos movimentos anteriores, a questão agora é saber de que maneira levar a cabo as transformações necessárias. Seguindo Paulo Freire (denominado por Dussel como “o anti-Rousseau do século XX”), Dussel (2000, p. 415) trata de afirmar:

[...] a comunidade intersubjetiva das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos [...] que lutam pelo reconhecimento dos seus novos direitos e pela realização re-sponsável de novas estruturas institucionais (DUSSEL, 2000, p. 415).

É o tema do surgimento da consciência ético-crítica (a *conscientização* de Freire) que Rigoberta Menchú, como “mulher, indígena, maia, camponesa, de raça morena, guatemalteca” (DUSSEL, 2000, p. 9) expressou em seu clássico depoimento *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia* (1985).

Assim sendo, o ponto de partida da crítica ética é a vítima, o outro, não como *igual* na comunidade e sim como o negado-oprimido, o afetado-excluído, o exterior. Este é o exercício da “razão ético-pré-originária” (DUSSEL, 2000, p. 424). Somente mediante esse critério ético radical se pode justificar a validade do discurso da comunidade das vítimas, cujo valor ético é real e atual para elas, e analogamente válido para os afetados não-alcançados e não-participantes, na comunidade atual e nas comunidades futuras.

Esse processo ético-crítico, sustenta Dussel, avançou historicamente ao longo das formulações de Piaget, Kohlberg, Feuerstein e Vygotsky, mas em todos eles permaneceu limitado ao horizonte ontológico, não obstante a intencionalidade, especialmente de Vygotsky, de superá-lo. Somente em Paulo Freire se encontra uma posição propriamente ético-crítica acabada, em diálogo intersubjetivo-comunitário, que por isso permite incluir a dimensão estritamente ética do conteúdo material negado (que nos anteriores permaneceu moral-formal). Afirma Dussel (2000, p. 427): “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da ‘consciência ético-crítica’ das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade”. Diante de Freire, os pedagogos anteriores são considerados por Dussel como *cognitivistas* (porque se ocupam da inteligência apenas teórica ou moral), *consciencialistas* (porque não desenvolvem uma teoria dialógica), *individualistas* (porque tratam da relação individual entre o pedagogo e os educandos, ainda que em grupo) e finalmente *ingênuos* (porque não buscam transformar a realidade que produz os problemas de que tratam).

=====

Em outro âmbito, o avanço de Michel Foucault igualmente deve ser reconhecido, ao operar uma nova demarcação epistemológica crítica, que “nos permite descobrir muitas estruturas de dominação” (DUSSEL, 2000, p. 456), até então ignoradas, que se abatem sobre muitas vítimas.

O reconhecimento da contribuição de Ernst Bloch, nesse momento, é igualmente imperativo, ao mesmo tempo em que Dussel aponta a limitação de seu horizonte, que não lhe permitiu distinguir suficientemente entre o “*verdadeiro prático*”, “*o possível*” e o “*bom*” (DUSSEL, 2000, p. 465).

## 5.2. O critério e princípio ético-crítico discursivo comunitário de validade

Dussel (2000, p. 468) formula assim o *critério crítico discursivo de validade*:

Alcança-se validade *crítica* quando, tendo constituído uma comunidade, as vítimas excluídas que se re-conhecem como dis-tintas do sistema opressor participam simetricamente nos acordos sobre o que lhes toca, sustentando além disso que esse consenso crítico se fundamenta por argumentação racional e é motivado por co-solidariedade pulsional (DUSSEL, 2000, p. 468).

Esse critério crítico conduz à formulação do *princípio* (normativo) ético crítico-discursivo comunitário de validade, que pode ser assim formulado:

Aquele que age ético-criticamente deve [...] participar (na qualidade de vítima ou de intelectual orgânico a ela) em uma comunidade de comunicação de vítimas que, tendo sido excluídas, se re-conhecem como sujeitos éticos, como o outro enquanto outro que o sistema dominante, aceitando simetricamente sempre para fundamentar a validade crítica dos acordos a argumentação racional, motivados por uma pulsão solidário-alterativa criadora (DUSSEL, 2000, p. 469).

A partir de tal intersubjetividade crítica, a comunidade deverá se dedicar a: (a) interpretar, compreender ou explicar as causas materiais, formais e instrumentais da *negatividade* dessas vítimas; e (b) desenvolver criticamente as alternativas materiais, formais e instrumentais positivas da utopia e projeto possíveis.

Esse consenso crítico se desenvolve (a) negativamente: mediante tomada de consciência da exclusão (a *denúncia* de Paulo Freire) – é o momento da crítica científica da eticidade vigente como momento negativo ou de *razão crítica des-constructiva*; e (b) positivamente: mediante reconhecimento e afirmação da factibilidade *antecipatória* de um

projeto utópico possível (o *anúncio* de Paulo Freire). Tal projeto, assim, exclui a possibilidade de “vanguardismos clarividentes antidemocráticos”, sem dogmatismos, sem “centralismos democráticos”, sem a “utopia impossível do anarquista”, muito menos a utopia do sistema vigente e se justifica na forma de uma “democracia participativa crítico-comunitária” (DUSSEL, 2000, p. 471-473). É o momento da projeção criativa, por meio da *razão crítica utópico-construtiva*.

Agora é possível a Dussel dar o último passo, o sexto movimento da Ética, da factibilidade real *a posteriori*, como aplicação ou realização desse critério e desse princípio ético-crítico discursivo comunitário de validade.

## 6 O PRINCÍPIO-LIBERTAÇÃO, A PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO

### 6.1. Apresentação da questão e dos principais momentos históricos de sua formulação

Toda a Ética da Libertação, nesses cinco movimentos iniciais, afirma modestamente Dussel, não é mais que uma introdução à famosa formulação de Marx, na sua Tese 11 contra Feuerbach (*apud* DUSSEL, 2000, p. 543): “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; trata-se de transformá-lo”.

Para entrar nesse tema conclusivo, Dussel retoma Michel Foucault, no momento de transição do seu primeiro nível epistemológico de *As Palavras e as Coisas* ao tema do *biopoder, biopolítica, gestão da vida*, em que Foucault postula com clareza: “O que se reivindica e serve de objetivo é a vida; [...] a vida, muito mais que o direito [...]. O direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação de todas as necessidades” (*apud* DUSSEL, 2000, p. 502).

Trata-se, pois, de fazer a passagem da ordem formal em retorno à ordem material da vida. É o nível da *razão estratégico-crítica*, que agora requer esclarecimento acerca das ações transformadoras, como mediações necessárias, em nível prático (técnico), para a plena realização da vida humana, especialmente, agora, das vítimas do sistema.

A primeira questão que a *razão estratégico-crítica* impõe é a da *organização*. O pensamento de Rosa Luxemburgo é elucidativo para fundamentar essa questão da *razão estratégico-crítica*, pois ela explicita adequadamente: (a) os “princípios”; (b) as “explicações” (as teorias); (c) o “projeto” de libertação; (d) os “fins” (a estratégia); (e) os “meios” (a tática);

e (f) os “métodos” (os modos de organização) da práxis crítica do sujeito histórico de libertação, nos limites da ação estratégico-crítica, num sensato equilíbrio entre os extremos do vanguardismo e do espontaneísmo (DUSSEL, 2000, p. 512).

Essas marcações sobre a organização conduzem à questão de quem é, afinal, o *sujeito* da práxis de libertação, das transformações. A resposta de Dussel (2000, p. 519) é simples e direta:

Cada sujeito ético da vida cotidiana, cada indivíduo concreto em todo o seu agir, já é um sujeito possível da práxis de libertação, enquanto vítima ou solidário com a vítima, de fundamentar normas, realizar ações, organizar instituições ou transformar sistemas de eticidade (DUSSEL, 2000, p. 519).

Sua aparição é na condição de *sujeito negado*: a vítima. Em sua expressão intersubjetiva comunitária, a vítima são “os novos sujeitos sócio-históricos” (DUSSEL, 2000, p. 530).

Para a Ética da Libertação, é preciso distinguir entre: a ação “funcional” (que se cumpre no interior do sistema, com o que ele se reproduz) e a ação “reformista” (que cumpre com os princípios e critérios do sistema vigente formal onde se dá, tendo a *má consciência* de querer explicar as razões de sua ação conformista) (DUSSEL, 2000, p. 538-539). Mas, adverte Dussel, a ação ética contrária à práxis funcional e à reforma não é de partida a revolução e sim a *transformação*, pois “só a ‘transformação’ crítica de um sistema de eticidade completo (uma cultura, um sistema econômico, um estado, uma nação etc.) leva o nome de ‘revolução’” (Dussel, 2000, p. 539), como “coação-limite nas transformações estratégicas” (DUSSEL, 2000, p. 555).

Toda instituição vigente tem direito a apoiar-se numa certa *coação legítima*, que permita induzir todos a cumprirem os acordos vigentes, garantindo-se assim a suficiente objetividade à instituição. Mais que isso: todo sistema institucional (político, econômico, educacional, ecológico, de gênero, racial etc.) tem o direito de contar com meios jurídicos e instrumentos suficientes, convencionados discursivamente pelos afetados em simetria (o legítimo) que permita reproduzir e desenvolver a vida de cada sujeito ético no seu âmbito sistêmico e, por isso, institucional respectivo. Isso significa que a coação legítima é ética “na medida em que se exerce cumprindo com as exigências dos princípios material, formal, discursivo e de factibilidade ética, que garantam a vida de todos os afetados” (DUSSEL, 2000, p. 545).

Essa *coação* pode incluir o uso da *força* mediante instrumentos como lei, tribunais, normas, e até mesmo organismos policiais, armas e reclusão. Apenas quando o ordenamento do sistema vigente começa a produzir vítimas essa *coação legal* deixa de ser legítima. E quando essas vítimas, como novos sujeitos históricos, agem para transformar o sistema vigente e o mesmo responde com uso da *força*, esta força já não é mais sequer *coação* e sim *violência*.

As experiências positivas de Gandhi e Martin Luther King são a demonstração da eficácia da possível *guerra sem armas*: a luta *não-violenta*, que pode e deve ser explorada nas situações cabíveis.

## 6.2. O fundamento e o critério ético de factibilidade

O fundamento e *critério ético de factibilidade* para a libertação das vítimas agora pode ser assim enunciado por Dussel (2000, p. 559): “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”. Positivamente ele é assim descrito por Dussel (2000, p. 565):

Aquele que opera ético-criticamente *deve (está obrigado a)* libertar a vítima, como participante (por “situação” ou por “posição”- diria Gramsci) da própria comunidade a que pertence a vítima, por meio de (a) *uma transformação* dos momentos [...] que causam a negatividade material [...] da vítima; (b) *a construção* [...] de novas normas, ações, microestruturas, instituições, ou até sistemas completos de eticidade, onde essas vítimas possam viver, sendo participantes iguais e plenos (DUSSEL, 2000, p. 565).

Esse princípio tem como momento negativo a *desconstrução*, agora não mais apenas formal e sim *real*, das causas da negatividade da vítima; e como momento positivo o *desenvolvimento* da vida humana mediante abertura de novos horizontes nas instituições, no sistema, que transcendam a mera reprodução como repetição do *Mesmo* e, simultaneamente, a exclusão das vítimas, pois “libertar não é só quebrar as cadeias [...] mas ‘desenvolver’ a vida humana” (DUSSEL, 2000, p. 566).

O *novum* dessa situação (o *novo bem*) está no reconhecimento concreto e positivo do sujeito ético vivente e comunitário, que irrompe como vítima de um sistema autoreferencial que a nega; reconhecimento histórico e social da diversidade intersubjetiva de comunidades sócio-históricas, especialmente das vítimas; “diversidade que não nega a universalidade [...]

mas antes a concretiza” (DUSSEL, 2000, p. 567). O supremo *bem* – que mede todo outro bem – é a plena realização (reprodução e desenvolvimento) da vida humana das vítimas.

Entretanto, “o bem supremo é uma ideia regulativa [...] e não uma etapa histórica” (DUSSEL, 2000, p. 571), e isso impõe a tarefa ética histórica de atenção crítica permanente. Nesse sentido, a ética da libertação é uma ética da re-sponsabilidade *a priori* pelo outro (*à la* E. Lévinas), mas também ética da re-sponsabilidade *a posteriori* (*à la* H. Jonas) dos efeitos não intencionais dos sistemas, que se manifestam também como *vitimação*. Por isso trata-se de uma ética fundada em princípios éticos e morais, que não se reduz a apelos à boa vontade e à boa intenção. É “uma ética da responsabilidade radical” (DUSSEL, 2000, p. 571), portanto. Não obstante, pratica-se de modo sempre incerto e dubitável, a despeito dos critérios e princípios em que se funda.

Mas, afirma Dussel conclusivamente, o fato massivo sobre o qual esta Ética se erige é o da exclusão não de poucos e sim da maioria da humanidade, como vítimas sistêmicas. Por isso, conclui, a Ética se torna 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 quem caminha qual equilibrista sobre a corda bamba entre os abismos da cínica insensibilidade ética irresponsável para com as vítimas ou a paranoia fundamentalista necrofílica que leva a humanidade a um suicídio coletivo (DUSSEL, 2000, p. 574).

## PARTE II

### ÉTICA DO CURRÍCULO

#### 1 O FUNDAMENTO MATERIAL DO CURRÍCULO: A CORPOREIDADE

Um currículo escolar é parte importante de um *curriculum vitae*: currículo da vida, para a vida. Ele é, de partida, uma experiência-vivência corporal, singular e coletiva. Os corpos dos alunos (literalmente: o *corpo* discente) são a realidade primeira do currículo; por isso as materialidades como nutrição, saúde, segurança, sensibilidade, sexualidade são e devem ser os marcadores primários do currículo. Um segundo nível de materialidade corporal no currículo dá-se por meio de um plano simbólico: o disciplinamento do(s) corpo(s).

Toda justificativa de todo currículo costuma ser, com razão, material. Não por acaso todo discurso pedagógico diz, com poucas variâncias, que prover escolarização é prover melhores oportunidades para se conservar, reproduzir e desenvolver a vida dos alunos mediante melhores oportunidades de trabalho e salário. Os modelos e referências contemporâneos de currículo enfatizam, como nunca antes, essa materialidade. Talvez porque nunca ela tenha estado tão ameaçada. Todo educador crítico costuma pôr-se de acordo com esse fundamento. Mas um desacordo se inicia a partir do momento em que esses modelos e referências de materialidades adotam um conceito de trabalho reduzido a emprego, de conhecimentos reduzidos a competências, e de Escola reduzida a essa única função de prover competências para empregos.

O currículo real de uma Escola é um campo e, nele, um conjunto de materialidades, ordenamentos, saberes, relações, experiências e vivências (teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, emocionais e sentimentais, cognitivos e psíquicos, conceituais e simbólicos, sensitivos e mentais, racionais e imaginários, éticos e estéticos, individuais e coletivos, endógenos e exógenos, culturais e políticos etc.), que configuram e constituem uma prática escolar cotidiana concreta. O currículo de cada aluno é o seu percurso singular de formação nesse campo escolar, como parte de seu singular *curriculum vitae*.

Todo currículo, enquanto “instituído” (CASTORIADIS, [1975] 1982, p. 414), funciona aproximadamente como todo sistema social: sua tendência à autorreferencialidade é inevitável. Todo ordenamento curricular tende a buscar equilíbrio e – nisto consiste sua problematicidade – a confundir equilíbrio com repouso, portanto, conservação do Mesmo. O currículo sofre o peso de forças inerciais como todo sistema, e por isso tende a resistir a qualquer irrupção de sujeito(s) que, como *Outros instituintes*, questionem sua reprodutibilidade repetitiva. O currículo *instituído* resiste a alterações, à alteridade, à exterioridade *instituinte*.

Os corpos (dos alunos e dos profissionais da educação) são a realidade primeira, pré-sistêmica, pré-ética, da Escola: são o lugar da *vontade-de-viver* (“conservar, reproduzir e desenvolver a própria vida” (DUSSEL, 2000, p. 93). Entretanto, não raro, mostram-se como corpos sacrificados, e por isso rebeldes, indisciplinados, desinteressados. Na medida em que não consegue implicar os alunos em seu projeto pedagógico e estes se descomprometem com ela, a Escola se torna lugar de sofrimento. O alunos aparecem como suas primeiras *vítimas*.

Trata-se de uma brutal contradição ética: a Escola *vitimizar* aqueles e aquelas de quem deveria *cuidar*.

## 2 A VALIDAÇÃO MORAL INTERSUBJETIVA: O CURRÍCULO OFICIAL

Uma boa hipótese crítica para explicar o desinteresse e a indisciplina dos alunos no currículo (evidências de não cumprimento dos objetivos materiais da Escola) é o modo como se fundamentam e se *validam* as políticas públicas de instituição do currículo e o próprio projeto pedagógico da Escola.

Com efeito, os objetivos da educação brasileira encontram-se formalmente definidos na Constituição de 1988 (e assumidos na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996)), e sua fórmula clássica é amplamente conhecida: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

No caso da atual Constituição, a despeito de suas limitações, é consenso que ela apresentou originalmente notáveis qualidades *formais e de conteúdo* (tendo sido com razão apelada de “Constituição Cidadã”). Entretanto, os maus resultados sistêmicos das políticas educacionais (evidenciados também nas avaliações – institucional e de aprendizagem) são indicadores do abismo entre o que se pretende e os resultados que efetivamente se alcançam com o currículo no país. Diante desses maus resultados, porém, ao invés de exercitar a autocrítica e corrigir-se, o *sistema* tende a responder com diagnósticos que reforçam seus próprios fundamentos já mal sucedidos, na linha de: *a Escola está muito teórica; precisa ser mais prática, mais organizada em função da vida concreta dos alunos*; e, para culminar: *é preciso ‘mais disciplina’ (= mais controle)*. Está dado o pretexto para a formulação de soluções reformistas que visam a recolocar a Escola mais sintonizada com as demandas do mercado. Com isso, evidencia-se ao mesmo tempo o quanto essas soluções são pouco representativas e pouco participativas. O golpe parlamentar de 2016, não por acaso, reverteu imediatamente a tendência de crescente representatividade e participação na formulação das políticas sociais, desmontando os avanços políticos que haviam sido alcançados nos governos anteriores. O esvaziamento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), efeito de uma nova política de limitação do teto de gastos do orçamento federal, é mais um exemplo disso.



A realização ético-crítica plena da legislação, das políticas de currículo e dos projetos pedagógicos escolares implica a representação e a participação simétrica, ativa e constante de tendencialmente todos os afetados (DUSSEL, 2000, p. 276). No atual sistema educacional, esse momento de validação intersubjetiva tem sido limitado às formalidades da legislação e das normas e por isso não tem cumprido cabalmente a validação ético-crítica.

### 3 AS TRANSFORMAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O modo como as políticas de currículo se auto(*in*)validam mostra-se bem no modo como as soluções para os maus resultados do currículo são processadas e *aplicadas*. O fundamento da execução das ações decididas pelas políticas públicas do sistema (isto é, da sua efetivação) tem se justificado como decorrência lógica dos seus próprios fundamentos formais, sem ultrapassar os limites dessa formalidade. Isso significa que se está numa linha de pragmatismo estreito, em que as políticas públicas são *aplicadas*, isto é, implementadas segundo possibilidades de ação pré-definidas. O que importa para elas é apenas garantir que as ações a serem implementadas mantenham o *sistema* incólume e autorreferencialmente estável e, no limite, sirvam para reproduzi-lo enquanto sistema, mais do que propriamente para acatar no mérito o problema do qual se partiu e cuja solução é uma obrigação ética.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê que as Escolas “elaborem e executem sua proposta pedagógica” (Art. 12, I), e que nessa tarefa os docentes deverão ter papel principal (Art. 13, I). Merece destaque, aí, o artigo 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Ora, esse ideal de *progressiva autonomia* é de notável e inquestionável valor ético. Trata-se, em cada caso, de identificar as ações *factíveis*, capazes de corrigir os problemas diagnosticados e fazer a realidade curricular identificar-se com os objetivos democraticamente formulados para ela.

Não obstante, permanecem insuficiências e lacunas. Uma das mais importantes é a pouca ênfase dada à participação das *famílias* e da *comunidade* na vida da Escola. A ideia está na LDB 9394/96, mas diluída em meio a diversas tarefas da escola: Art. 12, VI e Art. 13, VI. A previsão de participação ativa e direta dos *alunos* nos processos é nula, sequer é

mencionada. Eles estão formalmente excluídos dos processos de gestão administrativa da Escola e, mais grave, dos processos de definição curricular, como na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Em suma: de um processo de validação intersubjetiva insuficiente (e, por isso, no limite, ilegítimo), só poderiam resultar *soluções* práticas insuficientes, ou não-factíveis, quando não distorcidas, e por isso não resistem a uma crítica ética.

Um balanço crítico desses três movimentos do currículo até aqui descritos permite tirarmos algumas conclusões parciais. De partida: os que se situam *dentro* do sistema tendem a responder aos problemas do currículo sempre com *mais do mesmo*. Dizem que a Escola não funciona direito porque não cumpre direito o deveria cumprir. Estamos diante do ciclo trágico insolúvel de eterno retorno do Mesmo do currículo. Por isso, o que se vê como resultado das políticas de currículo segue sendo o *sucesso* de poucos e o *fracasso* de muitos, em suas capacidades de desenvolvimento pessoal, de inserção no mercado e de participação na cidadania política e cultural. Por isso também, ademais, a conclusão da avaliação final da política oficial segue sendo acusatória: os profissionais da educação e os alunos é quem são os responsáveis pelo seu próprio fracasso curricular.

Só há uma saída ética dessa circularidade trágica: de partida, pôr-se no lugar das *vítimas* dessa circularidade (lugar de direitos e, portanto, de interesses legítimos; dos *mesmos* direitos não inteiramente cumpridos e de *novos* direitos ainda não reconhecidos ou sequer pronunciados). A partir desse lugar, reiniciar o movimento da ética no currículo, refazendo todo o processo, agora num caminho que possa levar à plena realização dos direitos de todos no currículo. Este é o percurso ético-crítico do currículo.

## 4 O NOVO FUNDAMENTO MATERIAL ÉTICO-CRÍTICO, A PARTIR DAS VÍTIMAS DO CURRÍCULO

A partir das próprias entranhas da ordem curricular vigente, autodeclarada como boa, democrática e ética, aparecem rostos dos que, na Escola e fora dela, no limite, “estão à beira da morte e clamam pela vida” (DUSSEL, 2000, p. 301). Há duas manifestações dessa vitimação, que justificam o recomeço da argumentação ético-crítica a partir do novo ponto de partida ético, por meio de nova construção intersubjetiva de consensos pedagógicos, para a

elaboração de novas referências para novas práticas curriculares, que agora sejam capazes de realizar de modo mais acabado o direito à educação.

Trata-se, em primeiro lugar, de considerar que todo sistema educacional e, no limite, toda unidade escolar, são sistemas imperfeitos, que inevitavelmente não cumprem todos os direitos de todos os sujeitos para os quais existem e, em consequência, produzem vítimas.

Com efeito, as primeiras vítimas, como apontamos, são o *corpo* (dos) discente(s) e o *corpo* (dos) docente(s): a fadiga dos docentes (que os leva à desistência do ensino) e o fracasso dos discentes (que os leva à evasão da escola). Esses corpos sacrificados agora aparecem como uma crítica radical ao sistema. A vitimação do corpo docente já permite em grande parte compreender a vitimação dos (corpos) discentes. A exclusão real das vítimas dos processos de ensino-aprendizagem aparece como efeito real da incapacidade e/ou desinteresse do sistema oficial de realizar a plenitude do direito à educação. Esta é a negação de direitos a ser negada, negação da negação, que coincide com a afirmação radical da positividade (da dignidade) da vida dos alunos e dos profissionais da educação.

Em segundo lugar, trata-se de considerar a realidade pulsional dos sujeitos implicados nesse sistema curricular, em seus subsistemas e unidades, na condição de vítimas. Essa realidade pulsional, dada a sua inesgotável positividade, funda novos direitos a serem pronunciados, assim como denuncia novos processos de exclusão e vitimação futuras, a serem futuramente denunciados e superados. Este é o fundamento ético-crítico do novo instituinte do currículo, que anuncia uma nova ordem no/do currículo.

## 5 A VALIDAÇÃO INTERSUBJETIVA SIMÉTRICA MORAL CRÍTICA

Agora, a comunidade das vítimas do currículo formal (oficial, mas também do currículo oculto, ou seja, do currículo real), tendo identificado as causas de sua vitimação e as imperfeições (ou mesmo as más-intenções e más-vontades, desinteresses, descuidos) da Escola em realizar plenamente o seu direito à educação, reúne-se em comunidade simétrica de intersubjetividade discursiva anti-hegemônica: buscam identificar as causas da sua negação e pensam alternativas possíveis para superar sua exclusão anterior e instaurar um currículo mais inteiramente democrático, crítico. O lugar de ação dessa comunidade é em primeiro lugar a própria Escola, a ser *ocupada* e (re)*apropriada* pelos alunos e pelos professores solidários com sua luta. Em seguida, a luta se abre aos âmbitos mais abrangentes, até chegar ao âmbito

nacional, em prol de uma legislação efetivamente democrática, de onde retorna, sucessivamente, a cada um e todos os âmbitos e níveis de tomada de decisão, até à unidade escolar e a cada turma de alunos com seus docentes.

Nessa condição de intersubjetividade crítica, a comunidade de vítimas deverá se dedicar a: (a) explicar, compreender e interpretar as causas materiais, formais e instrumentais da *negatividade* dessa vitimação no currículo; e (b) desenvolver criticamente alternativas materiais, formais e instrumentais positivas de utopia e projeto possíveis para a instituição de um currículo crítico capaz de superar as vitimações identificadas. Essa é uma tarefa de caráter estratégico, a ser dirigida simultaneamente: (a) às políticas públicas, nos diversos níveis e âmbitos do sistema educacional, na medida em que se tiverem mostrado (co)responsáveis pela vitimação pedagógica; (b) ao próprio projeto pedagógico escolar.

No âmbito da legislação e das políticas públicas nela fundamentadas, trata-se de formular uma crítica radical ao modo não-democrático (não participação simétrica das vítimas) de formulação e de execução dessa legislação e dessas políticas, em todos os níveis do sistema educacional.

No âmbito de elaboração do projeto pedagógico escolar, trata-se de exigir, desde uma posição ético-crítica originária, a participação simétrica de todos os afetados nessa elaboração, especialmente dos alunos. Isso implica, nesse âmbito, a convocação e o bom funcionamento articulado de todos os conselhos implicados no projeto pedagógico escolar: de Classes, da Escola, da Comunidade etc.

## **6 A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA HEGEMÔNICA EM PRÁTICA ÉTICO-CRÍTICA**

A comunidade de vítimas do currículo, uma vez tendo tomado consciência e se identificado como vítimas; tendo tomado a palavra publicamente para denunciar a *maldade* (ainda que inintencional) do sistema; tendo se reunido para reelaborar as políticas públicas, as leis, as normas e os projetos pedagógicos escolares que causam a sua e outras vitimações; agora busca identificar *práticas factíveis* para transformar o *sistema curricular*, realizando maximamente o direito à educação e evitando a produção de novas vítimas. Uma dessas práticas são as chamadas *políticas afirmativas*, que descobrem minorias historicamente

vitimadas e adotam dispositivos capazes de inclui-las positivamente, corrigindo antigos processos históricos de exclusão e restaurando a justiça social e cultural.

No âmbito das comunidades e unidades escolares, trata-se de identificar os dispositivos factíveis que permitam igualmente corrigir mecanismos de exclusão local e de garantir inclusão de todos na plenitude do direito, dentro das circunstâncias históricas e culturais de cada caso. Atenção especial cabe, neste momento, a iniciativas experimentais inovadoras, que façam avançar intensivamente as oportunidades de inclusão curricular, especialmente junto aos grupos tradicionalmente mais vitimados, como as comunidades do campo, quilombolas, indígenas, alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assim como aos alunos(as) em situações de vulnerabilidade a discriminação, a preconceitos e a violências, especialmente na condição de (filhos de) imigrantes ilegais ou refugiados, de itinerância, de vulnerabilidade a exploração do trabalho (compulsório), em consumo compulsivo de drogas ilegais, em gravidez precoce, em desemprego, em doença crônica etc.

Ainda no âmbito das unidades escolares e de comunidades locais abrangendo uma rede de Escolas, cabe investir em inovações políticas e culturais, elaborando-se projetos pedagógicos das escolas e das comunidades que tenham como ponto de partida concreto a identificação dos problemas reais da(s) comunidade(s): suas necessidades e demandas. A Escola pertence primariamente à comunidade, às suas famílias e a seus filhos. Em torno a um projeto pedagógico assim produzido e acompanhado, o currículo poderá prosperar em toda a sua potencialidade educativa. O projeto pedagógico escolar deve ser o centro de referência de toda ação: pensá-lo, preparar sua elaboração, elaborá-lo de modo coletivo e democrático (representativo e participativo), difundi-lo, discuti-lo amplamente com todos os envolvidos, implantá-lo, implementá-lo, acompanhá-lo, avaliá-lo, corrigi-lo, reelaborá-lo, reimplantá-lo, em processo interminável, envolvendo e comprometendo todos, o tempo todo, são condições indispensáveis para seu êxito e para sua qualidade ética.

Um currículo com essa radicalidade ético-crítica permite o rompimento do ciclo trágico do eterno retorno do Mesmo. O novo, o criativo, o dionisíaco (Nietzsche) é promessa de *sucesso* para todos os discentes e docentes (na sua inserção no mercado, na política, na vida cultural). Trata-se da realização, no currículo, enfim, da ética da alteridade.

O mercado se apropriou do corpo humano. Introduziu nele uma dilaceração entre a finitude (a naturalidade do envelhecimento) e a artificialidade do desejo de juventude eterna,

que se cultiva nos novos templos de cultura física, as academias de ginástica e musculação (as novas *skholés* e *gymnasiums* – mas que distância de seus protótipos helênicos!). A Escola fica com o resto, o que sobrou: especialmente a educação física, empobrecida *disciplina*, relegada aos piores horários, às piores condições de trabalho, desprezada pelos professores das disciplinas *cognitivas*, reduzida à função de catarse para as tensões das outras disciplinas (as que *de fato interessam*) e, pior, frequentemente subutilizada em esportes de passatempo. Voltamos assim ao ponto de partida crítico deste texto: o *corpo* vitimado (dos) discente(s) e docente(s). Que passe o trocadilho: o *corpo na escola* em estado *crítico*.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº. **13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 03 nov. 2016.

CASALI, Alípio [1979]. **A Pedagogia de Enrique Dussel**: elementos para um estudo crítico. Dissertação (Mestrado em Educação: Filosofia da Libertação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTORIADIS, Cornelius [1975]. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DUSSEL, Enrique [1998]. **Ética da Libertação** - na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>> Acesso em 03 nov. 2016.

HINKELAMMERT, Franz [1984]. **Crítica a la razón utópica**. San José de Costa Rica: CEI. LÉVINAS, Emmanuel [1961]. **Totalidad e Infinito**. Salamanca: Sígueme, 1977.

MENCHÚ, Rigoberta [1985]. **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia**. México: Siglo XXI.

**Artigo recebido em 06/11/2016.  
Aceito para publicação em 16/12/2016.**

---

<sup>i</sup> A família do menino Aylan Kurdi tentava chegar ao Canadá, onde viviam parentes, fugindo do avanço do Estado Islâmico na Síria. Na travessia de barco entre a Turquia e a Grécia, a embarcação naufragou próximo ao Balneário de Bodrum, Turquia. Da família, apenas o pai Abdullah sobreviveu (BBC BRASIL.com, 03 setembro 2015). Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/mundo/asia/a-historia-por-tras-da-foto-do-menino-sirio-que-chocou-o-mundo,a491948f737fabaedc2b65294952c1d8zbulRCRD.html>. Acesso em 22 out. 2016.