

Ética da Libertação e Ética do Currículo

Liberation Ethics and Curriculum Ethics

Alípio Casali

Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo (PUC-SP)

São Paulo – Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo propor a Ética da Libertação de Enrique Dussel como referência para fundamento ético do Currículo. Na Parte I, a Ética de Dussel é apresentada em sua arquitetura de seis movimentos: (A) em âmbito intrassistêmico: 1. o fundamento material; 2. a validação argumentativa; 3. a prática de transformação; (B) em âmbito crítico: 4. o fundamento material crítico a partir das vítimas do sistema; 5. a validação crítico-argumentativa pela comunidade de vítimas; 6. a práxis crítica a partir da escolha dos meios factíveis de transformação. Na Parte II, cada um dos seis movimentos dessa Ética é pensado e projetado no campo curricular, tendo em vista referenciar o conceito e a prática de um Currículo ético-crítico.

Palavras-chave: Ética da Libertação; Enrique Dussel; Currículo

Abstract

This article aims to propose Enrique Dussel's Ethics of Liberation as a reference for an ethical foundation of the Curriculum. In Part I, Dussel's Ethics is presented in its six-movement architecture: (A) intrasystemically: 1. the material foundation; 2. the argumentative validation; 3. the practice of transformation; (B) in a critical scope: 4. the critical material foundation from the victims of the system; 5. The critical-argumentative validation by the victims community; 6. The critical praxis based on the choice of feasible means of transformation. In Part II, each of the six movements of this Ethics is considered and projected onto the curricular field, with a view to referencing the concept and practice of an ethical-critical Curriculum.

Keywords: Ethics of Liberation; Enrique Dussel; Curriculum

Preliminar

As circunstâncias da presente publicação, em celebração da vida de Enrique Dussel, recentemente falecido aos 88 anos, permitem-me iniciar este artigo em primeira pessoa, em tom memorial e testemunhal, a título de homenagem pessoal a esse extraordinário pensador de envergadura mundial.

Li Enrique Dussel pela primeira vez em 1975. Por casualidade, os Tomos I e II de *Para una ética de la liberación latino-americana* estavam sobre a mesa de meu professor, durante meu Mestrado, na PUC-SP. O primeiro olhar sobre os temas já me foi arrebatador: tive a percepção de estar diante de uma obra seminal. Imediatamente mergulhei nessa obra, e sua *Pedagógica* tornou-se a hipótese principal de tema para minha Dissertação de Mestrado, que concluí em 1979. Em seu memorial intelectual *En búsqueda del sentido* (2012), humildemente, Dussel citou minha Dissertação: “Además, véa-se la tesis de doctorado [sic] de Alípio Márcio Dias Casali *A Pedagógica de Enrique Dussel: elementos para um estudo crítico*. PUC-SP, 1979, 175 p.”.

Desde 1979, Enrique Dussel veio à PUC-SP inúmeras vezes. Cada ocasião foi uma oportunidade preciosa para conversar, esclarecer, obter orientação. Mais de uma vez o encontro se estendeu em um café, cerveja ou pizza.

Em 2004, na Cidade do México, acertei com Dussel uma visita à sua casa em Coyoacán, acompanhado de Nita Freire, viúva de Paulo Freire. Ele nos recebeu com alegria, em máxima familiaridade. Primeiro, mostrou sua casa: com indisfarçável orgulho dizia que era um projeto arquitetônico seu; que durante um tempo em sua juventude desejara ser arquiteto. Retruquei: “Mas você tornou-se, sim, um arquiteto de ideias e de projetos de libertação”, ao que ele concordou sorridente. Levou-nos à sua biblioteca: uma parede estava inteiramente ocupada apenas por suas obras autorais (– ‘*mi producción*’, dizia), e suas respectivas traduções, e por obras escritas sobre ele. Naquela noite, Dussel cozinhou, ele próprio, o jantar para nós.

Essas breves notas coloquiais, testemunhais, são para homenagear a beleza e a bondade dessa pessoa extraordinária, que, como intelectual, deixa seu nome definitivamente na história mundial do pensamento crítico e das lutas pela promoção da integridade e da dignidade humana, tendo sido ele próprio um exemplo dessa integridade e dignidade.

Introdução

Um dos conceitos centrais do pensamento de Dussel é o de Exterioridade do Outro, que ele traz de Emanuel Lévinas (1961). O Outro pode ser um povo, uma classe, um grupo identitário, uma pessoa. É um polo sempre *dis-tinto*, imprevisível, incompreensível, liberdade incondicionada, *exterior* a qualquer âmbito de poder *totalitário*. A noção de Exterioridade, assim, mostra-se correlata à de Totalidade (todo sistema econômico-político, nação, povo, etnia, família...). A Totalidade, enquanto um Mesmo, tende a assimilar o Outro em sua interioridade, instrumentalizando-o em vista de seu projeto totalitário, reduzindo-o à mera *diferença* sistêmica interna. 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). Em sua obra *Ética da Libertação* (Dussel, 2000), o Outro é pensado no nível antropológico. Inspirado em Walter Benjamin, Dussel o designa como *vítima*.

A Ética de Dussel é construída em modo arquitetônico (Casali, 2016). Trata-se de um grande desenho, em seis movimentos: (1) parte-se de um *problema* da realidade cotidiana (um sistema de *eticidade* concreto, histórico e cultural); (2) essa realidade é analisada e compreendida como sistema que busca *validar-se a si mesmo* moralmente; (3) retorna-se à realidade, na forma de ação prática (projeto) visando transformar em alguma medida a realidade para 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, agora sim, uma *práxis de libertação* propriamente dita, por meio de ações transformadoras (no limite, revolucionárias) eticamente factíveis. E assim sucessivamente.

O presente artigo pretende ser uma introdução a uma ética crítica do Currículo. Faremos isso em duas grandes partes. Na Parte I, exporemos mais genericamente os seis movimentos da Ética da Libertação de Dussel. Na Parte II, refaremos esses seis movimentos a partir de um olhar por dentro do Currículo.

PARTE I

A Ética da Libertação

1. A materialidade da ética: a verdade prática

A Ética da Libertação tem uma compreensão unitária do ser humano. Por isso, seu princípio, com pretensão de universalidade, poderia ser formulado como o princípio da *obrigação universal de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito humano em comunidade* (Dussel, 2000, p. 143).

Nesse primeiro dos seis movimentos de sua Ética, trata-se de explicitar o seu princípio e critério *material* universal para se determinarem 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 corporeidade orgânica como existência ética dos sujeitos humanos. Aqui, Dussel alerta para a falácia naturalista (falsa suposição de que se possam deduzir juízos normativos, por derivação lógico-analítica, de juízos de fatos), e sustenta que a evolução (biológica) produz tão somente as *condições cerebrais* para que se possa fundamentar o fenômeno ético, mas não a ética mesma.

O critério *material* universal crítico para a ética, Dussel o encontra em Marx. Nele inspirado, Dussel (2000, p. 134) assim formula esse 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.

Esse critério material é, ao mesmo tempo, um *critério de verdade teórica e prática*.

2. A moralidade formal. A validade intersubjetiva

A vida em comunidade linguística é uma dimensão essencial da vida humana, sustenta 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, acrescenta-se agora este segundo componente, no segundo movimento: o *formal*.

Esse princípio moral *formal* de validade universal é assim enunciado:

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).

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), em uma norma, que apenas a partir da *factibilidade ética* se realiza no *bom*, no *bem*, na eticidade vigente – o que já é o tema do terceiro movimento da Ética da Libertação.

3. A factibilidade ética: o “bem”

Nesse 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* (Dussel, 2000, p. 238).

Esse 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, aqui, é Franz Hinkelammert, em sua *Crítica a la Razón 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).

Superando as éticas materiais comunitaristas, Hinkelammert indica que o problema ético está no fato de que o que foi julgado e escolhido 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, completa Dussel (2000, p. 265), que entre o “dever” e o “ser realizado” está o “poder”.

Dussel (2000, p. 268) define assim 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

Ética da Libertação e Ética do Currículo

e as humanas em particular. Trata-se de escolher as mediações adequadas e eficazes para determinados fins.

À vista dessas demarcações, Dussel (2000, p. 272) pode agora 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).

Conclusivamente: o ato, a instituição, o sistema de eticidade etc., realizados com esses critérios e princípios, finalmente podem ser denominados *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 sistemas supostamente *bons*.

4. A crítica ética do sistema vigente a partir da negatividade das vítimas

O tema se abre com o registro de Dussel (2000, p. 314) sobre o 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’’: é o operário, o índio, o corpo feminino, 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 desse quarto movimento da Ética de Dussel.

A questão 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 abre esse caminho para Dussel. 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 de seu rosto (Dussel, 2000, p. 367) e que funda o *para-o-outro* como *re-sponsabilidade a priori* que obriga.

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. Karl Marx é, novamente, o principal interlocutor de Dussel nesse quarto movimento, com sua crítica da economia política, pela qual se impõe eticamente 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 de seu direito ao *progresso qualitativo*.

Por tudo o dito, a *aplicação* desse princípio ético-crítico cabe à própria comunidade das vítimas, que se autorreconhecem como dignas e autorresponsáveis por sua libertação, em seu momento de sua intersubjetividade comunitária crítica argumentativa.

5. A validação anti-hegemônica da comunidade das vítimas

Como nos movimentos anteriores, a questão agora é saber de que maneira levar a cabo as transformações necessárias. É o tema do surgimento da consciência ético-crítica, que corresponde ao da *conscientização* de Freire. Com efeito, sustenta 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”. O ponto de partida da crítica ética, portanto, é a vítima, o Outro, não como *igual* na comunidade, e sim como o negado-oprimido, o afetado-excluído, o exterior. Esse é o exercício da “razão ético-pré-originária” (Dussel, 2000, p. 424). Somente mediante esse

critério ético radical pode-se 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.

Em consequência, 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.

Esse critério crítico conduz à formulação do *princípio* (normativo) ético crítico-discursivo comunitário de validade, que é assim formulado (Dussel, 2000, p. 469):

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.

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). É o momento da projeção criativa, por meio da *razão crítica utópico-constructiva*.

Agora é possível a Dussel dar o último passo, o sexto movimento da sua 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

Trata-se, finalmente, 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.

Uma questão central é a de quem será, 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.

A aparição ética desse sujeito se dá na sua condição de *sujeito negado*: a vítima. Em sua expressão intersubjetiva comunitária, a vítima são “os novos sujeitos sócio-históricos” (Dussel, 2000, p. 530). 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.

A Ética da Libertação é uma ética da re-sponsabilidade *a priori* pelo Outro (*à la* Emmanuel Lévinas), mas também uma ética da re-sponsabilidade *a posteriori* (*à la* Hans Jonas) dos efeitos não intencionais dos sistemas, que se manifestam também como *vítimação*. 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. Há de ser, portanto, “uma ética da responsabilidade radical” (Dussel, 2000, p. 571). Não obstante, pratica-se de modo sempre incerto e dubitável.

No entanto, afirma Dussel, o fato massivo sobre o qual essa Ética se erige é o da exclusão não de poucos, e sim da maioria da humanidade, como vítimas sistêmicas. Por isso, conclui Dussel (2000, p. 574), a Ética se mostra 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

Ética da Libertação e Ética do Currículo

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.

PARTE II

A Ética do Currículo

Trata-se agora de projetar esses seis movimentos da Ética da Libertação sobre o Currículo, de modo a se obter uma primeira referência, em caráter introdutório, ao que pode ser uma Ética do Currículo fundada em Enrique Dussel.

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, sensibilidade, sexualidade, comunicabilidade, segurança, são e devem ser os marcadores primários do currículo. Um segundo nível de materialidade corporal no currículo dá-se pela mediação de um plano simbólico: o disciplinamento do(s) corpo(s).

Toda justificativa de todo currículo costuma ser, com razão, em última instância, material. Não por acaso todo discurso pedagógico diz, com poucas variações, que prover escolarização de qualidade é prover as melhores oportunidades para se conservar, reproduzir e desenvolver a vida dos alunos mediante as melhores oportunidades de acesso ao mundo do trabalho (ademais da cidadania e do desenvolvimento pessoal). Os modelos e referências contemporâneos de currículo enfatizam, como nunca antes, essa materialidade. Talvez porque nunca ela tenha estado tão ameaçada. Todo educador crítico é tentado a pôr-se de acordo com esse fundamento, por seu apelo vital. Contudo, um desacordo se inicia a partir do momento que esses modelos e referências de materialidades adotam um conceito de trabalho reduzido a emprego, de conhecimentos reduzidos a competências, de educação reduzida a instrução, de Escola reduzida a essa única função social de prover competências para o mercado de empregos.

O currículo real de uma Escola é um campo e, nele, um conjunto de materialidades que sustentam e ordenam o complexo simbólico de saberes, relações, experiências e

vivências. O currículo de cada aluno é o seu percurso singular de formação nesse campo de materialidades concretas, como parte de seu singular *curriculum vitae*.

Todo currículo, como *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, reforçando a conservação do Mesmo. O currículo sofre o peso de forças inerciais como todo sistema, e por essa razão tende a resistir a qualquer irrupção de sujeitos que, como *Outros instituintes*, eticamente exteriores, questionam sua reprodutibilidade repetitiva.

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*. 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. Os 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 estabelecidos como norma) é o modo como se fundamentam e se *validam* as políticas públicas de instituição do currículo, assim como o próprio projeto pedagógico da Escola.

Com efeito, os objetivos da educação brasileira encontram-se formalmente definidos na Constituição de 1988 (art. 205) e foram assumidos na LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996, art. 2º): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

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 avaliações são indicadores do abismo existente entre o que se pretende e os resultados que efetivamente se alcançam com o currículo no País. Diante desses maus resultados, porém, em

vez de exercitar a autocrítica e corrigir-se, o sistema tende a responder com diagnósticos que reforçam seus próprios fundamentos já malsucedidos, na linha de: *a Escola está muito teórica; precisa ser mais prática e mais organizada em função da vida concreta dos alunos*; e, para culminar: *é preciso 'mais disciplina'* (isto significa: *mais controle*). Tais acusações e ameaças culminam com a formulação de soluções reformistas que visam a recolocar a Escola mais sintonizada com as demandas do mercado. Com isso, evidencia-se 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) 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, limitado às formalidades da legislação e das normas, não resiste a uma crítica de validação ética.

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 na forma 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. O que importa para essas políticas é apenas garantir que as ações a serem implementadas mantenham o sistema incólume e autorreferencialmente estável e, no limite, sirvam para reproduzi-lo como sistema, mais do que propriamente para acatar no mérito o problema do qual se partiu e cuja solução é uma obrigação ética.

A LDB 9.394/19 (Brasil, 1996, art. 12, I) prevê que as Escolas “elaborem e executem sua proposta pedagógica”, e que nessa tarefa os docentes deverão ter papel principal (Brasil, 1996, art. 13, I). Merece destaque, aí, o art. 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 para essa autonomia. 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 9.394/1996, 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, nem 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 poderia resultar em *soluções* práticas insuficientes, ou não-*factíveis*, quando não distorcidas, que por isso tampouco resistem a uma crítica ética.

Um balanço crítico desses três movimentos do currículo até aqui descritos permite-nos 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 porque não cumpre adequadamente o que deveria cumprir: um 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 mundo do trabalho e de participação na cidadania política e cultural. Ademais, a conclusão da avaliação final da política oficial permanece acusatória: os próprios profissionais da educação e alunos é quem seriam os responsáveis pelo fracasso curricular.

Só há uma saída ética dessa circularidade trágica: de partida, pôr-se no lugar das *vítimas* dessa circularidade (lugar de interesses legítimos, portanto de direitos; dos *mesmos* direitos não inteiramente cumpridos e de *novos* direitos ainda não reconhecidos ou nem sequer pronunciados); a partir desse lugar, reiniciar criticamente 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.

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 como parte do direito à vida.

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

Com efeito, as primeiras vítimas, como apontamos, são os *corpos* (dos) discentes e os *corpos* (dos) docentes: 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 do corpo discente e é uma de suas causas mais imediatas. 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, como 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, na condição de vítimas. Essa realidade pulsional, dada a sua inesgotável positividade, fundará sempre novos direitos a serem pronunciados, assim como denuncia novos processos de exclusão e vitimação, a serem futuramente denunciados e superados. Este é o fundamento ético-crítico do novo instituinte do currículo, que anuncia uma nova ordem ética no/do currículo.

5. A validação intersubjetiva simétrica moral crítica

Agora, a comunidade das vítimas do currículo real (formal e oculto), tendo identificado as causas de sua vitimação e as imperfeições funcionais (ademais das 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: as vítimas buscam identificar as causas da sua negação e pensam alternativas

possíveis para superar sua exclusão anterior e instaurar um currículo novo, crítico, mais inteiramente democrático. 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 (locais, regionais, nacional), em prol de uma legislação mais 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 ação de intersubjetividade crítica, a comunidade de vítimas deverá se dedicar a: (a) explicar, interpretar e compreender as causas materiais, formais e instrumentais da *negatividade* de sua vitimação no currículo; e (b) desenvolver criticamente alternativas materiais, formais e instrumentais positivas de utopias e projetos 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.

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 coletiva e publicamente para denunciar a *maldade* (por mais que seja 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; busca agora identificar *práticas factíveis* para *transformar o sistema curricular*, realizando maximamente o direito à educação e evitando a produção de novas vítimas.

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, es) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assim como aos alunos(as, es) 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, em posições ou processos identitários não hegemônicos (LGBTQIA+) vulneráveis a violências etc.

Consideração final

O que foi exposto e analisado no presente texto permite evidenciar como a Ética da Libertação de Enrique Dussel pode ser um fundamento apropriado para uma Ética do Currículo. Trata-se de uma especificação e expansão do campo da sua “Pedagógica”. Esse avanço conceitual corrobora a potencialidade estratégica da Ética da Libertação para as grandes lutas políticas pela Vida na América Latina, África, Ásia e em todo o mundo.

Referências

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

CASALI, Alípio. **A Pedagógica de Enrique Dussel**: elementos para um estudo crítico. 1979. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação: Filosofia da Libertação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979.

CASALI, Alípio. Para um currículo ético-crítico: referências a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1527-1555, out./dez.2016.

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.

DUSSEL, Enrique. **En búsqueda del sentido**. Buenos Aires: Docência, 2012. (Obras Selectas.)

HINKELAMMERT, Franz. **Crítica a la razón utópica**. San José de Costa Rica: CEI, 1984.

LÉVINAS, Emmanuel [1961]. **Totalidad e infinito**. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme, 1977.

Sobre o Autor

Alípio Casali

Graduado em Filosofia. Mestre e Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Paris-8. Professor Titular do Departamento de Fundamentos, Política e Gestão da Educação, da PUC-SP. Docente e Pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, onde coordena a Linha de Pesquisa “Currículo, Conhecimento e Cultura”. E-mail: casali@pucsp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3883-3051> **Link Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7969272872511400>

Recebido em: 15/12/2023

Aceito para publicação em: 18/12/2023