


**EDUCAÇÃO, ALTERIDADE E LIBERTAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE LEVINAS,
DUSSEL E PAULO FREIRE**

**EDUCATION, ALTERITY AND LIBERATION: DIALOGUES BETWEEN
LEVINAS, DUSSEL AND PAULO FREIRE**

**EDUCACIÓN, ALTERIDAD Y LIBERACIÓN: DIÁLOGOS ENTRE LEVINAS,
DUSSEL Y PAULO FREIRE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-057>

Data de submissão: 05/11/2025

Data de publicação: 05/12/2025

Rodolfo Stringari

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Regional de Blumenau - FURB

E-mail: ipegestri@gmail.com

Antonio José Müller

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Regional de Blumenau - FURB

E-mail: ajmuller@furb.br

Carlos Odilon da Costa

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Regional de Blumenau - FURB

E-mail: ccosta@furb.br

Ernesto Jacob Keim

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Paraná

E-mail: ernestojacobk@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender as categorias do Eu e do Outro, manifestou como conceitos centrais nas filosofias de Emmanuel Levinas e Enrique Dussel, como fundamentos ético-reflexivos, para a construção da autonomia e da libertação no contexto educacional. Sob essa perspectiva, a educação do campo é analisada como uma proposta pedagógica capaz de articular os princípios levinasianos, dusselianos e freirianos, orientando práticas educativas que ultrapassam o enfoque meramente cognitivo e se enraízam em uma ética da libertação. Nessa direção, o Eu ocidental é deslocado em favor da infinitude do Outro, cuja presença se revela como alteridade inexaurível e não como entidade absoluta, instaurando uma nova ontologia centrada na relação e na responsabilidade ética. O estudo evidencia como a humanização se concretiza na relação eu/outro, constituindo uma ética da radicalidade voltada à vida e ao respeito incondicional ao Outro. A pesquisa que fundamenta esse texto, adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise e interpretação crítica de obras filosóficas e pedagógicas que abordam as categorias de Eu, Outro, ética, alteridade e libertação. Caracteriza-se também como uma investigação de caráter exploratório e hermenêutico, ao propor a interpretação das categorias filosóficas à luz do campo educacional. Conforme Gadamer (1999), a hermenêutica possibilita compreender o texto em

sua historicidade e em diálogo com o presente, aspecto essencial para transpor conceitos como o “rosto do Outro” e a “ética da libertação” para o âmbito da prática educativa contemporânea. A investigação baseia-se em estudo bibliográfico e documental, envolvendo leitura, sistematização e análise crítica de fontes primárias e secundárias, além de documentos oficiais que orientam a educação do campo no Brasil, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e a Política Nacional de Educação do Campo (2010). Tais referenciais possibilitam contextualizar a reflexão filosófica no âmbito das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à emancipação e à justiça social.

Palavras-chave: Enrique Dussel. Emmanuel Levinas. Paulo Freire. Educação do Campo. Outro. Eu. Ética. Alteridade.

ABSTRACT

This article aims to understand the categories of Self and Other, manifested as central concepts in the philosophies of Emmanuel Levinas and Enrique Dussel, as ethical-reflective foundations for the construction of autonomy and liberation in the educational context. From this perspective, rural education is analyzed as a pedagogical proposal capable of articulating Levinasian, Dusselian, and Freirean principles, guiding educational practices that go beyond a merely cognitive approach and are rooted in an ethics of liberation. In this direction, the Western Self is displaced in favor of the infinitude of the Other, whose presence is revealed as inexhaustible alterity and not as an absolute entity, establishing a new ontology centered on relationship and ethical responsibility. The study shows how humanization is realized in the self/other relationship, constituting an ethics of radicality oriented towards life and unconditional respect for the Other. The research that underpins this text adopts a qualitative approach of a theoretical-bibliographical nature, based on the analysis and critical interpretation of philosophical and pedagogical works that address the categories of Self, Other, ethics, alterity, and liberation. It is also characterized as an exploratory and hermeneutical investigation, proposing the interpretation of philosophical categories in light of the educational field. According to Gadamer (1999), hermeneutics makes it possible to understand the text in its historicity and in dialogue with the present, an essential aspect for transposing concepts such as the "face of the Other" and the "ethics of liberation" to the realm of contemporary educational practice. This research is based on bibliographic and documentary study, involving reading, systematization, and critical analysis of primary and secondary sources, as well as official documents that guide rural education in Brazil, such as the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools (CNE/CEB Resolution No. 1/2002) and the National Policy for Rural Education (2010). These references allow for contextualizing philosophical reflection within the scope of public policies and pedagogical practices aimed at emancipation and social justice.

Keywords: Enrique Dussel. Emmanuel Levinas. Paulo Freire. Rural Education. Other. Self. Ethics. Alterity.

RESUMEN

Este artículo busca comprender las categorías de Yo y Otro, conceptos centrales en las filosofías de Emmanuel Levinas y Enrique Dussel, como fundamentos ético-reflexivos para la construcción de la autonomía y la liberación en el contexto educativo. Desde esta perspectiva, se analiza la educación rural como una propuesta pedagógica capaz de articular los principios levinasianos, dusselianos y freireanos, guiando prácticas educativas que trascienden un enfoque meramente cognitivo y se fundamentan en una ética de la liberación. En esta dirección, el Yo occidental se desplaza en favor de la infinitud del Otro, cuya presencia se revela como alteridad inagotable y no como una entidad absoluta, estableciendo una nueva ontología centrada en la relación y la responsabilidad ética. El

estudio muestra cómo la humanización se realiza en la relación yo/otro, constituyendo una ética de la radicalidad orientada hacia la vida y el respeto incondicional al Otro. La investigación que sustenta este texto adopta un enfoque cualitativo de carácter teórico-bibliográfico, basado en el análisis y la interpretación crítica de obras filosóficas y pedagógicas que abordan las categorías de Yo, Otro, ética, alteridad y liberación. Se caracteriza también por ser una investigación exploratoria y hermenéutica, proponiendo la interpretación de categorías filosóficas a la luz del campo educativo. Según Gadamer (1999), la hermenéutica permite comprender el texto en su historicidad y en diálogo con el presente, aspecto esencial para la transposición de conceptos como el "rostro del Otro" y la "ética de la liberación" al ámbito de la práctica educativa contemporánea. Esta investigación se basa en un estudio bibliográfico y documental, que incluye la lectura, sistematización y análisis crítico de fuentes primarias y secundarias, así como de documentos oficiales que orientan la educación rural en Brasil, como las Directrices Operativas para la Educación Básica en Escuelas Rurales (Resolución CNE/CEB n.º 1/2002) y la Política Nacional de Educación Rural (2010). Estas referencias permiten contextualizar la reflexión filosófica en el ámbito de las políticas públicas y las prácticas pedagógicas orientadas a la emancipación y la justicia social.

Palabras clave: Enrique Dussel. Emmanuel Levinas. Paulo Freire. Educación Rural. Otro. Yo. Ética. Alteridad.

1 INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado fundamenta-se na reflexão sobre o Eu e o Outro, categorias centrais na filosofia de Emmanuel Levinas e Enrique Dussel, visando a problematização da hegemonia da tradição filosófica grega e ocidental, que historicamente tem colocado o Eu como centro absoluto do conhecimento e da experiência humana. Levinas (1990, p. 45) destaca que “o rosto do Outro interpela o Eu, desestabilizando-o e convocando-o à responsabilidade”, enfatizando a dimensão ética que transcende a pura racionalidade cognitiva. De forma convergente, Dussel (2002, p. 78) sustenta que a ética da libertação implica uma prática filosófica que se compromete com o Outro em sua singularidade e vulnerabilidade, denunciando a totalidade opressiva de sistemas que objetivam o sujeito. Assim, ao problematizar a centralidade do Eu na tradição filosófica ocidental, o presente estudo propõe um deslocamento do olhar pedagógico em direção à alteridade, defendendo que a educação, emancipa-se quando orientada pela ética da responsabilidade e pela valorização do Outro como sujeito infinito.

Nesse contexto, a presente investigação se ancora na intersecção entre filosofia e educação, propondo a educação do campo como uma alternativa pedagógico-didática capaz de articular as categorias levinasianas e dusselianas com a prática educativa voltada à humanização. Freire (1996, p. 53) já afirmava que “a educação não transforma o mundo, sem transformar aqueles que educa”, indicando que a prática educativa deve assumir um compromisso ético com a formação integral do sujeito. Complementarmente, Dussel (2002) reforça que a ética da libertação requer a reconfiguração das relações de poder e conhecimento, de modo que o educador não se imponha como sujeito absoluto, mas como interlocutor do Outro. A articulação entre teoria filosófica e prática pedagógica, portanto, torna-se imprescindível para a construção de uma educação crítica, voltada para a libertação e ambientalmente sensível, na qual a ética e a alteridade constituam o núcleo orientador do processo formativo.

A centralidade do Outro como referência ética e pedagógica emerge como um desafio à epistemologia tradicional, marcada pela objetificação do sujeito e pelo reducionismo cognitivo. Levinas (1990, p. 112) sustenta que “o Outro não se reduz a conceito ou representação; ele é infinitamente exterior e interpela a responsabilidade do Eu”. Nesse sentido, a proposta de educação baseada na alteridade rompe com a lógica da neutralidade teórica e objetiva, ao priorizar a construção de relações éticas e responsivas no espaço educativo. Dussel (2002, p. 85) complementa ao indicar que “a ética da libertação instaura uma práxis que coloca o Outro no centro, reconhecendo a injustiça estrutural que o subjuga”. Dessa forma, a reflexão pedagógica inspirada em Levinas e Dussel possibilita a superação da dicotomia sujeito/objeto, oferecendo caminhos para que o ato educativo

seja entendido como um processo de humanização recíproca e de responsabilização ética frente à vida do Outro.

A educação do campo, enquanto proposta educativa, se apresenta como vetor de articulação entre ética, alteridade e prática educativa, comprometida com a formação integral do sujeito e a preservação da vida em suas múltiplas dimensões. Freire (1996, p. 101) enfatiza que “educar é impregnar de sentido o mundo, buscando a conscientização crítica e transformadora”, mostrando que a pedagogia deve ser inseparável de um compromisso ético-político. Dussel (2002, p. 91) reforça que a práxis da libertação exige a problematização das estruturas sociais e educativas que reproduzem desigualdades, propondo uma educação centrada na solidariedade e no reconhecimento do Outro. A educação do campo, assim, assume o papel de espaço de experimentação dessa ética aplicada, promovendo uma reflexão crítica sobre os impactos das práticas humanas sobre o meio e os sujeitos, enquanto promove a responsabilidade ética e a consciência da interdependência entre todos os seres.

A relevância do estudo decorre da necessidade de superar a hegemonia de modelos pedagógicos, centrados no domínio cognitivo e no controle do sujeito, que se mostra insuficiente para lidar com os desafios contemporâneos de humanização e sustentabilidade. Levinas (1990, p. 57) observa que “a ética precede a ontologia”, indicando que o fundamento da ação humana está na responsabilidade pelo Outro, e não na construção de sistemas abstratos de conhecimento. Complementando essa perspectiva, Dussel (2002, p. 63) afirma que “a educação da libertação pressupõe a centralidade do Outro e a luta contra toda forma de opressão estrutural”. Esse enquadramento teórico legitima a necessidade de repensar práticas educativas, sugerindo que a educação ética e ecopedagógica pode efetivar a humanização e preparar sujeitos capazes de intervir de forma crítica e responsável na realidade social e ambiental.

O presente estudo delimita-se à análise da interseção entre a filosofia da alteridade e da libertação e a educação do campo, buscando compreender de que maneira as categorias teóricas de Levinas e Dussel podem fundamentar práticas educativas que valorizem a ética e a responsabilidade pelo Outro. Freire (1996, p. 45) destaca que “a problematização da realidade é o primeiro passo para a transformação”, reforçando que a ação educativa deve promover reflexão crítica e ação responsável. Dussel (2002, p. 97) acrescenta que “a educação ética não é neutra, pois implica engajamento com o Outro e com a realidade concreta em que este se insere”. Assim, o estudo propõe investigar as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas que combinem reflexão filosófica, ética da alteridade e consciência ambiental, articulando teoria e prática de modo dialético e transformador.

A justificativa para a escolha de Levinas e Dussel como referenciais teóricos reside em sua capacidade de oferecer fundamentos éticos e políticos que questionam a tradição hegemônica e

orientam práticas educativas comprometidas com a vida e a liberdade. Levinas (1990, p. 123) afirma que “a responsabilidade pelo Outro não admite suspensão ou relativização”, destacando a dimensão absoluta da ética na experiência humana. De forma correlata, Dussel (2002, p. 105) sustenta que “a filosofia da libertação é uma filosofia de compromisso, que articula teoria e prática em favor da vida do Outro”, evidenciando o caráter transformador de sua abordagem. Ao fundamentar a educação do campo nesses princípios, este estudo propõe um deslocamento do paradigma educacional convencional, valorizando práticas que promovam a ética, a alteridade e a consciência ecológica de forma articulada.

A problemática do estudo centra-se na tensão entre o modelo educativo tradicional, marcado pelo eurocentrismo e pela objetificação do sujeito, e uma educação centrada na alteridade e na ética da libertação. Freire (1996, p. 77) destaca que “a educação bancária não liberta, apenas deposita informações”, indicando a limitação de métodos pedagógicos centrados na memorização e no controle. Dussel (2002, p. 112) complementa que “a verdadeira educação implica responsabilidade, diálogo e reconhecimento do Outro como sujeito”, reforçando que a centralidade do Outro constitui elemento transformador e libertador na prática educativa. Dessa forma, o estudo busca compreender como a integração entre filosofia da alteridade, ética da libertação e educação do campo pode redefinir os objetivos e métodos da educação contemporânea, promovendo práticas éticas, críticas e sustentáveis.

Em termos de contribuição acadêmica, o presente artigo objetiva fornecer um referencial teórico-prático capaz de subsidiar educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educativas na construção de práticas orientadas pela ética, pela alteridade e pela sustentabilidade. Levinas (1990, p. 134) sustenta que “o pensamento ético deve preceder qualquer ação ou planejamento racional”, indicando a primazia da ética como fundamento da prática. Dussel (2002, p. 119) corrobora ao afirmar que “a filosofia da libertação é inseparável da prática educativa transformadora”, mostrando que teoria e prática devem dialogar para efetivar a humanização. Nesse sentido, a articulação entre educação do campo, alteridade e ética proporciona uma base sólida para experiências educativas inovadoras, comprometidas com a formação integral e responsável dos sujeitos.

Finalmente, a estrutura do artigo encontra-se organizada de modo a facilitar a compreensão progressiva do leitor. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica de Levinas e Dussel, destacando as categorias de Eu, Outro, ética e responsabilidade; posteriormente, discute-se a educação do campo e suas interfaces com a filosofia da libertação; por fim, tecem-se comentários finais e reflexões sobre a aplicabilidade do referencial teórico-prático na constituição de uma educação ética, da libertação e ambientalmente sensível. Freire (1996, p. 89) ressalta que “a prática educativa

consciente e crítica transforma sujeitos e realidade”, enquanto Dussel (2002, p. 126) afirma que “a educação centrada no Outro constitui o fundamento de uma ética da vida e da liberdade”. Assim, a introdução delinea os objetivos, justificativa, problemática e estrutura do estudo, fornecendo subsídios conceituais e metodológicos para a análise subsequente.

2 A PRESENÇA DA TOTALIDADE E DO INFINITO

O conceito de totalidade, conforme Levinas (1980), representa a redução do indivíduo a uma forma objetivante, característica da tradição filosófica ocidental, na qual o Eu é centrado em si mesmo, dominando o pensamento e alienando o sujeito de sua própria responsabilidade ética. Sob essa perspectiva, a totalidade impõe uma lógica de domínio que transforma o Outro em mero objeto de manipulação, impossibilitando a verdadeira experiência da alteridade e da transcendência. Souza (1995, p. 107) destaca que “o infinito ético ‘vem’ do Outro – ele ‘é’ o outro, o além do ser, e fala uma língua própria”, indicando que a verdadeira ética surge na relação com o Outro, abrindo caminho para a ruptura da totalidade e a emergência de uma compreensão ética e da libertação. O infinito, assim entendido, não é uma abstração distante, mas uma experiência concreta de responsabilidade que exige do Eu o deslocamento de sua centralidade, obrigando-o a reconhecer a singularidade do Outro, em toda sua alteridade. Essa transcendência ética desloca o eixo do pensamento filosófico tradicional, centrado no conhecimento e na objetivação, para uma orientação que prioriza a relação, a responsabilidade e a humanização.

Levinas (1980, p. 14) enfatiza que “o infinito não existe antes para se revelar depois. A sua infinição produz-se como revelação, como uma colocação em mim da sua ideia”, sugerindo que o infinito ético se manifesta no momento em que o Eu se coloca a serviço do Outro. Essa abertura ao Outro implica reconhecer que a totalidade do pensamento ocidental, ao tentar reduzir a diversidade da vida a conceitos fechados, não consegue abarcar a complexidade das relações humanas e nem promover a justiça e a liberdade. Fabri (1999, p. 287) ressalta que “o conceito de totalidade, fundamental para se compreender a história do próprio ocidente, é o topo em que se fixa o conceito de ser, não como paz, não como respeito aos seres em sua liberdade, mas como guerra e conflito”, o que evidencia o império do Eu e a necessidade de superação dessa lógica. Romper a totalidade significa abrir espaço para a ética do infinito, na qual o Outro permanece irreduzível, e a responsabilidade pelo Outro se torna o fundamento da ação humana.

A separação entre Eu e Outro, na concepção de Levinas (1980, p. 24), evidencia a heterogeneidade radical do Outro, permitindo que o Eu permaneça em sua identidade sem anular a singularidade do Outro. Essa separação não constitui oposição antagonista, mas condição ética para

a transcendência. Dussel (1977, p. 247) dialoga com essa perspectiva ao afirmar que a filosofia da libertação deve priorizar a práxis concreta em favor do Outro oprimido, estabelecendo a necessidade de ação de transformação que respalde o respeito à alteridade. O Eu, ao reconhecer a infinitude do Outro, abandona a tentativa de totalização da experiência, abrindo espaço para práticas de humanização e educação que não se limitam à aquisição de conhecimento, mas à construção de sujeitos éticos e autônomos.

A transcendência ética, entendida como acesso ao infinito, exige do Eu responsabilidade absoluta pelo Outro, sem objetificá-lo ou reduzi-lo a categorias de pensamento. Levinas (1980, p. 17) coloca que a ética precede a ontologia, ou seja, o sentido do ser emerge primeiro na relação com o Outro, enquanto qualquer conhecimento objetivo só adquire significado a partir dessa responsabilidade. Souza (1995, p. 107) complementa, apontando que somente a experiência subjetiva do Outro permite vivenciar a infinitude ética. Essa perspectiva desloca a educação da mera transmissão de conteúdo para um campo ético, relacional e emancipador, no qual a humanização é central e a alteridade é respeitada como princípio pedagógico.

A crítica à fenomenologia e à ontologia tradicional, realizada por Levinas (1980, p. 15), demonstra que o Outro não pode ser reduzido a objeto de conhecimento. Essa recusa de objetificação revela que o Eu não pode dominar, mas deve acolher a diferença radical do Outro. Dussel (1977, p. 08) reforça que a filosofia da libertação, compromete-se com a realidade concreta do outro, entendendo que qualquer reflexão ética deve se articular com a ação de transformação, permitindo a constituição de sujeitos livres e conscientes. Nesse contexto, a educação passa a ser ética e política, orientada para a emancipação do indivíduo e da coletividade, respeitando a pluralidade de experiências e perspectivas que formam o tecido social.

A conexão entre totalidade e infinito também revela uma convergência entre Levinas, Dussel e Freire, na medida em que todos enfatizam a centralidade do Outro como referência para a ação ética. Freire (1967, p. 45) apresenta a pedagogia da libertação como um processo de diálogo que rompe com a educação bancária, em que o aluno é sujeito passivo, substituindo-a por práticas que valorizam o pensamento crítico, a responsabilidade e a emancipação. Essa pedagogia, inspirada na ética do infinito, promove a formação de sujeitos capazes de se relacionar com o Outro de maneira responsável, solidária e consciente, tornando a aprendizagem um ato de humanização e libertação.

A totalidade, entendida por Dussel (1977, p. 247), funciona como fundamento teórico da opressão, pois sua lógica objetiva e absoluta elimina a diferença, a singularidade e a alteridade. Zimmermann (1987, p. 61) explica que a totalidade eurocêntrica é um “âmbito fechado, ontológico; eterna repetição do mesmo, princípio originante da dominação e da negação da alteridade”,

reforçando a necessidade de superação dessa visão. Romper a totalidade permite que a educação se constitua como espaço de liberdade e justiça, em que o Eu se abre ao Outro, e a responsabilidade ética orienta a ação pedagógica, criando condições para o desenvolvimento de práticas de emancipação e transformação.

A transcendência ética implica acolher o Outro sem reduzi-lo à categoria ou objeto, permitindo que sua alteridade seja plenamente respeitada. Dussel (1977, p. 08) observa que o compromisso com a realidade concreta do Outro constitui o núcleo da filosofia da libertação, evidenciando que a ética deve ser inseparável da ação. No contexto educativo, essa perspectiva transforma a relação entre professor e aluno, tornando-a dialógica, participativa e orientada para a emancipação, respeitando as diferenças e promovendo a construção de sujeitos éticos e autônomos.

A ruptura da totalidade, combinada com a abertura ao infinito, estabelece a base conceitual para uma pedagogia fundamentada na alteridade e na responsabilidade ética. Freire (1996, p. 53) reforça que a transformação social só ocorre quando educadores e educandos estabelecem relações dialógicas, pautadas na ética, no respeito e na consciência crítica. A educação do campo emerge nesse contexto como campo de prática capaz de concretizar a integração entre ética, alteridade e libertação, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito e a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Em síntese, a ruptura da totalidade e a abertura ao infinito constituem elementos centrais para a construção de uma educação ética e da libertação. Levinas e Dussel convergem ao afirmar que a responsabilidade pelo Outro é fundamento para qualquer ação de transformação, enquanto Freire demonstra como essa concepção se aplica pedagogicamente. A educação do campo, ao incorporar esses princípios, promove práticas educativas que respeitam a alteridade, valorizam a subjetividade, e possibilitam a emancipação do sujeito, ao consolidar uma pedagogia ética, crítica e da libertação.

3 A SUBJETIVIDADE E A ÉTICA NA EDUCAÇÃO

A subjetividade, segundo Levinas (1980, p. 41), não se reduz à consciência de si, mas se define como movimento ético em direção ao Outro, no qual o Eu assume responsabilidade absoluta pela vida e dignidade do Outro. Essa concepção desloca a educação de um modelo centrado no conhecimento objetivo e individual para uma prática ética e relacional, orientada para a humanização e a transformação social. Freire (1967, p. 53) ressalta que a educação da libertação exige diálogo, reflexão crítica e ação de transformação, permitindo que educador e educando se tornem coautores da aprendizagem e agentes de mudança em sua realidade.

A responsabilidade ética, elemento central da filosofia levinasiana, define que a relação eu/outro, precede qualquer conhecimento ou ação instrumental. O Eu é chamado a assumir compromisso com a vida e a liberdade do Outro, reconhecendo sua alteridade radical (Levinas, 1980, p. 24). Dussel (1977, p. 247) complementa, destacando que a filosofia da libertação se constitui na práxis concreta em favor do Outro, articulando a ética à ação transformadora e construindo práticas educativas que promovem justiça, liberdade e humanização.

A alteridade, para Levinas, revela que o Outro nunca é totalmente conhecível, pois é infinito e transcendente (Souza, 1995, p. 107). Na educação, isso implica respeitar a singularidade do educando, promovendo práticas pedagógicas dialógicas e críticas que não objetifiquem o Outro. Freire (1996, p. 53) enfatiza que a educação da libertação constrói sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, capazes de intervir no mundo de forma ética e responsável, rompendo relações de dominação e promovendo emancipação social.

A subjetividade ética exige que o Eu se coloque integralmente a serviço do Outro, sem anular sua própria liberdade, mas reconhecendo que sua plenitude está na promoção da vida e dignidade alheias. Levinas (1980, p. 17) demonstra que a ética precede a ontologia, sendo a relação com o Outro fundamento para qualquer experiência significativa. Dussel (1977, p. 08) reforça que essa responsabilidade ética não é abstrata, mas histórica e concreta, exigindo engajamento real com a realidade do Outro, promovendo sua libertação e autonomia.

Na perspectiva da educação do campo, a subjetividade ética se traduz no reconhecimento da alteridade e no respeito às diferenças, integrando dimensões sociais, culturais e ecológicas. Freire (1967, p. 45) afirma que a educação da libertação deve romper com modelos hierárquicos e alienantes, estimulando a reflexão crítica, a solidariedade e a construção coletiva do conhecimento. A subjetividade, nesse contexto, constitui-se como base para práticas pedagógicas que promovam a liberdade, a justiça e a responsabilidade pelo Outro.

Em síntese, a subjetividade ética constitui o núcleo de uma pedagogia da libertação, que articula a filosofia de Levinas, a práxis transformadora de Dussel, e a pedagogia crítica de Freire. O respeito à alteridade, a responsabilidade pelo Outro e o compromisso com a emancipação, tornam-se princípios estruturantes para práticas educativas que promovam humanização, justiça e liberdade, consolidando uma educação integral, ética e de transformação.

O compromisso ético implica acolher o Outro sem objetificá-lo, permitindo que sua singularidade seja respeitada e preservada. Levinas (1980, p. 24) argumenta que o Eu deve permanecer no ponto de partida, garantindo que o Outro permaneça radicalmente Outro. Dussel (1977, p. 247) observa que somente quem reconhece a alteridade do Outro se compromete

verdadeiramente com a libertação e a justiça, fundamentos essenciais de uma pedagogia ética, crítica e de transformação.

A educação baseada na ética da alteridade desafia diretamente lógicas de dominação, opressão e exclusão, valorizando a diversidade e a singularidade do sujeito. Levinas (1980, p. 41) destaca que a transcendência do Outro deve permanecer inintegrável, não podendo ser reduzida a conceitos ou categorias objetivas. Essa perspectiva fundamenta práticas pedagógicas centradas no diálogo, no respeito à diferença e na promoção da justiça social, características essenciais da pedagogia crítica e da libertação.

A subjetividade ética, articulada à pedagogia de Freire, permite a construção de sujeitos autônomos, críticos e engajados com a transformação da realidade. Freire (1996, p. 53) ressalta que o diálogo, a reflexão crítica e a ação consciente são elementos centrais para o desenvolvimento de uma educação de emancipação, capaz de promover liberdade e justiça social. O educador, nesse contexto, atua como mediador ético, facilitando o encontro entre sujeitos e promovendo a responsabilidade pela vida coletiva e pelo Outro.

A responsabilidade ética, como fundamento da pedagogia, articula Levinas, Dussel e Freire em torno da necessidade de práticas educativas que respeitem a alteridade, promovam liberdade e transformação social. A educação do campo, nesse sentido, integra princípios éticos, críticos e ecológicos, os quais orientam a educação para a humanização, a solidariedade e a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Em síntese, a subjetividade ética constitui o núcleo de uma pedagogia da libertação, que articula a filosofia de Levinas, a práxis transformadora de Dussel e a pedagogia crítica de Freire. O respeito à alteridade, a responsabilidade pelo Outro e o compromisso com a emancipação tornam-se princípios estruturantes para práticas educativas que promovam humanização, justiça e liberdade, ao consolidar uma educação integral, ética e de transformação.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO, ALTERIDADE E LIBERTAÇÃO

A educação do campo, enquanto campo de intervenção educativa, articula-se diretamente com os conceitos de alteridade, subjetividade e responsabilidade ética propostos por Levinas e Dussel, promovendo uma prática pedagógica que não apenas transmite conhecimento, mas forma sujeitos capazes de agir eticamente no mundo. Segundo Levinas (1980, p. 24), a relação eu/outro, é fundante da ética, e na educação do campo, essa relação torna-se prática, na medida em que o educador e o educando se constituem mutuamente como sujeitos responsáveis. Freire (1967, p. 45) reforça que a educação da libertação é dialógica, pois só através do diálogo é possível que o sujeito se reconheça e

reconheça o outro, rompendo a lógica da educação bancária, na qual o conhecimento é imposto de forma vertical e descontextualizada da realidade. Dessa forma, a educação do campo se coloca como instrumento de humanização e transformação social, estabelecendo práticas educativas que respeitam a diversidade, a singularidade e a autonomia de cada sujeito.

No contexto da educação do campo, a subjetividade é compreendida como abertura à alteridade, permitindo que cada indivíduo se situe eticamente em relação ao Outro, ao respeitar sua exterioridade e singularidade. Dussel (1977, p. 247) enfatiza que a filosofia da libertação deve partir da realidade concreta do outro oprimido, envolvendo-se em sua emancipação como condição central do pensamento ético. Essa perspectiva situa a educação como ação de transformação, na qual a aprendizagem não é neutra, mas impregnada de responsabilidade social e compromisso ético. Freire (1996, p. 53) complementa, afirmando que a prática educativa deve reconhecer os sujeitos em sua integralidade, ao promover sua consciência crítica e capacidade de intervir na realidade de forma ética e com viés de libertação. Portanto, a educação do campo assume um papel crucial na formação de sujeitos éticos e socialmente responsáveis, capazes de compreender a interdependência entre vida humana e ambiente natural.

A dimensão ética da educação do campo baseia-se na responsabilidade pelo Outro, conceito central em Levinas (1980, p. 17), que desloca o foco do Eu isolado para o Eu responsável pelo Outro. Essa responsabilidade não se limita a atos de compaixão, mas envolve compromisso prático e contínuo com a transformação da realidade, colocando o sujeito em posição de agente ativo. Dussel (1977, p. 08) reforça que a filosofia da libertação exige comprometimento com a história concreta do Outro, combatendo a opressão e promovendo a emancipação. No campo pedagógico, essa perspectiva se manifesta na valorização da participação ativa do educando, na criação de espaços de diálogo e reflexão crítica, e na incorporação de práticas que promovam justiça social, sustentabilidade ambiental e respeito à diversidade cultural.

A educação do campo também se articula com a noção de totalidade/infinito de Levinas, ao reconhecer que a educação deve ultrapassar a lógica da objetificação do outro e do mundo, abrindo espaço para práticas que considerem a singularidade e o potencial de transformação ética e social de cada sujeito (Levinas, 1980, p. 41). Nesse sentido, a pedagogia não se limita a transmitir informações, mas se constitui como espaço de construção de valores, habilidades e consciência crítica. Freire (1967, p. 45) reforça que a educação da libertação transforma o educando em sujeito crítico, capaz de interagir com o mundo de forma ética e reflexiva. Ao incorporar tais princípios, a educação do campo propicia uma integração entre educação, ética e ação de transformação, estabelecendo um vínculo inseparável entre aprendizagem e responsabilidade social.

A integração entre alteridade e libertação é central na educação do campo, pois a ação educativa deve possibilitar que os sujeitos reconheçam o Outro como portador de direitos, dignidade e potencial transformador. Dussel (1977, p. 247) argumenta que a filosofia da libertação busca a emancipação do oprimido, promovendo práticas que desconstroem relações de dominação e estabelecem vínculos de solidariedade. Levinas (1980, p. 24) complementa que a alteridade radical do Outro exige respeito e responsabilidade, transformando qualquer relação educativa em ato ético. Freire (1996, p. 53) destaca que o diálogo é ferramenta essencial para essa prática, permitindo que educador e educando construam juntos processos de conhecimento, liberdade e transformação social.

Nesse contexto, tendo como base a perspectiva ecopedagógica, a prática educativa deve considerar não apenas a dimensão humana, mas também a ambiental, integrando a ética da alteridade à responsabilidade ecológica. Levinas (1980, p. 17) enfatiza que a ética precede a ontologia, o que implica que qualquer ação educativa deve priorizar o cuidado com o Outro e com o mundo em que este habita. Dussel (1977, p. 08) reforça que o compromisso com a emancipação envolve reconhecer as limitações históricas e sociais do sujeito, ao oferecer condições para sua autonomia e participação ativa. A educação do campo, nesse sentido, emerge como prática de transformação que articula educação, ética e sustentabilidade, que podem contribuir para uma perspectiva de humanização integral.

A dimensão dialógica da educação do campo, inspirada em Freire (1967, p. 45), reconhece o educando como coautor do conhecimento, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e agir eticamente em relação ao Outro. Levinas (1980, p. 24) destaca que a subjetividade ética exige abertura ao Outro, preservando sua alteridade e singularidade. Dussel (1977, p. 247) reforça que o compromisso com a libertação do oprimido é inseparável da ação ética, configurando a educação como espaço de emancipação e construção de justiça social. A educação do campo, portanto, articula teoria e prática, ética e ação, promovendo a formação de sujeitos críticos, éticos e responsáveis por sua realidade e pelo Outro.

A prática ecopedagógica, ao integrar alteridade e libertação, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável, pois ela amplia a capacidade e condição de cada pessoa Ler o Mundo. Nessa posição, Levinas (1980, p. 17) propõe que a relação com o Outro seja fundamento para toda ação ética, enquanto Dussel (1977, p. 08) afirma que a filosofia da libertação exige engajamento concreto com a realidade do oprimido. Freire (1996, p. 53) aponta que a educação deve promover a consciência crítica, a liberdade e a autonomia, consolidando valores de solidariedade e justiça social. Dessa forma, a educação do campo se configura como prática educativa integral, capaz de transformar indivíduos, comunidades e relações sociais.

Em conclusão, a educação do campo representa a materialização prática dos princípios éticos e libertadores de Levinas, Dussel e Freire. Ao valorizar a alteridade, a subjetividade e a responsabilidade ética, promove a emancipação do sujeito, o respeito à diversidade e a construção de relações justas e solidárias. Essa abordagem educacional não apenas transmite conhecimento, mas forma sujeitos conscientes de sua responsabilidade pelo Outro e pelo mundo, consolidando uma prática pedagógica integral, ética, e de transformação, voltada à construção de uma sociedade mais humana e sustentável.

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO

A análise do presente estudo evidencia que a educação, quando orientada pelos princípios da ética da alteridade e pela filosofia da libertação, ultrapassa os limites da mera transmissão de conhecimentos e assume o caráter de prática humanizadora, emancipatória e transformadora da realidade. Nesse horizonte, a educação do campo emerge como um paradigma pedagógico contra-hegemônico que articula ética, alteridade, diálogo e compromisso social, constituindo-se em um projeto formativo voltado à formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a justiça social. Trata-se, portanto, de uma proposta que se insere na tradição das pedagogias latino-americanas de libertação, que concebem o ato educativo como um processo político de conscientização e de transformação das estruturas de dominação.

5.1 CENTRALIDADE DA ÉTICA E DA RESPONSABILIDADE PELO OUTRO

A ética da alteridade, conforme delineada por Levinas (1980), desloca o centro da reflexão filosófica do eu autocentrado — herança da racionalidade ocidental moderna — para o Outro como categoria fundante da responsabilidade e da subjetividade. Ao afirmar que “a responsabilidade pelo Outro é anterior à reciprocidade” (LEVINAS, 1980, p. 24), o filósofo introduz um princípio radical de exterioridade que redefine o sentido da educação como experiência de abertura e acolhimento.

Na educação do campo, tal princípio ético se concretiza no reconhecimento do educando como sujeito de dignidade e de palavra, cuja existência precede qualquer intenção pedagógica ou institucional. O educador, nesse contexto, não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador ético e político, responsável por criar condições de escuta e de encontro com o Outro. Essa ética pedagógica funda uma prática educativa que ultrapassa o âmbito individual, estendendo-se à dimensão comunitária, social e ecológica, na medida em que educar torna-se também um ato de cuidado com a vida em todas as suas manifestações.

Assim, a educação do campo transforma a sala de aula em espaço de hospitalidade e de reconhecimento mútuo, onde a alteridade é princípio de convivência e não obstáculo à aprendizagem. O ato pedagógico, inspirado em Levinas, adquire um caráter moral e transformador, comprometido com a humanização e com a justiça social.

5.2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A filosofia da libertação de Enrique Dussel (1977) propõe uma ruptura epistemológica com a tradição eurocêntrica, deslocando o ponto de partida do pensamento para as condições concretas dos povos oprimidos. Nesse sentido, o saber é compreendido como instrumento de libertação e não como mecanismo de dominação simbólica. Aplicada à educação do campo, essa perspectiva implica reconhecer que o processo educativo deve partir da realidade vivida pelos sujeitos rurais, respeitando suas experiências, valores e modos próprios de produção de conhecimento.

Para Dussel (1977, p. 8), a libertação é uma prática situada, enraizada na historicidade dos povos marginalizados. A educação do campo, ao valorizar os contextos culturais, sociais e econômicos das populações camponesas, indígenas e quilombolas, rompe com o universalismo abstrato e assume uma postura de compromisso histórico com a emancipação. O ato educativo, nessa perspectiva, é um ato político de resistência ao sistema neoliberal que transforma o campo em espaço de exploração e invisibilidade. A libertação, portanto, é também descolonização do saber e reconstrução de epistemologias plurais que emergem das margens.

5.3 VALORIZAÇÃO DA ALTERIDADE E DA DIVERSIDADE CULTURAL

A valorização da alteridade é princípio estruturante da educação do campo, pois se ancora na compreensão do campo não como território de atraso, mas como espaço de produção de saberes, memórias e culturas. Inspirada em Levinas e Dussel, essa valorização rompe com a lógica instrumental da modernidade e reconhece o Outro — o trabalhador rural, o indígena, o quilombola como sujeito de conhecimento e de história.

A diversidade cultural, nesse contexto, é compreendida como riqueza epistemológica. A prática pedagógica incorpora saberes locais, tradições orais, cosmologias, experiências agroecológicas e comunitárias, promovendo o diálogo intercultural e a justiça cognitiva. Essa concepção se opõe à homogeneização curricular e epistemológica imposta pelos modelos urbanos e mercadológicos, legitimando modos de vida e de saber que emergem do território e da coletividade.

5.4 PRÁTICA DIALÓGICA E PARTICIPATIVA

A pedagogia freireana encontra, na educação do campo, terreno fértil para a concretização de uma prática educativa dialógica e emancipadora. Freire (1967, p. 45; 1996, p. 53) compreende o diálogo como relação ontológica e ética entre sujeitos, condição para a humanização e a conscientização. Assim, o diálogo não é apenas método, mas fundamento da própria existência pedagógica.

No contexto da educação do campo, o diálogo se realiza como construção coletiva do conhecimento, na qual educador e educando se reconhecem mutuamente como coautores do processo formativo. A prática dialógica substitui a verticalidade da educação bancária pela horizontalidade da problematização crítica, permitindo que os sujeitos do campo se percebam como protagonistas de sua própria história e como agentes transformadores da realidade. O diálogo, assim, torna-se instrumento de emancipação política e epistemológica.

5.5 INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ÉTICA E SUSTENTABILIDADE

A educação do campo integra as dimensões ética e ecológica, articulando o cuidado com o Outro e com a Terra. Inspirada na ecopedagogia e na ética da responsabilidade, essa educação reconhece o meio ambiente como sujeito ético e não como mero recurso natural. O cuidado com a terra, a preservação dos biomas e as práticas agroecológicas constituem expressões concretas de uma ética da coexistência planetária.

Essa ampliação da ética levinasiana para a esfera ambiental traduz-se em um novo paradigma de sustentabilidade, não apenas técnica, mas moral e civilizatória. Ao promover a harmonia entre cultura, natureza e convivência social, a educação do campo propõe um modelo de desenvolvimento ético e solidário, orientado pelo respeito à vida em sua totalidade.

5.6 FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS, ÉTICOS E RESPONSÁVEIS

A formação humana, no horizonte da educação do campo, tem como finalidade a constituição de sujeitos críticos, éticos e socialmente comprometidos. A criticidade emerge da capacidade de leitura do mundo e de enfrentamento das condições históricas de exclusão. A ética manifesta-se como responsabilidade solidária e compromisso com o bem comum.

Freire (1996) ressalta que “a educação é ato político e ético, porque visa a formação de sujeitos capazes de transformar a realidade”. Assim, o processo formativo não se limita à aquisição de competências técnicas, mas privilegia a reflexão, o discernimento moral e a ação transformadora. O

conhecimento torna-se meio de emancipação e de resistência frente às formas de opressão e alienação que atravessam o campo brasileiro.

5.7 SUPERAÇÃO DA LÓGICA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Freire (1967) critica a educação bancária como forma de domesticação dos sujeitos e de perpetuação das desigualdades. Em contrapartida, a educação do campo propõe uma pedagogia da práxis, na qual o conhecimento nasce da experiência vivida e da reflexão crítica sobre a realidade. A aprendizagem é, assim, processo dialético de ação e reflexão — um caminho de libertação.

A superação da lógica bancária implica repensar o papel da escola e do educador, substituindo a transmissão vertical do saber pela construção coletiva do conhecimento. O educando deixa de ser recipiente passivo e torna-se sujeito histórico de sua aprendizagem, capaz de ler o mundo para reescrevê-lo. A educação, portanto, converte-se em ato de liberdade, consciência e resistência cultural.

5.8 COMPROMISSO COM A JUSTIÇA SOCIAL E A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

A educação do campo é, em sua essência, um projeto ético-político comprometido com a justiça social e com a transformação da realidade. Inspirada em Dussel e Freire, ela se coloca ao lado dos oprimidos, assumindo o dever de promover a dignidade humana como valor universal. A justiça social, nesse contexto, ultrapassa o âmbito jurídico e se torna princípio ético orientador das práticas pedagógicas.

Trata-se de uma educação que integra teoria e práxis, ética e política, solidariedade e sustentabilidade, reafirmando o papel histórico da escola como espaço de resistência, memória e esperança. O conhecimento é compreendido como instrumento de libertação e a prática educativa como ato de esperança ativa, comprometida com a construção de uma cultura de paz e de responsabilidade coletiva.

A análise demonstra que a educação do campo, ao integrar os princípios éticos de Levinas, a filosofia da libertação de Dussel e a pedagogia dialógica de Freire, configura uma proposta educativa integral, que articula ética, diálogo, diversidade e emancipação. Trata-se de um paradigma que rompe com a fragmentação entre teoria e prática, entre conhecimento e vida, entre sujeito e comunidade.

Nessa perspectiva, a educação do campo reafirma que todo ato educativo é, simultaneamente, ato político e ato ético comprometido com o Outro, com a justiça social e com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões. Assim, ela se constitui como prática de libertação e de esperança, expressão concreta de uma pedagogia da alteridade, da responsabilidade e da vida digna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do presente estudo revela que a educação, quando orientada pelos princípios da ética da alteridade e da filosofia da libertação, transcende a mera transmissão de conhecimento e se torna prática de humanização e emancipação. Levinas (1980, p. 17) coloca o Outro como ponto de referência ético fundamental, deslocando o foco do Eu isolado e promovendo uma educação que se orienta pelo respeito à alteridade. Neste contexto, o educador assume um papel de mediador ético, em que a interação com o outro não é apenas cognitiva, mas também moral e transformadora, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a singularidade do sujeito e sua participação ativa na realidade social.

Dussel (1977, p. 247) argumenta que a filosofia da libertação não é apenas reflexão, mas ação concreta de emancipação, voltada para a transformação das relações de dominação que marcam a realidade histórica. A análise evidencia que, na educação do campo, este princípio se materializa em práticas educativas que promovem autonomia, consciência crítica e responsabilidade social. A educação, portanto, não se limita a reproduzir estruturas de poder e conhecimento, mas questiona e transforma essas estruturas, possibilitando que o sujeito reconheça sua posição histórica e participe ativamente da construção de uma sociedade mais justa e ética.

Freire (1967, p. 45) ressalta que a pedagogia da libertação se realiza através do diálogo, no qual educador e educando são coautores do conhecimento e da ação transformadora. Na análise dos processos educativos, observa-se que a educação do campo fortalece essa concepção, promovendo experiências de aprendizagem que respeitam o Outro e sua alteridade, incentivando a reflexão crítica sobre questões sociais, culturais e ambientais. A prática educativa, nesse sentido, configura-se como espaço de exercício ético e político, em que a aprendizagem se traduz em compromisso com a transformação da realidade.

A discussão evidencia ainda que a concepção de totalidade/infinito de Levinas (1980, p. 41) e a noção de exterioridade de Dussel (1977, p. 08) oferecem fundamentos teóricos robustos para compreender a educação como ato ético e libertador. A totalidade, quando entendida como fechamento do Eu sobre si mesmo, reproduz estruturas de dominação e objetificação; por outro lado, a abertura ao infinito e à alteridade possibilita a construção de relações educativas pautadas no respeito, na empatia e na responsabilidade ética. Neste sentido, a educação do campo emerge como prática capaz de articular teoria e práxis, ética e educação, promovendo a humanização integral do sujeito.

Ao analisar o papel do educador, percebe-se que sua função ultrapassa o de mero transmissor de conhecimento, configurando-se como agente ético que acolhe o Outro e se compromete com sua

emancipação. Levinas (1980, p. 24) destaca que a responsabilidade pelo Outro é anterior à sua reciprocidade; nesse contexto, o educador deve agir antecipadamente, promovendo oportunidades de aprendizagem que respeitem a alteridade e valorizem a singularidade do educando. Freire (1996, p. 53) complementa, ressaltando que a prática educativa crítica deve estar comprometida com a libertação dos sujeitos, estimulando reflexão, diálogo e ação de transformação.

A análise das práticas ecopedagógicas evidencia que o respeito à alteridade se manifesta na valorização das experiências individuais e coletivas dos educandos, bem como no reconhecimento de suas condições sociais, culturais e ambientais. Dussel (1977, p. 08) enfatiza que a libertação não se realiza de forma abstrata, mas concreta, no enfrentamento das estruturas de opressão que limitam a autonomia e a liberdade. Assim, a educação do campo se apresenta como espaço de resistência e construção ética, no qual educadores e educandos participam de forma ativa da transformação da realidade e da promoção da justiça social.

A discussão também aponta que a dimensão ética da educação, inspirada em Levinas e Dussel, propicia um deslocamento epistemológico: o conhecimento não é mais um fim em si mesmo, mas um meio para a formação de sujeitos éticos, críticos e responsáveis. Levinas (1980, p. 17) afirma que a ética precede a ontologia, indicando que toda ação educativa deve considerar primeiramente a responsabilidade pelo Outro. Freire (1967, p. 45) reforça que essa perspectiva dialógica possibilita que a aprendizagem seja inseparável da práxis, integrando reflexão e ação de transformação no contexto social e ambiental.

A análise comparativa entre a filosofia de Levinas e Dussel revela convergências importantes para a educação do campo: ambos valorizam a alteridade, a responsabilidade ética e a transcendência do Eu em relação ao Outro. Dussel (1977, p. 247) complementa que a prática da libertação exige engajamento histórico e compromisso concreto com os sujeitos oprimidos, configurando a educação como instrumento de transformação social. Essa integração teórica permite compreender que a educação ética e da libertação deve considerar simultaneamente a subjetividade, a alteridade e as estruturas sociais que condicionam a ação humana.

Além disso, a discussão evidencia que a educação do campo não se limita ao contexto escolar tradicional, mas se estende a práticas educativas comunitárias e ambientais, articulando ética, sustentabilidade e responsabilidade social. Freire (1996, p. 53) aponta que a educação emancipadora deve se fundamentar na consciência crítica e no engajamento social, permitindo que os sujeitos compreendam e transformem a realidade em que vivem. Nesse sentido, a educação do campo se configura como abordagem integral, capaz de promover o desenvolvimento humano, a justiça social e a preservação ambiental.

Em síntese, a análise demonstra que a educação do campo, ao integrar os princípios éticos de Levinas, a filosofia da libertação de Dussel e a pedagogia crítica de Freire, constitui uma prática educativa transformadora, capaz de promover autonomia, liberdade, responsabilidade e justiça social. A discussão evidencia que a educação ética e da libertação não é apenas teoria, mas ação concreta, que envolve diálogo, reflexão crítica e compromisso com a emancipação do Outro. Essa perspectiva reafirma a centralidade da alteridade e da ética na construção de uma educação integral, crítica e humanizadora, alinhada com os princípios de justiça, solidariedade e sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

- AMES, José Luis. **Liberdade e Libertação na Ética de Dussel**. Campo Grande: Cefil, 1992.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Filosofia na América Latina 1: Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.
- FABRI, Marcelo. **Levinas: Mito-Logos e a possibilidade de um Sentido Ético**. Porto Alegre: Veritas, Vol. 44, n.2, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2004.
- KUIAVA, Evaldo Antonio. **Levinas no Contexto da História**. In: Cadernos da FAFIMC – nº 13. Viamão, RS, 1995.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. **Ética e Infinito**. Trad. João Gama. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1982.
- PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **A relação ao outro em Husserl e Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- _____. **Intersubjetividade em Husserl e Levinas**. Viamão: Cadernos da FAFIMC, Nº 13, 1995.
- PIVATTO, Pergentino Stefano. **Ética de Levinas e o Sentido do Humano - Crítica à Ética ocidental e seus Pressupostos**. Porto Alegre: Veritas, nº 147, 1992.
- _____. **A Nova Proposta Ética de Emmanuel Levinas**. Cadernos da FAFIMC. nº 13. Viamão, RS, 1995.

_____. **Responsabilidade e Culpa em E. Levinas**. Viamão: Cadernos da FAFIMC, nº 19, 1998.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Traumatismo e Infinito**. Viamão: Cadernos da FAFIMC, nº 13, 1995.

WAGNER, Luiz Pedro. **Ética com Responsabilidade em E. Levinas: Confronto com o Imperativo categórico de Immanuel Kant**. (Dissertação de Mestrado em Filosofia). Porto Alegre: PUCRS, 1996.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina: O não ser** (Uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel, 1962-1976). Petrópolis: Vozes, 1987.