



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ANTONIO OLIVEIRA DJU

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO:
UMA CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE E DA FILOSOFIA
UBUNTU PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Londrina
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

ANTONIO OLIVEIRA DJU

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO:
UMA CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE E DA FILOSOFIA
UBUNTU PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D626a Dju, Antonio Oliveira.
Alteridade e educação : uma contribuição de Paulo Freire e da filosofia Ubuntu para uma educação humanizadora / Antonio Oliveira Dju. - Londrina, 2021.
150 f. : il.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Alteridade/outredade - Tese. 2. Humanização - Tese. 3. Paulo Freire - Tese. 4. Ubuntu - Tese. I. Muraro, Darcísio Natal . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANTONIO OLIVEIRA DJU

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO:
UMA CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE E DA FILOSOFIA
UBUNTU PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Claudiney José de Sousa
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 02 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho a meu querido pai *in*
memoriam.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Darcísio Natal Muraro, meu orientador, conselheiro e amigo de todas as horas, que me acompanhou de perto no desenvolvimento deste trabalho e me serviu de exemplo de vida pela baita pessoa, professor e pesquisador que é. Ele foi para mim, verdadeiramente, a encarnação da dimensão de outredade discutida neste trabalho. Agradeço-lhe pela liberdade, pela colaboração, pela confiança e respeito que sempre me proporcionou em nossos encontros e nas escritas. Espero retribuir isso um dia, sendo para meus estudantes aquilo que foi para mim.

Ao Prof. Claudiney José de Sousa, também um amigo de todas as horas, que acompanhou este trabalho desde sua gênese, pela colaboração. Ele se colocou à disposição desde o começo para ler, criticar e sugerir ideias, contribuindo assim na efetivação desde estudo e na formação de meu ser pesquisador.

À Prof^a Leoni Maria Padilha Henning, quem eu admiro muito, pelos vários conselhos acadêmicos que me deu e pelo exemplo de professora e pesquisadora que é, contribuindo no pesquisador que eu me tornei.

Ao Prof. Danilo Romeu Streck, um baita pesquisador, pela excelente contribuição na estruturação deste texto, fazendo-me enxergar a necessidade de reinventar Paulo Freire.

Às Professoras Rosana Lopes e Zuleika Piassa, que foram minhas mentoras, pelo exemplo de vida e de professoras que são na relação com os estudantes.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL que contribuíram direta e indiretamente em fazer esta dissertação e o sonho de mestrado virarem realidades.

A meus amigos e colegas, principalmente os do Grupo de Pesquisa, do qual participo: Patrícia Melo Magoga, Letícia Rodrigues Fucuhara, Damarli Guarnieri, Bruna da Silva Duarte, Lilian Cantelle, Elaine de Souza Ferreira, Maria Piai e a todos e todas pelo apoio e trabalho colaborativo.

À agência Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possibilitou a realização deste estudo, pela bolsa de pós-graduação.

Epígrafe: "A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro na vida" (VINICIUS DE MORAES).

DJU, Antonio Oliveira. **Alteridade e Educação**: uma contribuição de Paulo Freire e da filosofia Ubuntu para uma educação humanizadora. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a problemática acerca do conceito de outro na perspectiva de Freire e da filosofia Ubuntu e buscar compreender sua importância para uma educação humanizadora. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: compreender a concepção de alteridade/outredade a partir da relação de identidade e diferença no pensamento de Freire; compreender a concepção de alteridade/outredade na cultura sul africana expressa em Ubuntu como reciprocidade, interdependência e inter-constituição; entender o papel que o outro cumpre numa educação humanizadora. O que justifica esta pesquisa é a preocupação com o desmonte da educação pública pela política neoliberal que, guiada pela ideologia de mercado, concebe a educação como um serviço a ser prestado pela iniciativa privada, negando a intervenção do estado nesta área. Essa política privilegia o capital financeiro que transforma a educação em mercadoria em detrimento das formas democráticas de conduzir a educação como um bem comum. Esta política tem sustentado movimentos “ideológicos” que defendem a manutenção de privilégios das elites e combatem a educação de qualidade, gratuita, laica e para todos como um direito social. É neste contexto que o outro está imerso ora na condição de oprimido pelo sistema que é fixo, estático, rígido e autoritário e que não considera o diferente em suas particularidades e interesses; ora como sujeito de transformação pela conscientização, resistência e libertação. Os procedimentos metodológicos usados são de caráter bibliográfico, constituindo-se numa pesquisa qualitativa de abordagem conceitual. As fontes que nos permitiram fazer este trabalho são as obras de Paulo Freire, de Mogobe Ramose e de Yusef Waghid. O estudo parte da concepção freiriana de outro no âmbito de sua noção de “homem novo”, e a conceituação de outro na filosofia africana, expressa em Ubuntu, para pensar uma educação humanizadora em oposição a uma educação que serve como meio para continuar a opressão, a colonização (neocolonização), a dominação e a manipulação de alguns sobre os outros, confundindo privilégios com direitos, mercadoria (objeto) com subjetividade, isto é, uma educação desumana. É esse outro freiriano que permite pensar uma educação humanizadora como processo que possibilite o ser mais na sua formação e vivência, tendo liberdade para reconhecer a dignidade e a diferença dos outros. E Ubuntu, por meio de seu axioma – indivíduo só se torna humano na relação interdependente com o Outro – pode ajudar nessa humanização. A educação humanizadora, sendo processo e não acabamento, é inclusiva, esperançosa e democrática. Ela se constitui como um campo aberto e dinâmico que permite integração com o contexto, diálogo, libertação, efetivação do projeto comum, busca contínua de saber mais, transitividade de consciência e interdependência, cuidado entre seus sujeitos. Aceita e reconhece o Outro na sua diferença.

Palavras-chave: alteridade/outredade; humanização; Paulo Freire; ubuntu; educação humanizadora.

DJU, Antonio Oliveira. **Otherness and Education: contribution of Paulo Freire and of Ubuntu philosophy for a humanizing education.** 2021. 152 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This study aims at analysing the problem of Otherness in Freire's conception and in Ubuntu philosophy and to try to understand what role it plays in a humanizing education. For this, we list the following specific objectives: understanding the conception of otherness from identity and difference in Freire's thought; understanding the concept of otherness in South Africa culture expressed in Ubuntu as reciprocity, interdependence and inter-constitution; understanding the role that the Other plays in a humanising education. The research is justified as far as the dismantling of public education by neoliberal policy is concern, which, guided by market ideology, conceives education as a service to be provided by private initiative, denying the State intervention in this area. This policy favours financial capital, which turns education into a commodity at the expense of democratic ways of conducting education as a common good. Such policy has sustained ideological movements that defend the maintenance of privileges of the elites and fight quality, free, secular education for all as a social right. It is in this context that the other is immersed sometimes in the condition of being oppressed by the system which is fixed, static, rigid and authoritarian and which does not consider the different in its particularities and interests; sometimes as a transformation individual through awareness, resistance and liberation. The methodological procedures used are of a bibliographical nature. The sources that allowed us to do this work are the works of Paulo Freire, Mogobe Ramose and Yusef Waghid. The study starts from the Freirian conception of otherness in the context of his notion of "new man", and the conception of Otherness in African philosophy, expressed in Ubuntu, to think of a humanizing education in opposition to an education that serves as a means to continue oppression, colonization (neocolonization), domination and manipulation over Others, confusing privileges with rights, that is, an inhumane education. It is this Freirian's Other who needs a humanizing education as a process to enable them to be more in their formation and experience, having the freedom to recognize humanization and the difference from other human beings. And Ubuntu, through his axiom (the individual only becomes human in the interdependent relationship with the Other) can help in this humanization. Humanizing education, being process and not an ending purpose, is inclusive, hopeful and democratic. It is an open and dynamic field that allows integration with the context, dialogue, liberation, the realization of programming, the continuous search for knowledge, the transitivity of consciousness and interdependence, care among their individuals. It accepts and recognises the Other in their difference.

Key words: otherness; humanization; Paulo Freire; ubuntu; humanizing education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
PISA	The Programme for International Student Assessment
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PONTO DE PARTIDA E A INQUIETAÇÃO	21
1.1 O OUTRO EM MARX.....	26
1.2 O OUTRO EM BUBER	28
1.3 O OUTRO EM LEVINAS	30
1.4 O OUTRO EM DUSSEL.....	31
1.5 O OUTRO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS RECENTES	32
2 A CONCEPÇÃO DE OUTRO EM FREIRE	35
2.1 SUJEITO DE EXISTÊNCIA	35
2.2 SUJEITO DE RELAÇÃO.....	39
2.3 SUJEITO INACABADO	42
2.4 SER MAIS – SUJEITO DE TRANSCENDÊNCIA.....	44
2.5 SUJEITO DE DIÁLOGO	44
2.5.1 Como se dá a Relação com o Outro.....	52
2.6 SUJEITO TRANSITIVO DE CONSCIÊNCIA	53
2.7 SUJEITO DA LIBERTAÇÃO	62
2.8 O OUTRO E A HUMANIZAÇÃO.....	68
2.9 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM FREIRE	70
2.9.1 Educação Bancária versus Educação Libertadora	75
3 A CONCEPÇÃO DE OUTRO NA FILOSOFIA AFRICANA EXPRESSA EM UBUNTU	82
3.1 A PROBLEMÁTICA DA FILOSOFIA AFRICANA	83
3.2 DIMENSÃO FILOSÓFICA DO UBUNTU.....	87
3.3 Uso POLÍTICO DE UBUNTU NA ÁFRICA DO SUL	94
3.3.1 Ubuntu Versus Apartheid.....	95
3.3.2 A Aplicação Política do Ubuntu	104
3.3.2.1 Críticas à transição democrática na África do Sul	105
3.4 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA FILOSOFIA UBUNTU	111
3.4.1 Comunidade	112

3.4.2	TOLERÂNCIA.....	117
3.5	EDUCAÇÃO DEDUZIDA DO UBUNTU	122
4	A HUMANIZAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE FREIRE E UBUNTU	125
4.1	COMUNHÃO/COMUNIDADE	125
4.2	TRANSCENDÊNCIA-IMANÊNCIA	128
4.3	SER-SENDO	131
4.4	EDUCAÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

A preocupação com o Outro me acompanha desde criança. Com seis anos de idade, sofri um acidente doméstico e fui parar no principal hospital de meu país, Guiné-Bissau (costa ocidental de África). Estando no pronto socorro, eu vi muitas pessoas gravemente feridas de acidente chegando ao hospital sem poderem ser atendidas e morriam, porque havia apenas dois médicos. A pergunta que fiz a meu pai na altura foi: por que as pessoas morrem por falta de médico? Ele me fitou o olhar e me disse: “são os pobres que morrem, mas os ricos não, porque têm médicos particulares. Essa experiência me chocou profundamente. Falei para meu pai que eu queria me tornar médico quando crescesse para que aquela tragédia de dor e morte não continuasse a se repetir no lado pobre do mundo.

Esse sonho de ser médico se transformou aos quatorze anos, quando comecei a cuidar das crianças num salão da paróquia que frequentava. Essas crianças não frequentavam a escola e eram vendedoras ambulantes para ajudar financeiramente seus pais em casa. No salão, jogava pebolim com elas, e ensinava-as a ler e escrever. Nessa altura, em meu país, poucas crianças tinham acesso à escola, porque a educação não era, e continua não sendo, prioridade do governo. Foi por causa desse trabalho que aceitei o convite para me tornar sacerdote, com intuito de continuar a educação com essas crianças.

Assim, me tornei membro de uma congregação religiosa católica (Congregação de São José – Josefinos de Murialdo), cuja missão é a educação de crianças, adolescentes e jovens pobres e marginalizados nos países onde a instituição se encontra, entre eles Guiné-Bissau, Itália, Gana, Brasil. No Brasil, trabalhei com essa parte da população, situada à margem do sistema totalitário, nos centros educacionais da instituição, especificamente em Ibotirama-Ba, Brasília e Londrina. A preocupação com o Outro me levou a cursar filosofia em 2004 na *Spiritán Institute of Philosophy*, hoje denominada *Spiritán University College (Ejisu – Gana)* e teologia em 2009 na Pontifícia Universidade do Paraná. Durante percurso de estudos filosóficos e teológicos, tive contato com a reflexão sobre a

alteridade/outredade a partir de Martin Buber (1878-1965), que concebe o *outro*¹ como um “Tu” interdependente e inter-constituente.

Em sua obra prima *Eu-Tu* (1923; 2017), Buber sustenta que a linguagem humana é um elemento figurado, vivificada por duas palavras básicas, que são palavras-princípio: *Eu-Tu* e *Eu-Isso*. Quer dizer que o ser humano se dirige ao Outro, sem variação, como um Tu ou como um Isso. Segundo o autor, não existe um Eu isolado, mas pelo contrário, apenas existe um Eu em relação com um Tu ou um Eu em relação com *Isso*. Assim, o ser humano, dada a sua condição humana, está sempre pronunciando uma das palavras-princípio e essa pronúncia demonstra a forma como ele se relaciona com o mundo, com o Tu e com Deus. Como jovem estudante de filosofia e teologia, aprendi, por meio dessa obra de Buber, que quando o ser humano se deixa levar por *Isso*, referente às coisas, indiscriminadamente, ele se distancia do Outro e, conseqüentemente, perde a sua categoria de ser humano.

Atualmente, não faço mais parte dessa instituição religiosa, mas o carisma e essa preocupação com o Outro continuam comigo. Foi essa minha inspiração para participar do grupo de pesquisa “A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens” na Universidade Estadual de Londrina e, depois, para entrar no mestrado. No grupo de pesquisa, comecei a ver essa concepção a partir Paulo Freire (1921-1997), que me chamou muita atenção. O autor traz o *outro*, sendo um não-eu, como aquele que nos desperta para a liberdade e humanização. É o Outro que nos desperta de nossa alienação, opressão, egoísmo para a relação dialógica, para a libertação, integração com nosso mundo com intuito de criar, recriar, construir/transformá-lo. Isto é, é o Outro que denuncia a situação opressora, na qual o eu é opressor-oprimido e o faz sair dela. Quando o eu domina, aliena, oprime e conquista o Outro, transformando-o em mero objeto, Freire sustenta que só o Outro estará em condição de despertar o eu dessa condição desumanizadora.

Essa ideia de Freire caracterizou literalmente minha experiência no mestrado, que se pautou no estudo do Outro. Pelo Outro, eu pude melhorar minha

¹ O *outro* é um conceito que visa compreender a pessoa humana. O objetivo da pesquisa é buscar este conceito. No texto, para evitar a confusão, usamos o termo de três formas. Usaremos “outro” com inicial minúscula para nos referir ao “homem” denunciado por Freire quanto à contradição oprimido-opressor. E *outro* em itálico quando se refere ao conceito; e Outro com inicial maiúscula quando se refere ao novo “homem” de Freire, que busca sua humanização no processo contínuo de libertação, superando a contradição, que não é nem oprimido e nem opressor. Entretanto, nenhum deles é, em princípio, uma essência, se misturam constantemente no processo de humanização.

forma de pensar, escrever, minha releitura de mundo e me conscientizar sobre os problemas que afetam a educação e a humanidade como um todo. A relação dialógica com o orientador, com outros professores(as) e com os colegas de grupo de pesquisa me possibilitou conceber a potencialidade de ser mais, a partir da noção do inacabamento. Por exemplo, quando entrei no mestrado, achava que sabia pesquisar. Mas, ao longo do processo, através do professor Darcísio Muraro, meu orientador, do professor Claudiney Sousa, da professora Leoni Henning, de outros professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, percebi que pesquisar é um processo dinâmico, que se aprende e aprende cada vez mais. Esta dissertação é resultado dessa relação com o Outro.

A motivação para o estudo da alteridade/outredade, assim, é de ordem pessoal e social. Retomando a origem africana em que se pode observar e experienciar um eu como um ser comunitário. O filósofo queniano John Mbiti resume isso, referindo-se à concepção africana, ao afirmar o seguinte: “eu sou, porque nós somos, e dado que somos, por isso eu sou (MBITI, 1969, p. 108-109). Isso significa que negligenciar, oprimir o outro ou usá-lo como meio ou *coisificá-lo* é desumanizar-se a si mesmo como ao outro.

Tanto a motivação pessoal quanto a social desta pesquisa ressaltam que a educação não se constrói de forma isolada como uma prática desvinculada das questões histórico-sociais. Ela sempre carrega consigo e reflete seu contexto social, econômico, político e cultural. O “atual” contexto é caracterizado por constantes mudanças políticas, culturais, tecnológicas, consumo exagerado e extravagante, onde os indivíduos se tornam mercadorias e se excluem. E isso tem levado a escola a uma situação em que a relação entre seus sujeitos se torna frágil, desagregada e desintegrada, cada vez mais coisificada e desumana, dando espaço ao eucentrismo, à opressão, à manipulação, mitificação.

O uso do termo alteridade é geralmente atribuído ao filósofo Emmanuel Levinas na sua discussão filosófica. O termo, do latim *alteritas*, refere-se, do ponto de vista filosófico, colocar-se ou constituir como Outro. O autor debruça desse conceito para falar sobre o “Outro” em relação ao que ele chama de o “Mesmo”². Outredade ou alteridade? Outredade parece ser um neologismo, usado raramente em algumas das obras de Paulo Freire, que significa também a discussão

² Falaremos dessa discussão de Levinas no primeiro capítulo, justamente para poder situar a discussão de Paulo de Freire.

sobre o Outro. Como dá para ver, o sentido dos dois conceitos é o mesmo. No entanto, justificamos o uso de conceito de “outredade”, porque entendemos que Freire critica a alteridade, que se refere ao outro opressor-oprimido, e defende a outredade, referente ao Outro livre e em processo de humanização³. Por isso, a nossa dissertação partiu de alteridade de Freire para sua outredade.

O problema a ser desenvolvido nesta pesquisa é: o que é o *outro* na concepção de Freire e na filosofia *Ubuntu* e que papel cumpre numa educação humanizadora? Nesta perspectiva, as questões levantadas, como guia para esta dissertação, são: o que é o *outro* na concepção de Freire? Qual é o conceito de *outro* na cultura sul africana expressa em *Ubuntu*? que papel cumpre o *outro* numa educação humanizadora?

E o objetivo deste estudo é analisar a concepção freiriana do *outro* na sua alteridade e outredade, no âmbito de sua noção de “homem”, e a conceituação de *outro* na filosofia sul africana, expressa em *Ubuntu*, para pensar uma educação humanizadora.

A discussão sobre o *outro* é um dos temas centrais debatidos no século XXI, seja em educação, seja em outras ciências referentes ao campo das humanidades, pois envolve a questão da identidade (*self* – eu) e diferença (*other* – outro), que são dois aspectos da condição humana em relação com a alteridade. A compreensão dessa discussão pode ser sentida em experiências de participação do diferente no contexto sociopolítico, econômico e educacional diante de situações adversas, tais como: práticas de exclusão das minorias, autoritarismo, racismo, preconceito, exploração, alienação etc. Na educação, esse tema se torna uma condição *sine quo non*, porque os sujeitos educacionais são diversos e a educação busca atingi-los na sua diversidade.

O interesse por esse conceito ganhou força com a publicação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana nas escolas brasileiras. A obrigatoriedade também consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394, Artigo 26-A). Essa iniciativa propõe a abordagem pedagógica do *outro*, considerando o valor da cultura dos povos africanos e sua contribuição para a formação da sociedade e da cultura brasileira, a partir de suas diferenças. Para fortalecer o pertencimento teórico em termos de inclusão, em

³ Veremos essa conceituação também no primeiro capítulo, na tentativa de contextualizar Paulo Freire em relação às outras visões de outros pensadores.

discussões educacionais, toma-se essa abordagem como sinônimo de diversidade, tolerância, respeito, interculturalidade, multiculturalidade.

Um dos elementos característicos da instituição educacional brasileira atual é a politicagem entre os grupos extremistas que confundem direitos com os privilégios adquiridos. Tal fenômeno, na educação, é o reflexo da crise que a humanidade atravessa, na qual o diálogo perdeu espaço, descaracterizando assim a educação/escola enquanto momento/lugar de interações vívidas e seus sujeitos enquanto seres humanos. Na opinião de Martins e Bicudo (2006, p. 46), “[...] num momento histórico como o presente, a população escolar está continuamente sendo submetida dentro e fora da sala de aula a uma visão da sociedade racional, técnica, massificadora e consumista cada vez maior”.

Neste cenário, torna-se difícil para a escola desempenhar sua missão: possibilitar a integração, participação dos indivíduos na sua formação pelo questionamento, criticidade, autonomia, pelo *pensar certo*, libertando-se e humanizando-se, porque ocorre um esvaziamento de sentido, tanto da finalidade da educação quanto da questão humana. Diante desse contexto, busca-se pensar, para o processo educativo, focado na concepção de *outro*, em algo que possa “expressar a esperança que deve animar as pessoas, assumindo um posicionamento corajoso diante da concepção do humano” (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 47).

Por isso, faz-se sugestivo este estudo como forma de resgatar a dimensão de humanização no âmbito do processo de educação, destacando que a educação, fundada no Outro, pode traduzir formas autênticas de interações pessoais, que implicarão no reconhecimento, no crescimento, no *ser mais*, na autonomia e na confirmação dos sujeitos educacionais, dialógico em busca comum para resolver problemas, isto é, propiciando dentro da escola uma atitude problematizadora e libertadora. A ação educativa, fundamentada no processo de humanização, diálogo com o Outro, cuja interação ultrapasse o campo do objeto e do conteúdo, promove a genuína esfera do humano em prol da formação de *ser mais*, que é o indivíduo incluso e inconcluso que, para Freire, é o ser que busca a autonomia, *ser mais* e a liberdade continuamente, e a reconhecer a humanização e a diferença do Outro. A ideia da expressão *Ubuntu* pode ajudar nessa humanização com seu aforismo: indivíduo só se torna humano na relação interdependente com o outro.

O contexto contemporâneo, no cenário mundial, está impregnado de muitas problemáticas que afetam o ser humano: migração, questão dos refugiados; desemprego; preconceito racial; abismo da desigualdade socioeconômica; fome; manipulação dos seres humanos nas redes sociais; *fake news*; ideologização; ameaças bélicas, pandemia do novo *coronavírus* etc. Essas problemáticas, muitas vezes, são sustentadas por reflexões, pautada na lógica do eucentrismo, que leva ao subjetivismo egocêntrico. Esses problemas talvez possam ser enfrentados pela “ética universal” de Freire, a qual supera os interesses e privilégios egoístas de poucos (elites) que deturpam as relações humanas e distanciam o eu do Outro. A ética freiriana toma o ser humano em seus direitos como sujeito ético, que procura, decide, opta, cria, transforma. Não se deve acomodar com os problemas que afetam os seres humanos, aceitando-os como predestinação. Freire se indigna com a atitude de acomodação diante dos “males” humanos. A partir dessa ética, o autor propõe uma reflexão filosófica que considera o Outro na sua historicidade, exterioridade, interdependência a partir da educação, através da dialética com sua existência e experiência concreta com seu mundo.

E a filosofia africana, expressa em *Ubuntu*⁴ revela essa eticidade. Diz-se que os sul africanos negros conseguiram, pelos valores do *Ubuntu*, superar a condição de *apartheid* a que eram submetidos. A Comissão de Verdade e Reconciliação⁵ ajudou os negros e brancos a terem consciência de sua situação desumana e de “hospedeiro” opressor em seu interior e, assim, conseguiram se

⁴ *Ubuntu* é uma filosofia de vida presente nas tribos Zulu e Xhosa de África do Sul, caracterizada pelo fundamento tradicional africano, baseado na interdependência, no reconhecimento e respeito básico pelo Outro. Do ponto de vista ético, ela descreve o ser humano como sendo “ser-com-os-outros”, nunca “ser para os outros”. A filosofia *Ubuntu* desempenhou um papel importantíssimo nos difíceis processos com o fim de *apartheid* na África do Sul na década de 90. Não se sabe exatamente a origem de seu uso, mas que é usado diariamente pelo povo, isto é, faz parte da vida dos sul africanos. No entanto, Bennett (2011) estabelece alguns momentos que ela foi acionada em esfera pública nacional para resolver problemas. Segundo Bennett (2011, p. 4), o histórico que se tem registrado da aplicação do *Ubuntu* no contexto sul africano é de século XX, quando o *Inkatha* (Movimento cultural Zulu) o usou como seu *slogan* para revitalizar o respeito aos valores tradicionais, em um contexto de segregação de terras, de restrição de direito às terras aos negros sul africanos. Outra importante menção ao *Ubuntu* é na Constituição interina sul africana de 1993, após o país ter mergulhado numa segregação sócio racial por 46 anos. Com a aprovação e instalação da Comissão da Verdade e Reconciliação, liderada pelo arcebispo Desmond Tutu, em contexto de uma sociedade profundamente dividida que emergiu do *apartheid*, suportou-se um “legado de ódio, medo, culpa e vingança” (CONSTITUTION OF REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, 1993. Disponível em: <https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/constitution_of_south_africa_1993.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020)

⁵ Órgão criado na África do Sul para examinar os crimes cometidos durante o regime de *apartheid*. E assim reconciliar os sul africanos.

libertar. Isso porque no *Ubuntu* há interconexão e interdependência entre os seres humanos.

Para garantir a relevância à análise da problemática do *outro* em prol de uma educação humanizadora, os procedimentos se pautaram, primeiramente, na revisão da literatura a partir de artigos científicos, teses e dissertações sobre a concepção de alteridade/outredade em relação com o processo de humanização pela educação em Paulo Freire. No que se refere ao autor, sabe-se que tem a característica de ligar ou entrelaçar os conceitos, dependendo das fases de sua vida, impossibilitando assim uma possível desconexão de seu pensamento ou de sua teoria. Na visão de Scocuglia (2006), há várias fases de Freire interligadas na compreensão do autor e na complexidade de seu pensamento. Com isso, não se pode compreender o autor apenas em uma fase, mas, sim na interconexão de todas elas, a começar pela primeira, da qual desenvolveu e lapidou ao longo de outras fases. Silva (2007), comentando a ideia de Scocuglia, caracteriza essas fases assim: a personalista, marcada pelo conceito de comunhão e diálogo radical, cujas obras são: *Educação como Prática da Liberdade*, inicialmente publicada em 1967, *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968; a neomarxista, marcada por sua experiência na África, seu retorno ao Brasil e seu envolvimento partidário; a de revisão crítica de seus pensamentos anteriores.

Diante dessa imensidão de pensamento freiriano, fizemos o recorte em termos de metodologia quanto ao uso de obras. Seguimos a sugestão metodológica proposta por Santiago (2000), que afirma que se pode compreender o pensamento de Freire em dois momentos: o de suas obras fundantes, referentes às três primeiras obras, e o de obras ampliadoras. Portanto, a análise sobre a nossa temática de alteridade/outredade e humanização pela educação humanizadora em Freire se pautou nas seguintes obras, por consideramo-las fundantes na elaboração do pensamento filosófico e educacional do autor: *Educação e Atualidade Brasileira* (1959; 2002), *Educação como Prática da Liberdade* (1967; 2006), *Pedagogia do Oprimido* (1968; 1987). E, claro, as outras obras freirianas, as *ampliadoras*, serão consultadas e citadas com o intuito de alargar a discussão do tema. Sobre a filosofia *Ubuntu*, exploramos analiticamente a obra de Ramose: *African Philosophy Through Ubuntu* (2005). Assim, nosso estudo se caracterizou, em termos de metodologia, como um estudo bibliográfico, de análise temática, cujo aporte é análise filosófica

dos conceitos de outredade e humanização, a partir dos estudos dos referidos autores.

A nossa pesquisa está dividida em 4 capítulos. No primeiro capítulo, situaremos nosso estudo, abordando o ponto de partida de Paulo Freire quanto à alteridade em relação com o processo de humanização. Freire vê o outro como opressor-oprimido, que é a própria sombra e negação de si mesmo, na condição de desumanização. Na dialética freiriana, essa negação é, ao mesmo tempo, também uma força que exige libertação e interesse em ser mais. Com isso, argumentamos que Freire superou a alteridade para outredade. Aqui, se faz necessário uma educação que possibilite a humanização como um processo, uma educação humanizadora. Paralelamente a essa discussão de Freire, mencionaremos o ponto de partida da discussão de alteridade de Levinas, de Dussel, de Buber e de Marx em relação a suas problemáticas de fundo, justamente para contextualizar esta pesquisa.

No segundo capítulo, analisaremos a concepção de *outro* a partir de outredade freiriana, em relação com os temas da dimensão socioantropológica e política (existência, relação, inacabamento, diálogo, transitividade de consciência e liberdade/libertação), tudo isso em relação com a noção de humanização através da educação. A educação humanizadora de Freire contempla o Outro a sua diferença, em seu aspeto libertador e a partir da noção de interdependência e inter-constituição, vista na expressão *Ubuntu* como modo de vida, para uma sociedade democrática e humanizadora. O processo de educação em Freire é sustentado pela consciência do inacabamento do ser humano. Em outras palavras, o Outro é educável justamente por ser inconcluso, pelas possibilidades, capacidades expressas em ser mais. E como consequência, na busca contínua de sua conclusão. É essa busca que o humaniza. Ela é feita com os pares num processo dinâmico.

No terceiro capítulo, ponderaremos a expressão *Ubuntu* de forma filosófica, sendo expressão da filosofia africana, com o intuito de compreender a concepção de *outro* como modo de vida diante da comunidade. O axioma do *Ubuntu* “o indivíduo só se torna pessoa por causa dos outros” não anula o Outro dentro da comunidade. Pelo contrário, isso reforça sua pessoalidade, liberdade, seu senso de pertença e humanidade. O *outro* é sujeito interdependente, inter-constituído com a comunidade. Essa filosofia de vida foi acionada na África do Sul para combater e libertar os sul africanos da condição opressora de *apartheid*, na qual foram imersos

oficialmente por 46 anos. A educação, a partir de *Ubuntu*, traduz o senso de cuidado, respeito mútuo, pertença, tolerância, autonomia e responsabilidade para com a comunidade a fim de libertá-la dos aspetos que a desumaniza.

E o último capítulo refere-se a nossa ousadia de provocar as possíveis aproximações de Freire à filosofia *Ubuntu*, claro sem nenhuma ambição de aprofundar essa relação em termos de contrastes e semelhanças. Apenas mencionaremos algumas similaridades quanto a ideia da presença de alguns conceitos. E por fim, apresentaremos as considerações finais.

1 O PONTO DE PARTIDA E A INQUIETAÇÃO

O ponto de partida de toda a reflexão de Paulo Freire, de modo especial a que motiva a construção desta pesquisa, sua conceituação sobre alteridade/outredade e a humanização, vai além do simples exercício intelectual acadêmico. Seu pensamento não se distancia do “homem” concreto, na sua vida vivida de forma espacial e temporal. Em outras palavras, o pressuposto para os dizeres freiriano sobre o outro e a humanização é o ser humano real, visto a partir de sua experiência de vida.

Muito se tem falado sobre a humanização, frequentemente associada a alguns elementos, tais como: discurso, cuidado, educação, atendimento etc. E com essas características, fala-se em: discurso humanizador, educação humanizadora, cuidado humanizador, atendimento humanizador. Essas falas, na maioria das vezes, se limitam ao senso comum e carecem de um rigor conceitual, porque a humanização não se resume simplesmente aos aspetos humanos pelo fato de pertencer à espécie *homo sapiens*. De acordo com Leontiev (1978), ter a genética *homo sapiens*, ao nascer, não é o que nos torna humanos. Ou seja, não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na relação social com os outros, criando história e cultura⁶. E isso possibilita aquilo que Freire denomina de “transformação do mundo” (transformação social). O ser humano age no mundo, transformando-o, e é, por sua vez, transformado também por este. A existência humana é um fenômeno livre e que faz o ser humano se tornar constantemente criador e transformador de seu mundo (humanizador de seu mundo). A humanização, portanto, para Freire, é possibilidade de ser-sendo no/com o mundo e

⁶ Dewey defende essa ideia quando afirma que não nascemos seres orgânicos associados com os outros, mas nós não nascemos membros de uma comunidade. A criança tem que ser trazida através das tradições, perspectivas e interesses que caracterizam a comunidade por meio da educação: por uma ininterrupta instrução e por aprender em conexão com o fenômeno da associação aberta. Tudo o que é distintivamente humano é aprendido, não é inato (native), mesmo que não seja possível aprender sem estruturas inatas que diferenciam o homem de outros animais. Aprender na forma humana e no efeito humano não é somente adquirir habilidades acrescentadas por meio do refinamento de capacidades originais. Aprender a ser humano é desenvolver através do dar-e-receber da comunicação um senso efetivo de ser um membro distintivamente individual de uma comunidade; alguém que entende e aprecia suas crenças, desejos e métodos, e que contribui para converter as forças orgânicas em recursos e valores humanos. Mas a tradução nunca termina. (DEWEY, 1991c, p. 153/154).

com os outros. Não é algo solitário, isto é, adquirido isoladamente e nem é acabado, mas um constructo social, inacabado.

A ação no mundo pressupõe a liberdade do ser humano para participar e refletir o mundo. Isso é próprio do tornar-se humano. No entanto, Freire percebe que muitos homens e mulheres se encontram numa condição, da qual são “impedidos de atuar, de refletir [...] encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidades com estes, com a história” (Freire, 2020, p. 22). Isso quer dizer que nem todos os homens e mulheres possuem as mesmas oportunidades de participação social, política, econômica e educacional de seu contexto. Eles são impedidos de participar desse processo de humanização. Esse é o ponto chave de toda a filosofia de educação freiriana: humanização de todos. Não que ela seja uma completude, adquirida uma vez por todas, mas um processo de reflexão que deve ser direito de todo(a)s. E Freire escolheu a educação como o caminho para essa reflexão e luta. Corroborando com essa visão de Freire sobre o impedimento de muitos homens e mulheres ao processo de humanização, Bispo (2016, p. 101-102) traz o seguinte:

O homem, em interação dialética com outros homens e com a natureza, apropria-se das formas de trabalho, de relacionamento entre pares, ou seja, de forma cada vez humanizadas de viver. Convém frisar de antemão, entretanto, que essas formas de apropriação não se dão da mesma forma para todos os homens. Ora, então os homens não humanizam da mesma forma? A preocupação que motivou Freire a enveredar por estudos no campo social, político e educacional foi o fato de que, ao viver numa sociedade capitalista, constatou que alguns têm acesso ao saber instituído; outros, os da ‘camada popular’ (termo amplamente usado por Freire), não tinham – e ainda não têm – o acesso a esse conhecimento.

Conhecimento esse que é usado para desumanizar essa “camada popular”, que se refere a mais baixa na estratificação social, onde são colocados, pelas elites brasileiras, os considerados menos capazes de participação livre e criticamente da democracia. Estratificação essa que Freire diz que a sociedade capitalista procura manter e que ele propõe mudar através de uma arma poderosa que é educação, uma educação humanizadora, iniciando pela alfabetização que ajudasse esses homens e mulheres dessa camada menos privilegiada a sair da

escuridão das palavras e se tornarem novos homens e mulheres, reconhecendo suas dignidades, seu papel social, seu compromisso no e com o mundo. Essa crença de Freire se sustenta em seu contexto de década de 1960, cujo índice de analfabetismo era muito alto. Essa condição e a elitização da educação favoreciam a dominação, imersão e a opressão. Na visão de Freire, essa sociedade se mostrava:

Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada [...] (FREIRE, 2006, p. 56-57).

Analfabetismo e a “simplicidade” de vida dessas pessoas tornava-as “vulneráveis”⁷ à alienação e à política social desumana. Para Freire, a vulnerabilidade é o estado sociocultural e político, na qual se encontram essas pessoas, colocadas à margem da sociedade, sem direitos e proibidos de existir historicamente. São pessoas com rostos concretos, oprimidas, a começar do Nordeste do Brasil da década de 1950, região mais pobre do país, que contava, segundo Weffort (2006, p. 18), com “cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes”, depois nos outros países da América Latina e do Caribe, Estados Unidos da América, Europa, nos países da África: povo massificado pela ideologia política, e prejudicado pela inexperiência democrática; alienado pela elitização da cultura e da educação; desumanizado pela fragmentação do conhecimento e pela invasão cultural.

Na sua alteridade, Freire parte do oprimido, que é negação de outredade. Para o autor, o oprimido vive uma situação de dualidade, condição

⁷ Recorremos ao conceito de vulnerabilidade de Ayres et al. (1999), apesar de ser no campo da saúde, para entendemos melhor essa ideia. Os autores colocam esse conceito em três eixos interdependentes entre si, isto é, falam em vulnerabilidade pessoal, programática e social. A vulnerabilidade pessoal se refere a comportamentos individuais diante de uma situação de risco, baseados em aspectos anatômicos e fisiológicos das pessoas. Isso leva em conta a idade, gênero, cor da pele etc. Em outras palavras, o risco é determinado por essas características pessoais. A vulnerabilidade institucional ou programática trata-se de políticas de prevenção, controle e enfrentamento do risco, seja doença, catástrofe ou destruição humana, que podem ser avaliadas a partir de interesses de autoridades com a sociedade. Essas políticas preveem a disponibilidade e o uso adequado dos recursos para a prevenção e defrontação desse risco. Por fim, a vulnerabilidade social que também refere aos aspectos econômicos, político-sociais e culturais, cuja aplicação e avaliação é feita pela legislação e pelas pessoas de diferentes camadas sociais. Com esses três eixos ligados entre si, queremos dizer que a vulnerabilidade abarca também as dimensões culturais e político-sociais, que podem tanto ampliar quanto reduzir o risco ou a proteção de pessoas diante de um estado, condição ou dano, neste caso a desumanização.

opressora, que ajuda entender a opressão como sendo uma relação exercida externo e internamente. Externamente pela coerção física, castigo e dor provocados por opressores nos oprimidos. E internamente pela interiorização dos saberes, mitos, justificativas e interesses dos opressores pelos oprimidos, através da “educação bancária”. A dualidade do oprimido se dá porque este hospeda em si o opressor e passa a ser o opressor de si mesmo. Em outras palavras, sofre com a ordem que o oprime e, ao mesmo tempo, *ad-mira* seu opressor e o considera superior e imodificável, com isso, ajuda a manter o sistema de opressão. Segundo Freire (1987, 49, *aspas no original*),

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”.

Assim, o oprimido é uma negação de si mesmo e é a sombra do opressor, isto é, vive de forma dual a serviço do opressor e é um ser inautêntico. Com isso, deixa de ser para si e passar a ser para o outro. Esse movimento para o outro (opressor) constituiria, na visão de Tellez (2015), a relação de alteridade freiriana que consiste na internalização do opressor pelo oprimido, cujo núcleo é a dualidade que faz o oprimido ser inautêntico que inculca em si o opressor e seus interesses. Portanto, para o opressor o oprimido é o outro definido por ele para perpetuar seus interesses, que somente se consegue por meio de opressão; para o oprimido o opressor é o outro que ele hospeda em si e que almeja ser. Segundo Tellez (2015, p. 186, *tradução nossa*), “a alteridade neste caso não só seria uma relação na qual os oprimidos são definidos pelos opressores, mas também uma relação em que os oprimidos se definem a si mesmos em termos dos opressores, que conseguiram hospedar em si através da educação bancária”. O outro oprimido aqui é um ser que está para si como opressor e impedido de conceber-se como oprimido. E para Freire (1987), ambos são oprimidos por estarem nessa condição contraditória de opressão.

Sobre essa contradição, em termo de colonização, na relação colonizado-colonizador, Memmi (1977) sustenta que há amor e ódio no colonizado

ao mesmo tempo. Lembrando que o oprimido na América Latina é um outro colonizado. Segundo o autor, o colonizado assimila o *status quo* do colonizador e, ao mesmo tempo odeia a si mesmo, sua condição. Diz Memmi (1977, p. 107):

Dessa atitude, que supõe, com efeito, a admiração do colonizador, conclui-se a aprovação da colonização. Mas, por uma dialética evidente, no momento em que o colonizado mais transige com sua sorte, recusa-se a si mesmo com maior tenacidade. Quer dizer que recusa, de outra maneira, a situação colonial. A recusa de si mesmo e o amor do outro são comuns a todo candidato à assimilação. E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estreitamente ligados: subjacente ao amor do colonizador há um complexo.

Por essa negação de si mesmo, de sua condição, o colonizado de certa forma detesta odeia o colonizador que o faz estar nessa situação. E por assimilação, ele admira o colonizador apaixonadamente, querendo ser igual. Essa dualidade é contraditória e frustrante, na visão de Freire (1987, p. 49), porque o oprimido não consegue distinguir “a ‘ordem’ que serve aos opressores que, de certa forma, ‘vivem’ neles”. Por causa disso, age violentamente em relação a seus pares oprimidos. De acordo com Freire (1987, 49), “É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também ‘hospedado’ neles e nos outros. Agridem, como opressores, o opressor nos oprimidos”. Sobre esse ponto, complementando a discussão, Fanon argumenta que o colonizado está tão imerso nessa dualidade em que se encontra ao ponto de não conseguir libertar-se dela, salvo quando esteja dormindo. Fora disso, manifesta sua agressividade em relação a seus pares. Diz o autor: “Durante a colonização, o colonizado não deixa de libertar-se entre as nove da noite e as seis da manhã. Essa agressividade sedimentada nos seus músculos, o colonizado manifesta-a primeiro contra os seus” (FANON, 1961, p. 48).

Freire recorre a esses autores, acima mencionados, para falar do problema do oprimido, colonizado, que é o outro na América Latina. Tudo isso para dizer que a sombra da colônia ainda impera em nossa cultura. É uma herança colonial que nos impossibilita o desenvolvimento, a humanização. A pergunta que fazemos é: que papel o opressor, colonizador cumprem na outredade? Não é porque eles impedem o exercício de outredade, justamente por se colocarem como acabados em seu exercício histórico como a única opção histórica?

Esse ponto de partida de Freire sobre alteridade pode ser colocado em paralelo com ponto de partida de algumas fontes (pensadores), que o influenciaram ou das quais se relacionou de certa forma. Apresentaremos, a seguir, sucintamente, apenas o ponto inicial da discussão desses filósofos no que se refere à alteridade, sem nenhuma preocupação de aprofundamento: Karl Marx; Martin Buber; Emmanuel Levinas e Enrique Dussel.

1.1 O OUTRO EM MARX

Talvez seja incomum falar desse tema de alteridade em Karl Marx, mas constata-se no autor a forma peculiar de tratar do tema do Outro, isto é, sua reflexão sobre a dimensão da alteridade. Essa discussão se refere ao outro alienado, coisificado. Marx parte do pressuposto que o outro se encontra numa sociedade de alienação, dentro da dialética de “proletariado” e “burguesia”.⁸ O pensamento do autor é um imperativo da práxis, que é o uso sistemático dessas ideias para transformar a realidade. E essa transformação exige antes a compreensão da realidade.

Em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos* (1974), publicada inicialmente 1844, Marx sustenta que a relação entre ser humano e a natureza é constitutiva e dialética. É constitutiva, porque acontece na natureza, transforma e é transformado. É dialética, porque o é estruturada por outras relações essenciais, cujos termos opostos e recíprocos geram em seu movimento toda a complexa estrutura da experiência. O movimento do ser humano à natureza é originalmente guiado pela satisfação da necessidade: o “homem” é um ser naturalmente necessitado. Isso quer dizer que o ser humano é dependente de alguns elementos naturais para se sobreviver. A diferença dele em relação a outros animais é que ele consegue transformar o mundo exterior com objetivo de criar recursos de vida interna. Essa transformação se dá pelo trabalho. Em outras palavras, é o trabalho que garante o caráter da essência do ser humano. Freire se refere a essa diferença

⁸ Marx deduziu essa discussão daquela de Hegel sob a dialética de “senhor” e “servo”. Marx tirou essa discussão de Hegel de nível ideológico, e a materializou, dando-a um conteúdo exclusivamente econômico e estratífico em termos de classe, denominando o “servo” de proletário e “senhor” de “burguês”. O autor é um discípulo hegeliano que colocou em prática o método do mestre, isto é, materializou o método de Hegel, que era apenas idealista.

de Marx entre o ser humano e outros animais, quando diz que os animais são seres fechados em si, porque seus trabalhos não são

[...] resultado de “atos-limites” – respostas transformadoras. Sua atividade produtora está submetida à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora. Daí que seus produtos, fora de dúvida, “pertencam diretamente a seus corpos físicos, enquanto o homem é livre frente a seu produto (FREIRE, 1987, p. 91).

Em termos da natureza, o ser humano é livre diante de seu trabalho transformador. Ele se humaniza e cria dimensões materiais e espirituais do mundo social pelo trabalho. Marx também pontua o lado negativo do trabalho na sociedade. Aliás, eis o ponto da alienação. Marx sustenta que o sistema do trabalho em sociedades dominadas pelo capital aliena o outro⁹. É um processo que se dá pela experiência do trabalho na sociedade capitalista. Nesse processo, o outro perde o controle sobre seu atributo, seu objeto. E isso é histórico a partir de relações de forças de produção num modo específico de produção. Em estado de alienação, a necessidade do outro não se vincula com seu objeto, mas se transforma em um instrumento de ganância pelo dinheiro. Cria-se apenas a miséria e coisifica o outro e, assim, perde-se a humanidade. Essa condição se iguala àquela dos animais, descrita na citação de Freire, acima mencionada. Obviamente, Marx defende que sem a alienação, a referida necessidade encontra seu objeto e se torna universal, pois possibilita o ser humano ser ele mesmo: “ser genérico”¹⁰, pois o objetivo da necessidade passa ser humano e social.

⁹ Marx (1974) fala de alienação do outro em relação ao produto do trabalho. Na condição de alienado, o outro não se reconhece no produto feito por ele, cuja essência o contém. Isso porque ele é separado de seu produto através do salário. Em termos de proletário e burguês, o sistema de alienação provoca pobreza no proletário e gera riqueza cada vez mais ao burguês. O autor também sustenta que essa alienação não é apenas quanto ao produto final, mas é antes no processo de produção. O outro é obrigado a trabalhar para se sobreviver em detrimento dos interesses capitalistas, longe do trabalhar apenas o necessário. Aqui, é importante salientar que, na visão de Marx, o trabalho é estranho ao outro, já que é coagida a trabalhar para/por alguém. Marx ainda defende que essa condição de alienação separa o outro de sua essência, de sua ligação com comunidade; o faz se tornar o ser solitário, individualista, unilateral e não mais um “ser genérico”. Com isso, ele é precificado, pois só vale como proletário e não como ser humano. Perde sua humanidade e se torna coisa. Como resultado, o outro vê sua vida sem sentido e passa a alienar também os pares.

¹⁰ Expressão usada por Marx que se refere ao ser multifacetário do ser humano. Diz o autor: “O homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber” (MARX, 1974, p. 47).

O papel do outro alienado de Marx no processo de humanização é fazer revolução. Segundo Marx (1999, p. 26-27), “a sociedade não pode mais existir sob a dominação da burguesia, o que significa que a existência da burguesia é, doravante, incompatível com a da sociedade. E não pode mais desempenhar o papel de classe dominante e de impor as condições da existência de sua classe”. Para isso, os proletários, uma vez alienados, salienta Marx (1999), devem se apossar das forças produtivas sociais, abolindo o modo de apropriação em vigor, destruindo as garantias e seguranças da propriedade privada. Essa revolução é reconhecida também como “Revolução do proletariado”. O objetivo dessa revolução seria resgatar a humanização na relação entre o ser humano e a natureza através do trabalho. E ressignificar o trabalho orientado para a produção, como sendo mediador na relação entre “homem” e a natureza. A humanização se dá no trabalho que faz o outro se reconhecer pelo encontro de sua necessidade com o objeto produzido¹¹.

1.2 O OUTRO EM BUBER

A alteridade de Buber parte da contradição daquilo que ele denominou de “palavras-princípio”: eu-tu e eu-isso. Elas se referem a duas atitudes do ser humano: a de abertura ao Outro pela reciprocidade, encontro e inter-humano (eu-tu), que revela alteridade; a de coisificação e manipulação do Outro (eu-isso). Na sua obra prima *Eu-Tu* (2017), publicado inicialmente em 1923, Buber denuncia, assim, o trato do outro como isso. Freire se refere a essa denúncia quando afirma que “O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero ‘isto’” (FREIRE, 1987, p. 165).

Para Buber (2017), a relação eu-isso, que toma o outro como isso, se fundamenta na experiência, que se refere a todo e qualquer objeto que o ser humano experiencia. Quer dizer, o isso é a objetivação das coisas que o ser humano faz. É interessante a noção de experiência de Buber aqui, que é talvez diferente da de Freire. A experiência de Buber não inclui participação, isto é, não inclui o *com*.

¹¹ Vale dizer que, na condição de assalariado (alienação), o produto permanece fora da existência do produtor. Na ausência da alienação, o trabalho individual é ao mesmo tempo universal e seu produto, objeto plenamente humano, natureza reproduzida, satisfaz diretamente a necessidade do homem. Assim entendido, o trabalho tem como objetivo final a “produção do ser humano”, a conduta de ser humano em direção à plenitude de sua própria natureza.

Pelo contrário, a experiência se dá *no* objeto no mundo. Isso quer dizer que, uma vez objetivado, o objeto ou mundo não tem nenhuma ligação com o sujeito experienciador e nenhum interesse na ação de experienciar. O objeto ou mundo apenas “[...] se deixa experienciar, mas ele nada tem a ver com isso, pois, ele nada faz com isso e nada disso o atinge” (BUBER, 2017, p. 53). Dessa forma, pode se dizer que a pronúncia da palavra-princípio eu-isso do sujeito, na sua existência, se baseia na experiência que ele ou ela faz nos objetos ou do mundo para sua autorrealização. O mundo aqui é entendido como um meio pelo qual o eu se desenvolve e se realiza. Por isso, pode ser explorado já que não afeta a existência do sujeito, isto é, não há reciprocidade na experiência eu-isso.

Perante o exposto, questionamos: será que não há reciprocidade nessa experiência de Buber nos objetos? Se o Eu experiencia o isso, será que essa experiência ou seu resultado não seria uma complementação de alguma forma na existência do Eu? Será que esse mundo experienciado não contribui com algo para a existência em termos de fenomenologia do sujeito? Buber entende que não, porque as coisas ou o mundo do isso não tem vida, talvez por isso não tem interesse igual o Eu nessa experiência. Acreditamos aqui que a referência do mundo de isso (coisas) se trata apenas de tudo aquilo que o ser humano inventou ou criou, o qual não tem vida. É objeto e, por isso, é *experienciável*, pois não diz nada ao ser do Eu quanto a sua ontologia. Na *experienciação*, nesse contexto, o isso é o objeto e Eu é o sujeito, que prevalece sobre o primeiro. Por isso, Buber sustenta que tomar o outro como isso é desumanizá-lo, porque a humanização consiste em considerá-lo como tu, na relação do encontro face-a-face, da reciprocidade e da totalidade do ser.

A visão de Buber tira o tu da posição de objeto, que é passivo, para a do Outro sujeito, ativo na relação. O tu não é mais sofredor de ação ou a terceira pessoa da relação, isto é, sobre quem se fala, mas com quem se fala e com quem experiencia a realidade. Assim, a relação de eu-tu de Buber não se fecha só nos dois, como critica Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), mas podemos dizer que abre-se ao terceiro. O eu fala com o tu sobre a realidade ou o eu experiencia com o tu a realidade. A realidade aqui é o terceiro elemento dessa relação.

Por mais que Buber tenha tirado o tu da relação eu-isso, que é uma experiência do Eu e objetivação do outro, para a relação eu-tu, acreditamos que a iniciativa para relação continua sendo do eu no encontro face-a-face com o Outro.

1.3 O OUTRO EM LEVINAS

Levinas fala de alteridade como resposta ao não reconhecimento, isto é, à negação do *outro* e suas particularidades pela filosofia ocidental. O autor procura dar um sentido novo para o valor ético do ser humano, e romper, assim, com a ética da filosofia ocidental, construída, segundo ele, até então. A negação do *outro* se dá pela sua redução ao “mesmo”¹². Segundo Levinas (1980, p. 31), “a filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser”. A justificativa do filósofo lituano-francês é que os fundamentos ontológicos tidos em filosofia ocidental não permitem que o Eu encontre algo estranho ou qualquer coisa que não seja aquilo que simplesmente gira em torno de si. Esses fundamentos são totalitários, visto em unidade, coerência e síntese, desconstruindo assim as singularidades, contradições e diversidades.

Em sua obra *Totalidade e Infinito* (1980), Levinas sustenta que a filosofia, desde Platão a Heidegger, pensa o outro em termos do *mesmo* e com isso absorve o *outro* no *mesmo*. Falar do *outro* em meus termos, e não como o *outro*, afeta profundamente todas as relações entre eu e o *outro*, seja em ética, política, a teologia. Assim, o autor defende que se o *outro* é essa “coisa” no radar do *mesmo* (Eu), nesse caso deixa de ser o *outro*, já não faz sentido falar em encontro entre eu e *outro*. E isso quer dizer que a ética não pode ser pensada a partir da ontologia, porque esta não pode encontrar o *outro* como outro. Pelo contrário, propõe Levinas, a ontologia deve ser pensada da ética para que o *outro* continue outro. Por isso, ele defende que “a ética é a primeira filosofia”. Ele argumenta que a responsabilidade ética é mais importante que a ontologia, mudando assim séculos de filosofia ao mostrar que a relação do “homem” com o *outro* precede a sua relação ontológica consigo mesmo e com o cosmo.

Ao sustentar que a filosofia ocidental até então coisifica o *outro* por reduzi-lo ao mesmo, Levinas tenta mostrar como a ontologia até então não se

¹² Categoria escolhida por Levinas para se referir ao Ser/Eu (totalidade narcisista), que é próprio da ontologia ocidental, fechado em-si-mesmo, e que procura dominar e manipular pelo processo de conhecimento. Seu critério é absoluto e sempre parte de si para si. Isto é, converte tudo em propriedade sua. Por isso, Levinas entende que é uma filosofia egoísta. o outro, dentro da relação identidade e diferença, é enxergado como fruto da razão (outro da razão), isto é, identidade (Eu), que é pré-existente e fixa. Nesse caso, o outro é dominado pelo Eu (Eu-domino-o-outro). Isso reflete o axioma da razão cartesiana: penso, logo existo” (BENTES; MERCÊS, LOUREIRO, 2020, p. 14).

interessa com o *outro*. Primeiro, porque lhe interessa apenas o Ser (para os gregos) e Eu (para a filosofia moderna) e nada mais; segundo, a filosofia moderna, em termos de ser/identidade, busca compreender o *outro*, conferindo-o o significado em relação a ele. Esse processo, na visão do autor, não permite que o *outro* permaneça outro. Pelo contrário, busca eliminar o *outro* de sua diferença, compreendendo e tornando-o igual a si, menos ameaçador.

A ética de alteridade de Levinas desconstrói a ideia do Eu, preso em si mesmo, como identidade totalitária, e passa a vê-lo em seu verdadeiro sentido, que é em relação com o *outro*, baseada na responsabilidade de modo a não anular, subordinar, dominar, reduzir o *outro* ao *mesmo*. E a humanização se dá, justamente, na descoberta do *outro*, saindo de si mesmo, rompendo assim com a totalidade, buscando a diversidade. E isso acontece pela transcendência do Eu, a qual o permite ver o infinito no *outro*. Como não consegue fazer isso sozinho, necessita do *outro* que o faz assumir essa responsabilidade.

1.4 O OUTRO EM DUSSEL

Dussel categoriza o outro como “vítima” do sistema-mundo, negado suas necessidades básicas pelo fato de haver exclusão, exploração. Em sua obra *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão* (2000), o autor fala do momento crítico da ética que está em movimento, a partir do rosto concreto do outro vitimizado e excluído em sua realidade. O filósofo parte do pressuposto real que há vítima: “Não se trata de um ‘juízo de valor’, de ‘gasto’, ‘subjetivo’. Trata-se de um ‘juízo empírico de fato’: Eis aqui urna vítima!” (DUSSEL, 2000, p. 373). A factualidade da vítima é a negação do outro, porque este é impossibilitado ou privado de produzir, reproduzir e desenvolver sua vida¹³, em suas diversas formas. Pela dialética histórica, a vítima toma consciência dessa sua condição e também dos pares que são também vitimados. Assim, surge a comunidade de vítimas.

Uma vez em comunidade, pela tomada de consciência de sua vitimização, vítimas se articulam para fazer sua voz ser ouvida, isto é, para interpelar e irromper, como ato de fala, e se opor a “consensualidade da validade intersubjetiva

¹³ Essa impossibilidade é causada pela vivência das vítimas sob a aflição da pobreza que as desconfigura como seres humanos, perpetuadas de uma geração a outra. A pobreza, para Dussel, é um dos limites absolutos da modernidade, que é a própria destruição da humanidade.

da comunidade dominante” (DUSSEL, 2000, p. 470). Assim, são as próprias vítimas situadas assimetricamente na comunidade hegemônica que se encarregam de construir uma nova simetria, “uma nova comunidade de comunicação consensual, histórica e crítica, real” (DUSSEL, 2000, p. 217), tornando-se sujeitos da libertação. Essa ação comunitária das vítimas é fundamental, pois é solidária e de responsabilidade. E a humanização se dá justamente nesse processo em defesa da vida humana, isto é, reprodução e reprodução e desenvolvimento da vida.

Trazemos esses autores sem nenhuma preocupação de aproximá-los ou distanciá-los, mas apenas para situar a discussão de Freire no que diz respeito à alteridade/outredade e humanização. Procuramos nesses autores o elemento principal, do qual é resgatado alteridade/outredade e humanização. Se perguntamos, a partir desse ponto inicial: onde está o outro? A resposta seria: na opressão e na coisificação (para Freire), na alienação (para Marx), no isso (para Buber), no mesmo (para Levinas), e na vítima (para Dussel). Esses termos afirmam a negação de outredade. No entanto, essa mesma negação é também força e determinação na dialética histórica do outro. No oprimido, há uma força, um Outro no sentido de outredade, que pretende assumir sua vocação ontológica. É esse Outro, o qual analisaremos no segundo capítulo, que precisa de uma ação educativa humanizadora para expulsar a sombra, sair da condição de opressão, romper com o opressor-oprimido.

1.5 O OUTRO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS RECENTES

Com o propósito de situar a nossa temática no campo acadêmico, realizamos buscas de produções científicas, seja artigos, teses ou dissertações, usando quatro bases de dados: *Web of Science*, *Eric*, *Google Scholar* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As escolhas dessas bases se basearam no fato de queremos obter referências não só do Brasil, mas também de outros países e idiomas, já que Paulo Freire é referenciado ao redor do mundo.

Com essas buscas, almejamos quantitativamente os estudos já feitos, presentes nessas bases, sobre a alteridade e humanização em relação à educação humanizadora. Usamos algumas estratégias de pesquisa e critérios específicos. Primeiramente, a procura se deu com as seguintes palavras-chave: “alteridade” e “humanização”, tendo como referência Paulo Freire no campo da

filosofia da educação. E como resultado, obtivemos 20 artigos, entre os quais selecionamos 5 que se referem diretamente às palavras-chave usada, 2 em inglês, 2 em português e 1 em espanhol; e selecionamos para análise também 2 dissertações, referentes à discussão sobre a humanização em Freire, e 3 teses, cuja 1 se trata de relação de alteridade de Freire com a de Levinas, e outras duas sobre a humanização em Freire.

A seleção de artigos, teses e dissertações que fizemos foi apenas uma amostra, devido ao curto prazo de tempo que dispomos, de um recorte dos últimos 20 anos. Observou-se, da análise desses estudos de referenciais teóricos, que alguns filósofos são associados a essa discussão sobre o Outro e a humanização, além de Freire. Algumas dessas pesquisas relacionaram o estudo de Freire com o desses filósofos, entre eles estão: Buber (1878-1965), Levinas (1906-1995), Dussel (1934-xx), Bakhtin (1895-1975) e Confúcio (551 a.C-479 d.C). Isso nos mostrou o quão importante é o pensamento de Freire quanto à alteridade/outredade em relação com outros pensadores ao redor do mundo.

Após esse momento de seleção de trabalhos, acima referido, analisamo-los. O primeiro ponto da análise, sob a categoria conceitual de humanização, incidiu em verificar o sentido e a origem do conceito de humano/humanização de Freire. Para isso, extraímos os termos que denotam tais sentidos. Encontramos as origens diversas: cristianismo, existencialismo, fenomenologia, marxismo e feminismo. De acordo com Salazar (2013), o humanismo freiriano bebeu de fontes ecléticas: desde humanismo cristão, marxista, existencialista, fenomenológico, progressista até feminista. Mendonça (2006) compartilhou dessas fontes, apesar de ter mencionado apenas os quatro primeiros, como influências da concepção humanista freiriana. Assim, Salazar (2013, p. 126) conceitua a humanização freiriana como “processo de se tornar mais plenamente humano enquanto pessoa social, histórica, pensante, comunicadora, transformadora, criativa, que participa no mundo e com o mundo”. Isso quer dizer que os seres humanos se fazem a cada instante.

O segundo ponto de análise ocorreu na dimensão de alteridade em Freire e o papel do Outro no processo de humanização. Deparamo-nos com a ideia de que não há um constructo do termo alteridade em Freire. No entanto, a discussão sobre o Outro perpassa suas obras: uma pedagogia do outro e com o outro, que é a constituição da própria identidade (eu). E a alteridade foi compreendida a partir de

uma humanização que inclui a convivência e respeito entre os diferentes, imergidos na realidade para transformá-la “de qualquer forma de silenciamento ou opressão que anule o Outro, que tente condicioná-lo a um objeto” (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020, p. 14). E a educação tem um papel fundamental nesse processo, porque possibilita essa convivência pela responsabilidade ética com o mundo e com os pares. É com o Outro que se dá o processo de humanização.

As pesquisas mostraram que, falar de humanização em Freire implica ter, como pano de fundo, a noção de alteridade/outredade. Elas mostraram a preocupação de Freire com a humanização como um processo que se faz constantemente, um procedimento que os seres humanos devem adquirir como modo de vida em contrapartida de seu oposto (desumanização). Elas mostram também a tendência de reinventar a filosofia de Paulo Freire no cenário acadêmico global, colocando-a em diálogo com outros filósofos e filosofias, seja na América, Europa, Ásia seja na África. Portanto, as pesquisas contribuem com a nossa dissertação, justamente com essa noção de humanização de Freire apresentada por seus autores.

Os estudos nos apontam o caminho para reinventar Freire, colocando-o diante de outras filosofias que refletem o mesmo assunto, no nosso caso diante da filosofia *Ubuntu* que contém a reflexão sobre o outro e a humanização. É importante colocar Freire diante da filosofia africana, e resgatar a africanidade espiritual freiriana, já que ele afirmava sempre que a “África vai ensinando a gente”.

2 A CONCEPÇÃO DE OUTRO EM FREIRE

Com a denúncia do outro a partir de opressor-oprimido, vista no primeiro capítulo, para o anúncio de outredade, a qual exige uma educação humanizadora, buscamos analisar neste capítulo o conceito de *outro* freiriano. Em algumas de suas obras, Freire concebe o *outro* como um “tu”, “não-eu”, contrário do “eucentrismo”, diferente, mas sujeito constituinte e constituído no diálogo e na liberdade. Para ampliar essa compreensão freiriana do *outro*, recorreremos a seus temas antropológicos: existência, relação, inacabamento, ser mais, diálogo, transitividade de consciência, integração, que são características do Outro sendo sujeito. A compreensão desses temas nos ajuda a entender a concepção de *outro* de Freire.

Analisamos essas temáticas a partir de cada uma das obras citadas abaixo para compreender a concepção de *outro* em relação a essas temáticas. As obras são: *Educação e Atualidade Brasileira* (2002); *Educação como Prática da Liberdade* (2006); *Pedagogia do Oprimido* (1987). O capítulo está estruturado da seguinte forma: analisamos as temáticas e depois as relacionamos à humanização. E falaremos da educação humanizadora, própria desse Outro freiriano.

2.1 SUJEITO DE EXISTÊNCIA

O que orienta a discussão de Freire é sua concepção de humanização ou concepção de ser humano. Sua visão do ser humano é sempre o ponto de partida para sua análise e compreensão desse seu “homem” dimensionado. Nesta seção, analisaremos o tema “existência”, a partir das obras selecionadas de Freire, na tentativa de compreender o Outro como sujeito existencial.

A noção de “existência”, na perspectiva freiriana, baseia-se no modo de ser do ser humano no mundo. Como forma própria do ser humano no mundo, a noção carrega consigo outros termos existenciais, como por exemplo: ser-aqui, ser-consigo mesmo, com o mundo, com Deus, com os outros, ser-em-situação. Esses termos são típicos na discussão dos existencialistas. Eles estarão embutidos na análise desse conceito que faremos de Paulo Freire.

Na sua primeira obra *Educação e Atualidade Brasileira* (2002), Freire explicita sua concepção de existência como ponto de partida para a compreensão antropológica e, conseqüentemente, para sua análise sociológica, política e educacional de seu contexto. Ele diz: “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional [...]” (FREIRE, 2002, p. 10).

A primeira parte dessa citação nos parece indicar, em primeiro momento, a corrente filosófica influenciadora do pensamento de Freire: existencialismo. O ser humano é sujeito de existência. Isso quer dizer que existir não é apenas viver. Aliás é mais que simples viver. É deliberar sobre as experiências diárias e questionar-se por suas implicações; é agir no mundo como sujeito integrado com ele para o transformar. A professora Leoni Henning, ao se referir a essa experiência diária, adjetivada de existencial, diz que

Trata-se, pois, experiência existencial que caracteriza homens e mulheres nas diversas fases ao longo da vida, nos diversos lugares e tempos em que se encontram, para produzirem continuamente a cultura e a história, nem sempre com liberdade, nem sempre com alegria de se viver (HENNING, 2019, p. 39).

É bom ressaltar aqui que a concepção do “ser”, ambos como substantivo e como verbo, no âmbito de Freire, não pode ser tomada de cunho metafísico essencialista, mas sim de cunho de existência e existir dinâmico. Portanto, quando se refere ao “homem” como ser de existência, de relação etc. o autor está falando do existir humano em função dessas características existenciais. Nessa frase de Freire, entende-se que a existência não é inata, mas é um potencial que ele tende a adquirir. E não é absoluta, isto é, adquirida de forma completa e acabada, mas é processo, movimento dinâmico no sentido que deve ser construído considerando as condições espaço-temporais. Isso quer dizer que pode haver seres humanos que apenas vivem e não existem, porque não têm consciência de sua existência na contextura das relações históricas em que se encontram (aqueles que são alienados pelo assistencialismo, roubados o direito de fala, explorados, proibidos de existir, mantidos na intransitividade quanto à consciência etc.). Muraro, a partir de Freire, entende a consciência de existência como sendo

a capacidade de discernir as suas relações, destacando-se o papel da criticidade na comunicação ou diálogo com o outro. Freire ressalta como característica da natureza humana esta capacidade de discernimento, de busca do conhecimento para sua humanização, que consiste na vocação ontológica do homem” (MURARO, 2015, p. 60).

O existir é um processo, conceito dinâmico de consciência das relações no e com o mundo. O indivíduo pode cessar de existir e passar apenas a viver se ele não tiver compromisso com o mundo, com a sociedade em seu aspecto político, econômico e educacional, isto é, se não tiver essa consciência.

O sentido da existência, no entendimento freiriano, não é uma condição fechada em si. O “homem” não existe sozinho, mas existe *com* o Outro, também sujeito, que o desperta para essa existência. O Outro é com quem se existe no mundo para modificá-lo. Por isso, Freire entende, nessa sua primeira obra, que é fundamental o reconhecimento da existência do outro, como não-eu, no aspecto político-econômico e educacional.

A compreensão conceitual de existência do outro, no âmbito histórico-dialético de Freire, nos leva a essa visão de Freire como contraposição do contexto brasileiro de décadas de 40 e 50. Cremos que não se pode apreender o outro na sua totalidade interna, nessa referida obra, sem levar em conta suas contradições. O próprio Freire (2002, p. 26) nos diz que “Na verdade, o que vem caracterizando a nossa vida pública atual é este jogo de contradições”. É isso que Scocuglia (1999) caracteriza como trabalho árduo a fazer, principalmente quando se refere ao pensamento de Freire. Ele diz: “Tentar apreender a progressão de um pensamento dialético, que busca a compreensão da ‘totalidade interna’ assim como suas ‘contradições’, realizar isto de modo associado a uma constante reconstrução analítica constitui tarefa das mais difíceis” (SCOCUGLIA, 1999, p. 32). E uma dessas contradições que aparece na obra é a “inexperiência democrática”¹⁴, historicamente presente na sociedade brasileira desde sua gênese, que se manifesta na vida pública: desrespeito, não reconhecimento do Outro em seus direitos fundamentais;

¹⁴ Freire caracterizou o contexto brasileiro de “inexperiência democrática”, porque entende que deve haver compasso entre as manifestações externas da atitude democrática com a dimensão interna da democracia. A concepção da democracia presente aqui é aquela de Barbu (1956), sendo modo de ser a partir de disposições internas mentais. Se um indivíduo experimentar esse jeito de ser, tendo em sua mente essas disposições, suas ações externas corresponderiam a essas disposições, que seria “experiência democrática”. Caso contrário, seria um comportamento antidemocrático.

intelectualismo da cultura, conformismo religioso, insistência numa educação palavrosa, elitizada, acrítica, vertical e “assistencializadora”; prática de política de clã.

Com esse descompasso, cria-se uma política de “assistencialismo”, na qual o outro é visto como “o assistido-passivo”, sem voz, sem recurso financeiro, excluído do mundo. Freire critica fortemente esse regime político e, conseqüentemente, a concepção do outro que dele deriva. Para ele, a experiência democrática exige diálogo, que faz o outro romper com a passividade e se fazer participante ativo, ter voz perante o contexto em que se encontra.

Essa contraposição de Freire é sua proposta na tentativa de reconstruir de forma crítica o contexto político-educacional brasileiro (do Recife) de sua época. O Outro não era visto como sujeito político. Por não ser considerado “intelectual”, a participação da camada popular era reprimida. Isso porque a política era tão intelectualizada ao ponto de fazer as massas serem apenas objetos e não sujeitos. Segundo Paulo Rosas (2002, p. LV), “[...] a participação do povo limita-se, em tese, a ser usuário dos benefícios concedidos sem ele”. Era consumidor da política e não seu fazedor. Essas elites intelectuais representavam a identidade do “eu” que mantinham seu *status quo* de donos e senhores da existência e da política.

Entendemos que o Outro como sujeito de existência refere-se à sua potencialidade de participação na esfera político-social, econômica e educacional para continuar a transformar a si mesmo e ao mundo de forma constante. Segundo Marcel (1964), a existência é participação, para os seres humanos, na medida em que a participação possa ser falada objetivamente. Ou seja, existir é participar. Por isso, Freire pensa que é direito e dever do povo participar da vida política, da construção da experiência democrática e do desenvolvimento econômico do país. Entretanto, a educação do povo não o transforma em sujeito transformador, mas apenas adaptado ao sistema produtivo.

Na *Educação como Prática da Liberdade* (2006), Freire reforça a compreensão da concepção de existência referente ao outro. O outro não existe no vazio, mas em um contexto. E se existe em um contexto, se torna sujeito de opção das alternativas que esse contexto coloca diante dele. Diz Freire (2006, p. 43), referindo ao contexto brasileiro da década de 50 e 60, que a

Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em

que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História.

A proposta de Freire, dentro de sua dialética com seu contexto, é resgatar a potencialidade do outro de se tornar sujeito de sua existência. Para ele, é necessária a assunção da vocação ontológica de ser sujeito de si mesmo e de sua história, e não “coisa”. Pelo fato do outro existir, ele é relacional (coexistente) e não absoluto. Isso quer dizer que a sua existência implica-lhe possuir a capacidade de estar em si e sair de si ao encontro intersubjetivo. Isso nos leva a explorar nosso segundo termo antropológico freiriano: relação.

2.2 SUJEITO DE RELAÇÃO

A noção de existência possibilita pensar a relação, que exige do “homem” estar com o mundo e com os outros. Isso implica sair de si ao encontro dos pares. E dentro desse encontrar-se, ele afeta e é afetado pelos outros (interdependência). E isso impede sua *absolutização* (totalmente independente).

Na obra *Educação e Atualidade Brasileira*, a concepção de “relação” parece ser de âmbito interno, porque supõe-se que os seres humanos relacionados não são independentes de suas relações, pois a relação os afeta, os modifica. Freire diz:

Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura. A posição que ocupa na sua ‘circunstância’ é uma posição dinâmica. Trava reações com ambas as faces de seu mundo – a natural, para o aparecimento de cujos entes o homem não contribui [...] e a cultural, cujos objetos são criação sua. [...] No jogo de suas relações com esses mundos ele se deixa marcar, enquanto marca igualmente (FREIRE, 2002, p. 10, *supressão nossa*).

Os “mundos” referidos são o da história e da cultura, que Freire entende serem estes os dois aspectos da moldura do ser humano. Na relação com o mundo, o “homem” não é passivo, pelo contrário, ele participa criticamente, transformando o mundo, significando assim sua história. Nessa história, está a criação do “homem” (cultura). Portanto, tanto em relação à história quanto em relação à cultura, a posição do ser humano é sempre ativa. E como essas relações

são constantes, por isso, o ser humano é aberto às mudanças. O centro de sua vida humana está fora de si. Relaciona com seu mundo e com os pares. Freire entende que o ser humano, por sua existência, deve integrar com sua realidade, participando criticamente no mundo, significando os entes naturais, e na cultura, criando os objetos, sem que sua relação se reduza a uma delas. Participar na natureza significa interferir em seu contexto de forma crítica, no qual o ser humano molda e é moldado.

No texto *Educação como Prática da Liberdade*, Freire traz uma noção mais desenvolvida da sua concepção de relação. Algo que não fez na obra anterior, na qual apenas fez menção ao conceito. Segundo ele, “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2006, p. 47). O Outro freiriano é sujeito de relações, que é abertura aos seus pares, isto é, sua transcendência aos outros-*eus* externos, sua realidade. Como sujeito no mundo, ele sai de si para estar objetivamente *com* o mundo. Nessa abertura, ele transforma o mundo e é transformado por este. Para Freire, essa é a diferença entre a relação e “o contato”, que apenas permite abertura, mas não transformação. Ou seja, o “contato” supõe que o ser humano e mundo abram-se um ao outro, mas permanecem intactos em seu ser, isto é, sem possibilidade de mudanças. É isso que acontece entre os animais. O “contato” é típico do reino animal enquanto que “relação” é típica do ser humano.

Ainda sobre relação, próprio do ser humano, Freire traz cinco características próprias que ele entende ser de relação. Diz ele: “o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si [...] conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade” (FREIRE, 2006, p. 47). As relações que o ser humano trava com o mundo são caracterizadas pela pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Freire esclarece cada uma delas.

A pluralidade, nas relações com o mundo, refere-se às várias possibilidades de o ser humano dar respostas frente a seus desafios. As relações possibilitam ao ser humano responder de muitas maneiras aos problemas que o afetam. Isso quer dizer que o ser humano, diante desses desafios, possui infinitas maneiras de resolvê-los de forma consciente, usando ferramentas ou não. A segunda característica diz respeito à reflexão que o ser humano faz dos dados

coletados objetivamente do mundo, ligando-os uns aos outros de forma crítica para fazer sentido, na tentativa de responder aos desafios.

A terceira é a transcendência, que Freire considera que é um dom espiritual do ser humano. De um lado é, algo que Deus lhe deu, de outro lado, humanamente falando, por ser transitivo em sua consciência e na relação, o “homem” demonstra essa transcendência. Isso porque lhe permite estar em si e sair de si, dentro da órbita existencial. Com essa saída, ele consegue distinguir o “eu” do “não-eu”. Entendemos que a necessidade que o ser humano tem de sair de si, transcender, é justamente por ser finito e “indigente”. Sua finitude, e a consciência dela, é a origem da transcendência do ser humano. Isso significa dizer que o ser humano é inacabado. Ele apenas alcança esse “acabamento”, isto é, plenitude estando em conexão com seu Criador que o liberta. Assim diz Freire (2006, p. 48): “Do ser inacabado, que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação”. A transcendência é uma disposição que o ser humano possui para retornar, pelo amor, a sua Fonte, que o liberta¹⁵.

A relação do “homem” com o mundo é temporal, referindo à quarta característica, porque possibilita ao Outro emergir-se do tempo, discernindo-o de qualquer jugo unidimensional. Segundo Freire (2006, p. 49), “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. Estar com o mundo não implica passividade, conformidade, adaptação, mas pelo contrário, implica integração do ser humano a

¹⁵ Entendemos que essas duas últimas características das relações com o mundo, são heranças do cristianismo, na visão tomista e neotomista. Podemos ver aqui a influência de Jacques Maritain (1966) na concepção de relação freiriana. Há dois axiomas base que sintetizam o pensamento neotomista: a afirmação da existência objetiva do mundo e a confiança na inteligência humana, cuja função é ordenar os dados para conhecer o mundo. Estar *com* o mundo significa que o mundo é uma realidade objetiva, que não depende do ser humano e que é passível de conhecimento. Deus criou o mundo e nele colocou a ordem. E igualmente criou o ser humano e o deu inteligência para contemplar essa ordem do mundo e produzir, pela razão, sua ordem nos seus próprios atos de conhecer (a lógica). O ser humano coleta os dados do mundo pelos órgãos sensoriais e aplica neles os princípios da lógica (ordem que razão produz) com objetivo de obter conhecimento “puro”. Por isso, Aquino acredita que todo o conhecimento passa pelos órgãos dos sentidos. Apesar dessa crença, Aquino pensa que o conhecimento espiritual revelado é obtido pelo sábio através da contemplação direta, sem passar por esse processo. Freire (2006, p. 64) fala da ordem como fruto da razão do ser humano e da ordem presente no mundo (natureza). A história é fruto da ordem presente no mundo que equilibra a sociedade/época, evitando que entre em colapso. E a cultura é o resultado da transformação que o ser humano faz no mundo através da ordem da razão. Ora, se esse ser é sujeito a uma condição de exploração, acomodação, ajustamento, mutismo, não haverá cultura de sua parte, pois é impossibilidade de existir, conhecer para transformar.

seu contexto, espaço e tempo. Existir em relações com o mundo, última característica, denota um sentido consequente, isto é, o ser humano, como consequência, se torna ativo, interferindo assim no mundo, dominando sua história e cultura.

A concepção de relação é intrínseca ao existir, que por sua vez nos leva a estar *com* o mundo, caracterizado pela pluralidade, criticidade, transcendência, temporalidade e consequência. Com isso, entendemos, a partir dessa discussão de Freire sobre noção de relação, que não se pode conceber o “homem” como um ser pronto e acabado. Ele se torna sujeito de relação na medida que é despertado para isso pela presença do Outro. É na relação com o Outro que o “homem” busca constantemente sua “realização” existencial, e não na sua superposição ou na sua *absolutividade*. Isso equivale dizer que é interdependente. A sua relação se pauta na interdependência. Na própria capacidade de inter-relação, está a noção do inacabamento do ser humano, que busca *ser mais*. Estes são dois temas caros de Freire.

2.3 SUJEITO INACABADO

Na afirmação da necessidade do ser humano de se relacionar com o Outro, que é uma condição humanizadora, está a ideia de sua incompletude. O termo “inacabamento” refere-se àquilo que não está completo, fechado, finalizado. Se um ser, em termos de objeto, tem a possibilidade de ser modificado constantemente e, mesmo assim, continua sendo o que é, então podemos dizer que é inacabado¹⁶. Talvez porque a ideia de “objeto inacabado” é muito subjetiva, isto é,

¹⁶ Sobre essa ideia, Sartre faz uma diferenciação entre os objetos seres *em-si* e o homem ser *para-si*. Segundo Sartre (2011, p. 39), “O ser-Em-si não possui um dentro que se oponha a um fora e seja análogo a um juízo, uma lei, uma consciência de si”. Em outras palavras, o ser-em-si não possui potência e nem consciência de si e de mundo no qual se encontra. É apenas um objeto na sua plenitude absoluta de sua identidade, criado para uma necessidade. O exemplo dado por Sartre é nuvem, que ele entende que não é “chuva em potência”; é, em si, certa quantidade de vapor d’água que, em dada temperatura e dada pressão, é rigorosamente o que é. O Ser Para-si, pelo contrário, se difere do ser-em-si, porque possui consciência de si e do mundo no qual se encontra. É o modo diferente de estar no mundo do ser humano, consciente de seu inacabamento. De acordo com Sartre (2011, p. 215), “é o Para-si que tenta recuperar-se como totalidade, em perpétuo inacabamento. É a afirmação do desenvolvimento do ser que é para si sua própria revelação. Já que o Para-si se temporaliza, daí resulta: 1º, que a reflexão, como modo de ser do Para-si, deve ser como temporalização, e é ela mesmo seu passado e seu porvir; 2º, que, por natureza, estende seus direitos e sua certeza às possibilidades que eu sou e ao passado que eu era”. O ser humano que é para-si faz as relações temporais e funcionais entre os seres em-si, e ao fazer isso, constrói um sentido para o mundo em que vive.

só é inacabado do ponto de vista do sujeito inacabado já que são fixos na sua essência. Mas, o inacabamento é o próprio do ser humano, dada a sua existência e coexistência, que tem noção dessa sua incompletude, inconclusão, razão pela qual se coloca em busca constante de sua melhoria com o outro. É certo que Freire reconhece o inacabamento nos outros seres vivos, mas diz que esses não têm consciência desse inacabamento. Só o humano faz. Ele diz: “O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa” (FREIRE, 2013c, p. 21). Essa busca não se faz de forma solitária, mas em comum com o Outro, que também o desperta para isso.

Na obra *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire traz a noção do inacabamento associada à relação e à transitividade do ser humano. Segundo Freire, o ser humano “É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente” (FREIRE, 2002, p. 10). Pelo fato de o “homem” ter potencialidade a inter-relação mostra que ele não é autossuficiente. Ele precisa do Outro, que demonstra sua “abertura”. Sabendo dessa “abertura”, ele sai de si ao encontro desse Outro. E é por consciência do inacabamento que o ser humano transcende a si mesmo. A inter-relação exige transitividade.

Já em sua segunda obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire mostra a origem cristã de sua concepção de “inacabamento”. O ser humano é uma criatura finita de seu Criador. A sua finitude diz respeito à não plenitude, se comparado a seu Criador, que é Infinito e Pleno. Apesar de ser criado à imagem e semelhança de seu Criador, o ser humano se encontra *no* e *com* o mundo em busca constante de sua plenitude (salvação), mas que ele apenas a encontra uma vez em relação com seu Criador, pela graça deste. Diz Freire (2006, p. 48): “Do ser inacabado, que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador”. O ser humano, por si só, é incapaz de alcançá-la. A busca por essa plenitude se torna constante. A incompletude se torna um processo contínuo.

Nestas duas obras, Freire, em sua dialética, propõe, quanto à concepção do inacabamento, que o próprio Outro liberte a si mesmo, através de um processo de educação humanizadora. Ciente de seu inacabamento, o “homem” coloca-se em constante busca de conhecimento e isso, talvez o faria deixar de ser a massa de manobra e passar a tornar-se mais, a “ser mais”.

2.4 SER MAIS – SUJEITO DE TRANSCENDÊNCIA

A expressão “ser mais” de Freire talvez seja mais próxima a sua concepção de existência. Falar acerca do ser de algo é falar de sua existência, de suas manifestações fenomenais. É uma das expressões mais importantes de Freire quanto ao sentido do ser humano na sua coexistência com o Outro. O ser humano, sendo sujeito, existe e dentro dessa existência ele possui tendência de permanente investigação, conhecendo-se a si mesmo e ao mundo, com objetivo de humanizar-se. As duas características (permanente investigação e humanização) são, para Freire, próprias do ser humano, isto é, fazem parte de sua vocação ontológica e histórica. A concepção de “ser mais”, referente ao “homem”, vai no sentido de tornar-se, isto é, na linha da natureza concreta e material do ser humano, afetado pelo tempo e espaço, sujeito à mudança.

Na *Pedagogia do Oprimido*, obra na qual essa expressão aparece com maior ênfase, na sua dialética com a condição de opressão, Freire concebe *ser mais* como um processo de luta constante para a recuperação da humanização. Como sujeito de existência e de inacabamento, o Outro se coloca no processo de constante busca de *ser mais*. Diz Freire (1987, p. 74): “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que [...] é viabilidade, constatável na história”. Se a busca for para *ter mais*, ela não se encontra na vocação história do ser humano. Aqui, percebe-se que Freire associa ao *ser mais* o aspecto de busca constante, processo de humanização, precedido pela noção de inacabamento.

Se o existir implica inter-relacionar, que por sua vez contempla o inacabamento do ser humano e busca por ser mais, isso se dá pelo diálogo. A própria noção de existência nos direciona ao diálogo: existir *com* ou coexistência.

2.5 SUJEITO DE DIÁLOGO

A participação crítica do ser humano no âmbito político-social e educacional requer diálogo, que é também um dos conceitos caros a Freire. Dialogar é participar em companhia de alguém. Segundo Mora (2004, p. 727) “ele responde a um modo de pensar essencialmente ‘não-dogmático’, isto é, um modo de pensar que

procede ‘dialeticamente’”. Aqui, o diálogo aparece como um método de pensamento diante da conceituação. Assim, pode-se falar em diálogo autêntico e falso diálogo. O diálogo autêntico pressupõe uma condição de igualdade de direito entre os sujeitos, isto é, uma igual base na qual se comunicam. O falso diálogo possui desigualdade na sua base, isto é, um se encontra na posição superior e outro, conseqüentemente, na inferior. Neste caso temos um monólogo. Não possui “comunicação”, busca de duas vias, mas apenas uma.

Na obra *Educação e Atualidade Brasileira* de Freire, o conceito aparece como sinônimo de “dialogação”. Eis o termo que Freire usa para diálogo. E usou-o como sinônimo de “parlamentarização” (termo usado por Guerreiro Ramos), que é o próprio ato de falar de pessoas. Para entendermos o termo “dialogação” de Freire, é imprescindível compreendermos primeiro a “parlamentarização” de Guerreiro Ramos, já que o usou como sinónimo. Esse termo, para o autor, refere-se ao “incremento da participação popular na direção da sociedade brasileira” (RAMOS, 1960, p. 23). Ou seja, possibilitar a participação do povo na política nacional¹⁷.

O Outro, que antes não tinha voz e era visto como puro assistido, agora participa e se faz ser ouvido. “Parlamentarização”, portanto, diz respeito à participação, que implica em ser sujeito de voz e vez, de usar seu direito de fala. Isso equivale a dizer, a partir desse direito, ter imunidade parlamentar para falar de tudo e sobre qualquer assunto sem correr risco de ser silenciado ou processado.

A “dialogação” de Freire vai nessa mesma linha conceitual. Segundo ele, “A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem. Implica um mínimo de consciência transitiva [...]” (FREIRE, 2002, p. 65). Não há como participar da política de forma crítica no cenário nacional, pensando o bem social comum, sem

¹⁷ Guerreiro Ramos fala da “parlamentarização” do povo na política nacional numa época de mudança de poder social e político: dos latifundiários para a população operária e burguesa, cujo interesse se pauta no consumo interno, que constitui o novo poder que é a maior força política do Brasil. O consumo interno, hoje em dia, é o poder econômico que guia qualquer país. Na época do poder nas mãos dos latifundiários, o Outro (povo) era mantido mudo politicamente falando. Quem elegia o executivo eram os próprios donos de terras, cujos membros eram eles mesmos. O Outro (povo) não tinha representatividade. Por isso, era quase impossível o executivo perder as eleições. Já na transição do poder social e política para o consumo, o Outro começou a obter a representatividade na política nacional. Isto é, os cidadãos começaram a participar e a se fazerem ser ouvidos, a demonstrar suas vontades e interesses. Com isso quebrou-se o monopólio do executivo dos donos de terras na década dos 50. Ramos (1960, p. 24) ilustra isso quando diz: “Contudo, o sinal mais eloquente de que o sistema deixara de funcionar encontra-se nas eleições gerais de 1950, em que se verificou derrotado o candidato do Executivo, acontecimento sem precedente em nossa história. Dessa data em diante, as vicissitudes políticas porque temos passado exprimem o fenômeno de translação do poder para os órgãos que veiculam a vontade popular”.

diálogo. A existência e coexistência, relação e inter-relação, sendo uma vivência dinâmica e não absoluta, comprometida com o mundo, impele o Outro ao diálogo. Freire concorda com isso quando diz que “[...] existir [...] implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com seu Criador. Não há como se admitir o homem fora do diálogo” (FREIRE, 2002, p. 35). Admitir a existência do Outro, é admitir seu diálogo constante nas diferentes frentes: com o mundo, com os pares e com Deus. Não se pode pensar em diálogo num ambiente (sociedade) fechado, numa política autoritária e fascista, isto é, o autoritarismo e o fascismo não permitem a prática do diálogo. Pelo contrário, o que se pratica é o antidiálogo. Na opinião de Freire (2002, p. 64), “A dialogação implica uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarcizadas”.

Nesta primeira obra, *Educação e Atualidade Brasileira*, o diálogo é caracterizado pela busca comum em resolver problemas, pautado na argumentação e no raciocínio. O diálogo nasce do problema. Quando o diálogo não é voltado para a problemática, ele se torna polêmica, conversa. Por conta disso, não pode haver diálogo entre os sujeitos educacionais se não há interesse comum compartilhado na busca pelo conhecimento, pela libertação. Assim como não há diálogo entre os governantes e o povo se os dois não tiverem o mesmo objetivo no processo de busca. Freire julga que o diálogo resulta da relação, do encontro, é um processo de construção social. É disposição mental do ser humano, uma conduta de vida. Por isso, ele acredita que para haver diálogo que leva à experiência democrática, é imprescindível que haja uma educação que forme a mente do Outro para o diálogo, algo negado aos oprimidos desde a época colonial¹⁸.

Freire retoma essa discussão na obra *Educação como Prática da Liberdade* com outros parâmetros. Segundo ele, o termo diálogo refere-se à relação horizontal entre os sujeitos. Ele diz: diálogo “É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade” (FREIRE, 2006, p. 115). Essa noção mostra que o Outro, sendo sujeito de relações, dialoga com seu semelhante, isto é, comunica com os pares não na posição hierárquica, mas a de igualdade. O autor vê

¹⁸ Freire, fazendo crítica ao contexto em questão, diz que a política brasileira não tinha sido dialógica. Diz: “Na verdade, o clima em que crescemos foi o oposto. Foi o de ‘assistencialização’. Foi da passividade do homem. Foi o do antidiálogo. Foi o do mutismo” (FREIRE, 2002, p. 28). O outro brasileiro até então tinha sido proibido de participar, privado do direito à fala.

o diálogo como sinônimo de comunicação, intercomunicação; uma discussão herdada de Karl Jaspers¹⁹.

A razão dessa mudança (de dialogação para comunicação) talvez esteja em que Freire percebe que a “parlamentarização” de Guerreiro Ramos não contempla, necessariamente, a posição horizontal. O indivíduo que tem direito à fala e, conseqüentemente, pode usar esse direito mesmo que isso signifique anular o do outro. O falar do “eu” pode não reconhecer ou levar em conta o falar do outro. Por isso, entendemos que, talvez, esta seja a justificativa para a mudança conceitual sobre diálogo: de dialogação para comunicação.

Freire percebe comunicação como sendo reciprocidade entre o eu e o Outro. Ele diz: “A comunicação [...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida” (FREIRE, 2013a, p. 58), isto é, numa reciprocidade em torno do objeto signifiante e significado. A comunicação só acontece quando os comunicadores se encontram numa condição horizontal (posição de igualdade), sujeitos de linguagem. Comunicar exige retorno da fala, isto é, falar com o Outro sobre o assunto. Por isso, Freire entende que “[...] na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 2013a, p. 58).

Na constituição da comunicação aparecem três elementos: quem fala e também escuta (de uma ponta); assunto (conteúdo da fala); quem escuta e também fala (na outra ponta). Sendo assim, quando apenas um fala e outro só escuta, não se pode dizer que haja comunicação. Não. Isso é comunicado, “extensão” (termo usado por Freire). Para se tornar comunicação, é necessário que os dois falem e escutem. Pode-se dizer, assim, que comunicar possui um duplo viés: falar e escutar e escutar e falar. Diferentemente, a ação comunicativa em que ocorre apenas a relação falar e escutar é entendida como “comunicado”. O diálogo caracteriza a comunicação, comunicando-se e esta, por sua vez, é diálogo. Diz Freire (2013a, p. 58) “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

Foi importante termos ilustrado acima a ideia sobre comunicação porque aqui cada sujeito é possuidor de direito da fala sobre qualquer assunto

¹⁹ Para Jaspers (1957), diálogo é comunicação inter-humana sobre algo. O problema da comunicação foi encerrado, por Jaspers, como algo fundamental da vida humana, desde o aspecto prático até reflexivo filosófico.

tratado. Portanto, quando só um sujeito fala, não pode haver diálogo. Pelo contrário, isso é antidiálogo, pois é “roubado” o direito da fala do Outro (também sujeito). É imperativo que os dois falem sobre o problema comum, projeto comum, ligados pelo interesse recíproco. Esse interesse levaria os dois a uma relação que Freire chama de “simpatia” em busca de algo em comum. Isso quer dizer que, no diálogo há alternância de fala entre os sujeitos. Cada um tem sua “vez” de falar. O eu fala, pois tem direito à fala, assim como o Outro também o tem, mesmo quando as opiniões são contrárias. Isso exige que os sujeitos reconheçam a fala um do outro como legítimas e procurem compreender a razão de sua existência.

Freire aponta ainda outras características fundamentais embutidas no diálogo, isto é, que são originárias do diálogo: amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade. Segundo Freire (2006, p. 115), o diálogo

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Essas características levam ao diálogo e este as carrega. Pode-se dizer também que o conceito de comunicação impregna em si mesma esses atributos. Sendo sujeito da linguagem, o “homem” comunica seu pensamento sobre algo com o outro em busca comum desse algo. Há que se diferenciar, aqui, o diálogo do monólogo, polêmica e mera conversa, como formas de comunicação. Quando pensamos a comunicação, em seu aspecto monológico, estamos a nos referir ao pensar e ao falar desse pensamento de um único indivíduo, isto é, quando o discurso ou a fala é monopolizada por uma única pessoa. Isso equivale a dizer, quando pensamos *sobre* e *para* o outro, estamos numa relação comunicativa monológica. É essa forma de comunicação que Freire (2013a) chama de “extensão”, referindo-se à forma como os conhecimentos técnicos, construídos por acadêmicos (cientistas), são transferidos aos camponeses. Aqui, não se respeita o direito à fala do Outro.

A polêmica, por sua vez, diz respeito ao debate de ideias sobre algum assunto problemático entre as pessoas, sem um compromisso de busca do bem comum. Pelo contrário, busca-se desqualificar, persuadir, conquistar a fala do outro. Digamos que, na polêmica, se respeita o direito de fala do outro, mas Freire

entende que essa fala é conquistada e dominada pelos “mitos” do opressor. Uma mera conversa refere-se a simples troca de ideias entre as pessoas, na qual as falas não vão além delas mesmas, isto é, sem nenhuma preocupação com uma ação concreta, ou seja, não possui efeito prático. Diferentemente das três formas de comunicação acima mencionadas, a comunicação dialógica possibilita ao ser humano comunicar seu pensamento sobre algo *com*, e nunca *para*, o outro e vice-versa em busca comum desse algo que, para Freire, é o processo da libertação humana.

Sendo o sujeito dialógico, o outro freiriano comunica-se com seu semelhante sobre o mundo, isto é, sobre os problemas que os afetam, em busca de uma solução comum. E essa comunicação ou diálogo pressupõe, primeiro, ter fé na capacidade do outro. A crença no outro é fundamental para que o diálogo aconteça. É acreditar que o outro tem possibilidades de relacionar, de transitar em termos de consciência, de integrar-se à sua realidade, de dialogar, de conhecer, de criar, recriar, decidir. Falando sobre a fé no Outro, dentro do diálogo, Freire cita Jaspers, dizendo:

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos (JASPERS, 1953 *apud* FREIRE, 2006, p. 116).

O diálogo acontece pelo estímulo e pela significação do Outro. Só assim que o Outro compreende o pensamento do “eu” sobre algo e vice-versa. O algo sobre o qual os sujeitos se dialogam/se comunicam, para Freire, deve ser o novo conteúdo programático da educação (alfabetização) que ele defende, alfabetização que toma o Outro como sujeito do processo e nunca como paciente ou consumidor.

Com essa exposição sobre a noção do diálogo nas duas primeiras obras, podemos dizer que Freire aprimorou, nesta última obra, sua concepção de

diálogo. O desenvolvimento deste conceito talvez tenha ocorrido devido à uma análise contextual, que ele chamou de “período de transição”²⁰.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, o termo diálogo aparece como sinônimo de palavra. Do grego *logos*, do latim *verbum*, a palavra é o que dá sentido a algo no tempo. Na tradição judaico-cristã, a palavra deu sentido ao mundo e à humanidade. No Antigo Testamento, Deus criou o mundo em 7 dias e deu-lhe sentido pela Palavra. No Novo Testamento, a *Palavra* se encarna para resgatar a liberdade e ressignificar o ser humano. O resumo disso se encontra no prólogo de São João: “No princípio era o *Verbo* e o *Verbo* estava com Deus e o *Verbo* era Deus. [...] Tudo foi feito por meio dele e sem ele nada foi feito [...]. E *Verbo* se fez carne [...]” (Jo 1,1.3.14). A palavra que significou o mundo na sua criação é a mesma que se encarnou para assumir as fraquezas dos seres humanos, incluindo a condição da morte, e assim resgatar a dimensão da vida, libertá-los. Entendemos que a noção de palavra de Freire foi influenciada por essa tradição judaico-cristã. Segundo Almeida e Streck (2017, p. 299), “[...] a palavra humana, tal qual a palavra divina, é criadora”. Isso equivale a dizer que o diálogo dá significação temporal ao ser humano na sua existência.

Pela palavra o eu e o Outro (sujeitos) transformam o mundo, pronunciando-o. Pela mesma palavra, esses sujeitos se humanizam e se significam. De acordo com Freire (1987, p. 79), “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. O diálogo presume uma conjuntura de igualdade entre seus sujeitos que se colocam em comunicação, que para Freire é pronúncia do mundo. Esta, por sua vez, pressupõe a interação constante entre a reflexão e a ação. Esses dois elementos, constitutivos da palavra, segundo Freire (1987), não devem ser dicotomizados sob o risco de obter apenas verbalismo, de um lado, e ativismo do outro. A interação dos dois leva à *práxis*. Reflexão significa, para Freire, conscientizar-se de uma situação histórico-cultural concreta de opressão e desumanização, que *ipso facto*, leva à ação, isto é querer lutar para sair de tal situação (libertação). Teoria e prática, entendidas aqui

²⁰ Na transição, aplicando a dialética, não se pode excluir o “ontem” só porque já passou, e nem ignorar o futuro, só porque é incerto (o novo). De certo, não existiria o “hoje” sem o “ontem” e nem o “amanhã”, sem o “hoje”. É uma integração. Na transição, superamos os valores e anseios do passado que não respondem mais aos problemas de hoje para mantermos dinâmicos. E essa superação exige comunicação, cuja função é mais linguístico-cognitiva e menos emotiva, e não “parlamentarização”.

como *práxis* que modifica e transforma a situação. Com isso, pode-se dizer que o próprio diálogo, entendido a partir da palavra, é *práxis* em si mesmo.

O ser humano é transformador, pois age na natureza construindo objetos próprios, transformando assim a natureza. Assim, deve agir na sociedade, transformando-a em diálogo constante com o Outro. Isso porque os “homens” se fazem “na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78) e não no silêncio²¹. Eles dizem a palavra, pronunciando o mundo uns com outros e nunca sozinhos, ou *para* o outro. Enfatizando a dialética entre as duas dimensões da palavra: reflexão (teoria) e ação (prática), Freire diz:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

O uso da palavra verdadeira é direito de todos e, por isso, deve ser dita ou pronunciada por todos para que o diálogo seja um encontro dos seres humanos para conquistar o mundo. Para saber se a palavra é dita de forma verdadeira é necessário olhar para sua *práxis*: se levar à transformação da condição situacional então é verdadeira. Caso contrário, não. Por isso Freire define diálogo como sendo “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Freire entende que esse encontro não se esgota apenas entre os seres humanos, mas exige o mundo. Isto é, os dois se encontram numa condição de disponibilidade, abertura, colaboração um com o outro para falar sobre o mundo, ou seja, para pronunciar o mundo. Obviamente, parece termos aqui elementos essenciais para que haja diálogo: encontro, conteúdo e pronúncia da palavra. O sentido do encontro nos dá noção de defrontação de pelo menos duas pessoas, cujas intenções são de falar sobre algo que lhes diz respeito.

Na concepção de diálogo como encontro, há uma relação triangular: de identidade (eu) com a diferença (*outro*) sobre o mundo. Na ação dialógica, a identidade e a diferença se encontram, numa condição de igualdade e de colaboração, para transformar o mundo, humanizando-se a si mesmo. *Co-laborar*

²¹ O Silêncio é usado aqui como sinónimo de mutismo; falta de compromisso existencial com o mundo e com o Outro.

significa agir em companhia do/com o outro, que é característica intrínseca do agir dialógico. Com isso, dialogar em companhia do Outro não pode significar dominá-lo, conquistá-lo, transformando-o em mera coisa, mas sim reconhecer que o Outro é constituinte do “eu” e vice-versa. Segundo Freire (1987, p. 165),

O eu dialógico [...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.

O encontro dialógico entre os sujeitos e suas constituições interdependentes aproximam Freire de outros autores vistos no primeiro capítulo.

2.5.1 Como se dá a relação com o Outro

Com essa noção dialógica e interdependente do ser humano perante o Outro, Freire nos mostra, na sua dialética e contraponto, como relacionar com o Outro. A relação deve se basear no amor, na humildade, na fé e na esperança. Essas são as virtudes teológicas da tradição cristã-católica. Isso reforça a fonte cristã do pensamento de Freire. No amor, o eu e o Outro se reconhecem na interconstituição e interdependência, sabendo que anular o outro é anular a si próprio. O Outro é pré-condição para a constituição da existência do eu e vice-versa, sem, entretanto, tirar a condição de sujeito de cada um. Amor e humildade exigem dos sujeitos a não se colocarem numa posição de superioridade e inferioridade, mas sim comprometerem-se com a causa da libertação e da humanização de todos. Isso sim é diálogo: amor ao mundo e aos seres humanos. Diz Freire: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80). A humildade requer senso de pertença entre o eu e o outro, em que todos conseguem contribuir no encontro dialógico, sendo sujeitos histórico-culturais. Segundo Freire (1987, p. 81), “A autossuficiência é incompatível com o diálogo”.

Amor e humildade entre os sujeitos cria o clima de confiança entre eles e a confiança revela a esperança depositada um no outro e no mundo. Sem essa fé no Outro, não há diálogo. Ter fé significa reconhecer o direito do Outro como sujeito de existência, que possui a potencialidade de decidir, fazer e refazer, dialogar

com. E a esperança resgata a noção do inacabamento do Outro. Assim diz Freire: “A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca [...] não se faz no isolamento [...], mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão” (FREIRE, 1987, p. 82).

Os quatro elementos, amor, humildade, fé e esperança, fundamentam o relacionamento com o Outro, pois levam os sujeitos, no aspecto sócio ético e epistemológico, a pronunciarem o mundo entre eles; ao pensar verdadeiro, pensar certo²², crítico, sem o qual não há comunicação, que não dicotomiza mundo-homens; a percebem a realidade como um constante devir. No aspecto político, eles partem da transformação permanente da realidade para permanente humanização dos seres humanos.

2.6 SUJEITO TRANSITIVO DE CONSCIÊNCIA

A transitividade dialética é característica do diálogo e este, por sua vez, exige consciência transitiva, característica do ser humano. Para o Outro existir de forma integrada, participar criticamente de seu mundo, inter-relacionar, comunicar-se, ciente de seu inacabamento, é necessário ter o mínimo de consciência transitiva, que também é o instrumento para facilitar a transitividade de consciência ingênua para a crítica. Portanto, a humanização, como processo, se dá precisamente nessa transitividade de consciência do sujeito, possibilitada pelo diálogo. Diz o filósofo brasileiro:

[...] ‘diálogo’, que será um instrumento de promoção de consciência perigosamente acrítica ou transitivo ingênua, em que se encontra o homem brasileiro, nos centros urbanos, para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia (FREIRE, 2002, p. 31, *aspas no original*).

O termo “consciência” refere-se ao reconhecimento de algo, seja externo (objetos, situação, estado, qualidade), seja interno (as alterações experimentadas por sujeito). De acordo com o *Dicionário de Filosofia de Mora* (2004), a conceituação desse verbete pode se desdobrar em sentido psicológico,

²² Pensar certo é o pensar do sujeito que exige a criticidade na compreensão dos fatos, a partir de sua dimensão existencial, como ser inacabado que busca ser mais. Segundo Freire (2011, p. 31), “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”.

gnosiológico e metafísico. A consciência no sentido psicológico diz respeito à autopercepção do eu por si mesmo, ou seja, os fatos, as situações, objetos, etc. se tornam conscientes quando modificam o eu psicológico; no sentido gnosiológico, a consciência refere-se ao sujeito do conhecimento; no sentido metafísico, o termo diz respeito, muitas vezes, ao próprio Eu.

Em Freire, a consciência é essa autopercepção, esse sujeito epistemológico e essa subjetividade, que se constitui como consciência reflexiva e intencionada. Interpretamos o sentido metafísico na linha existencial, porque em Freire o Outro é sujeito de existência. Consciência transitiva seria então a possibilidade que o Outro possui de mudar de estágio ou de condição quanto à apreensão de seu mundo. E essa mudança de consciência faz dele um ser aberto, diferente. Freire (2002, p. 10) confirma isso ao dizer: “É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente”.

Nessa referida obra, Freire fala de dois tipos de consciência: intransitiva e transitiva. A consciência intransitiva diz respeito à capacidade limitada, razão rígida e inflexível do outro em apreender seu compromisso com sua existência. Esse tipo de consciência restringe o outro a um plano de vida rígida, imaleável, ou seja, seu interesse se limita ao aspecto fisiológico.

Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. Sua consciência é intransitiva, nestas circunstâncias. É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvido do país (FREIRE, 2002, p. 32).

A fala de Freire mostra a crítica que ele faz à política brasileira dos meados do século XX, uma política nacional que demitiu da vida²³, em termos do desenvolvimento econômico, os cidadãos remotos dos grandes centros urbanos, ou talvez nem chegou a admiti-los à vida. Mesmo nessa condição, restritos aos

²³ A metáfora “demitir da vida” significa não permitir que o ser humano assume o compromisso com sua existência. Demitido da vida, ele mantém “padrões de vida a-histórica”.

interesses de caráter fisiológico²⁴, por acreditar no ser humano e pela esperança nele, Freire admite que, sendo o Outro, esses cidadãos não se fecham em si de forma absoluta. Pelo contrário, são abertos à mudança. Na dialética freiriana, essa racionalidade limitada também permite a transição. A intransitividade de sua consciência apenas diz respeito a limitação da esfera de apreensão. Não se pode falar em interesse político nessa fase. Os indivíduos não conseguem ver as coisas na sua complexidade, em relação ou em conjunto, mas apenas isoladas. Por exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento da infraestrutura, a economia nessa etapa é vista de forma independente em relação aos outros fatores da economia comercial, porque é uma economia de subsistência. Ela está fora do sistema de cultura geral, baseada em impostos.

A consciência transitiva é mais alargada quanto à apreensão e aos interesses. Freire vê o *outro* como um ser plástico, moldável, maleável, aberto. Se não fosse dessa constituição, perderia toda esperança e fé nele.

Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Nestas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe. Sua consciência é, então, transitiva. Corresponde às zonas de desenvolvimento econômico mais forte (FREIRE, 2002, p. 32).

O interesse nessa fase é mais social e político: de participação. É bom entender aqui que, segundo Freire, nessa primeira obra, o que determina a consciência em ser intransitiva ou transitiva nos seres humanos é a noção do desenvolvimento econômico. Quanto maior noção do desenvolvimento do contexto, mais a consciência se torna transitiva; quanto menor noção, a consciência se torna intransitiva. Isso mostra que a passagem de intransitividade para transitividade se dá com ajuda da ciência (estar ciente) da infraestrutura. Nessa perspectiva, indagamos:

²⁴ A preocupação de Freire com essa ideia relacionada à consciência talvez não seja de uma investigação socioantropológica em termos culturais dessa “condição” dos seres humanos especificamente. Mas, interessa-lhe a consciência situacional que o ser humano deve ter diante de uma problemática nacional (no caso do Brasil como um todo) e buscar solução. A noção da consciência de Freire está relacionada à resolução dos problemas. Se as problemáticas se limitam apenas aos aspectos fisiológicos, o interesse dos seres humanos se pauta nesses aspectos, e requer-se uma consciência menos desenvolvida (intransitiva). Quanto mais a problemática se alarga para o aspecto sociopolítico e econômico, mais os seres transitam em termos de consciência em busca de resoluções. Por isso, a preocupação principal econômica dos humanos longe das redes metropolitanas de sistema de economia é de sobrevivência, através do cultivo e das trocas de mercadorias.

Como se dá isso em nível da consciência? Freire responde esse questionamento, afirmando o seguinte:

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de 'dialogação' não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital.

A ciência do desenvolvimento da infraestrutura possibilita essa ampliação de captação da consciência. Quanto mais poder aquisitivo a pessoa tem, mais se interessa pela discussão social e política, porque tem noção que isso lhe afeta. Da mesma forma também, em muitos casos, a transitividade pode se dar porque o indivíduo é afetado pela falta, pela carência, pela indignação. Ele participa de várias formas mesmo se for para defender seus interesses.

No sentido psicológico, Freire, assim, concorda com seus colegas de Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), principalmente com Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos, de que essa passagem acontece de forma automática. Os isebianos afirmam que o desenvolvimento da economia facilita a passagem automática da consciência intransitiva para consciência transitiva crítica.

A transitividade da consciência tanto para Guerreiro Ramos quanto para Viera Pinto depende dos fatores de estímulos externos, que para eles é a transformação da infraestrutura. Freire, de um lado, concorda com seus contemporâneos sobre a causa dessa transformação. Por outro, discorda deles, porque acredita que o que eles chamam de "consciência crítica", na verdade, ele a denominou de "consciência ingênua". Para ele, a transitividade da consciência se divide em duas: transitiva ingênua e transitiva crítica. Para Freire, é impossível sair da consciência intransitiva direto para a crítica, mediado pela noção do desenvolvimento econômico. Passa-se, sim, da intransitiva para a consciência ingênua. Desta para a consciência crítica só é possível por meio de uma educação integrada, problematizadora.

A transitividade de consciência em Freire está ligada à capacidade de problematização e de resolução de problemas. Autor demonstra isso nas características que ele traz tanto da consciência ingênua quanto a crítica. Diz ele:

A transitiva ingênua, fase em que nos encontramos, com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo que é novo. Pelo gosto não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo (FREIRE, 2002, p. 34).

E a consciência crítica, ainda segundo Freire (2002, p. 34, *supressão nossa*) é caracterizada por seguintes elementos:

[...] profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguição.

Na consciência ingênua, a capacidade de problematização e de resolver problemas é reduzida. O outro ou a "massa" não consegue assegurar ideias sem deformá-las e nem compreender um discurso construído logicamente, nem tão pouco ter um ato de diálogo *com*. Por isso, se refugia naquilo que lhe é mais cômodo: explicações fabulosas, míticas, emocionais e polêmicas. Será que esse tipo de consciência não seria a característica da atual sociedade brasileira?

Segundo um dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, publicado no site da Revista Época²⁵, 29% da população brasileira, correspondente a 3 em cada 10 jovens e adultos (de 15 a 64 anos), são analfabetos funcionais. Não sabem ler e interpretar texto. E de acordo com o resultado da avaliação do *The Programme for International Student Assessment* (PISA) de

²⁵ Três em cada 10 são analfabetos funcionais no Brasil, aponta estudo. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/08/epoca-negocios-tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais-aponta-estudo.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

2018²⁶, conhecido agora em novembro 2019, os estudantes brasileiros avaliados ainda possuem *déficit* no entendimento básico de leitura, matemática e ciência. Em outras palavras, 40% dos estudantes brasileiros não conseguem identificar as ideias principais de um texto, interpretar gráfico, resolver problemas matemáticos e compreender um simples experimento científico. Analfabetismo funcional é um problema, pois limita a análise, a leitura e compreensão do cenário político-econômico e social do país, a participação crítica dessas pessoas em qualquer cenário. A própria problemática atual da propagação de desinformação, *fake News*, pelas redes sociais é consequência desse analfabetismo funcional.

A proposta de Freire é de transitar da consciência ingênua para a crítica. Só assim, o outro deixa de ser massa de manobra das elites políticas e culturais e começa a assumir suas responsabilidades participativas no cenário sócio-político nacional. Por isso, é papel da educação humanizadora possibilitar essa transitividade da consciência ingênua para crítica.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire retoma a discussão da transitividade da consciência em termos de sua aplicabilidade. Aqui, Freire usa as mesmas características para essas “consciências”. No entanto, diferente da obra anterior, a transitividade de consciência nesta obra não está abertamente vinculada ao desenvolvimento econômico como sua causa primária. Pelo contrário, ela está ligada à crença de Freire na dinâmica da sociedade como um ciclo²⁷, uma sociedade inacabada.

A “intransitividade” é o tipo de consciência que se tem na comunidade/sociedade de primeiro ciclo, comunidade ou sociedade “fechada” brasileira, que corresponde o período colonial, escravocrata, antidemocrática, reflexa, no qual era impensável falar em participação do outro, diálogo com ele.

²⁶ Resultados de PISA 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

²⁷ O primeiro ciclo seria da época colonial até talvez as décadas de 20 e 30, período marcado pelo *anti-diálogo*, antidemocracia, medo, não participação da parte do outro, assistencialismo, paternalismo, sem história. Com a rachadura nesse tipo de sociedade, entrou o segundo ciclo, que Freire considera como período de transição. Dessas décadas até o Golpe Militar de 1964, o povo começou a querer participar nos assuntos nacionais, a lutar, a rebelar-se pelo seu direito. Freire chama esse período de “transição”, porque havia o contraditório, de um lado, os reacionários com seus valores, anseios, interesses que estavam em decadência e lutavam para mantê-los, e do outro, os progressistas apontando novos valores, anseios e interesses prestes a firmar. Desse período de mudança, objetiva-se ao terceiro e último ciclo, que é a “radicalidade” do outro, isto é, no qual ele se torna o autor de sua própria libertação. No entanto, segundo Freire, esse último não aconteceu, pois, as elites não o permitiram, porque seria uma ameaça para elas, e interromperam o processo com o Golpe Militar de 1964. Com isso, o processo voltou ao primeiro ciclo.

Segundo Freire (2006, p. 67), “[...] se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida”. No que tange à resolução de problemas, o “homem” intransitivo não consegue captar e apreender questões no âmbito da história. Assim, Freire diz “Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica (FREIRE, 2006, p. 68).

A transitividade da consciência ingênua representa o período de transição, isto é, a sociedade em processo de “abertura”, cujas principais características, em relação à problematização, são justamente a limitação na interpretação dos problemas, na massificação do outro e na *miticidade* de respostas. Na interpretação de Muraro (2015, p. 61) “Nesta condição suprime-se no homem a capacidade crítica, ou sua capacidade de se humanizar”. A consciência que se tem nesse segundo ciclo é ainda ingênua, apesar de ser transitiva. Comparada com a intransitiva, ela alarga mais os horizontes além da fisiologia e responde de forma aberta aos estímulos propostos. A rebelião pelo direito de participação que o povo faz nessa fase é muito passional; é a fase daquilo que Freire chama de “tomada de consciência”²⁸.

A consciência que se tem na sociedade do último ciclo é a crítica, na qual o ser humano assume sua responsabilidade social e política na sociedade. Para Freire, a criticidade é a conscientização²⁹ do ser humano de seu contexto, de sua realidade e que o leva à representação objetiva dessa realidade. Diz Freire

²⁸ Tomada de consciência para Freire é a primeira aproximação espontânea do mundo que o outro faz, experienciando a realidade ingenuamente. Freire (1979, p. 14) diz: “[...] na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura”. A tomada de consciência é etapa inicial da reação do outro em resgate de sua liberdade sociopolítica e educacional, no qual era submetido como refém e manipulado. Aqui, o outro reage ao descobrir sua condição de “opressor”, mas ainda não entende a razão dele estar nessa condição. Por exemplo, no aspecto político, muitas pessoas vão às ruas para se manifestarem, a favor de um(ns) político(s), contra a condição de corrupção, fraude etc., sem entenderem a razão dessa condição. Vão às ruas, instigados por políticos, pelas pautas que eles mal entendem.

²⁹ A conscientização é “o desenvolvimento da tomada de consciência” (FREIRE, 2006, p. 69), isto é, momento que o outro apropria-se de seu contexto, inserindo-se nele, integrando-se com ele e representando-lhe objetivamente – é isso a criticidade. Segundo Freire (1979, p. 14), “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Por exemplo, entender que a causa da corrupção e da incoerência na política brasileira está na “inexperiência democrática”, como disposições internas herdadas historicamente. Um simples ir às ruas não resolve isso. A conscientização leva à problematização em busca de respostas para corrigir esses “males da democracia”, que para Freire, deve ser por uma educação que busca mudar essas disposições internas.

(2006, p. 69): “A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade”

Outra ideia nova que Freire traz, ainda na *Educação como Prática da Liberdade*, associada à transitividade de consciência, é a forma como acontece a mudança de consciência de intransitividade para a ingênua. Segundo Freire (2006, p. 70),

na medida realmente em que se vinha intensificando o processo de urbanização e o homem vinha sendo lançado em formas de vida mais complexas e entrando, assim, num circuito maior de relações e passando a receber maior número de sugestões e desafios de sua circunstância, começava a se verificar nele a transitividade de sua consciência.

Aqui, percebemos que a complexidade de vida urbana, nas suas várias relações e dimensões, é fator determinante na transitividade de consciência do outro. Isso porque essas relações exigem dele uma certa capacidade de apreensão de questões para resolver seus problemas por mais que seja em nível de ingenuidade. No entanto, a educação desempenha um papel fundamental na transição da consciência ingênua para a crítica. Se é verdadeiro afirmar que a compreensão leva à ação, então Freire argumenta que o agir educativo deve ser: colaborar com o Outro no entendimento reflexivo de seu pensamento; oferecer mecanismos para superar a apreensão mágica em direção à apreensão crítica e assumir posições integradas.

A criticidade da consciência leva o Outro a integrar-se com seu mundo, transformando-o. Segundo Freire (2006, p. 51), “[...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração”. Nas suas relações com o mundo, o outro é sempre inquieto com sua realidade, em tempo e espaço, e se torna, conseqüentemente, ativo em transformá-lo. E os animais apenas se adaptam e se acomodam em seus contatos com o mundo, isto é, sem poder modificá-lo. Freire percebe a integração como a compreensão que o outro deve ter de seu contexto dentro do espaço e tempo. Com a consciência crítica, ele entende que sua realidade de “hoje” está conectada com a de “ontem”, preparando-se para a do futuro. Essa compreensão o faz se integrar ao contexto e à época.

No entendimento de Freire, ser sujeito consciente da integração é vocação natural do ser humano, justamente por ter liberdade para criar, recriar e decidir. Sem liberdade não há integração. A integração nos possibilita à opção, que deve nos levar à radicalização. Isso Freire considera positivo, porque é crítica. Quer dizer, a opção que leva à radicalização é crítica, portanto, positiva. Como sujeito radical, o Outro tende a rejeitar o ativismo (ação sem reflexão) e a submeter sempre à reflexão sua ação, criando e recriando, porque ama. Escolher, optar, criar e recriar é um gesto de amor do sujeito e, portanto, pressupõe sua libertação.

A integração está ligada à consciência. Ela é aperfeiçoada na medida em que a consciência do ser humano se torna crítica, superando os fatores que o acomodam e o ajustam no mundo, isto é, que ameaçam sua humanização. Acomodação e ajustamento nas relações com o mundo significam opressão do outro, condição que ele busca constantemente superar “em nome de sua liberdade”. Freire assume que o ser humano é sujeito de integração, porque

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai crescendo a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2006, p. 51).

Criar, recriar e decidir exige do ser humano temporalizar-se com sua época histórica e participar dela, apropriando-se de seus temas fundamentais e reconhecendo suas tarefas concretas, ou seja, conhecê-la para transformá-la. Há uma dinamicidade da época, isto é, mudança constante de época. Cada época possui seus valores, temas e anseios para se manter pleno, às vezes, diferentes de outras épocas. Na opinião de Freire, o Outro precisa não apenas perceber a mudança de época, como também superar os valores, aspirações e anseios de época em declínio em prol dos novos para se manter plenificado. Isso exige dele o uso de funções intelectuais, isto é, necessária que sua consciência seja crítica. Integrar-se à época significa apreender o mistério que envolve a mudança.

Na sua integração e relação com seu mundo, o Outro faz escolha, entre as alternativas que seu contexto lhe dá, que o torna radical, isto é, que o faz aprofundar sua opção, sem negar a opção de seus pares. Pelo contrário, incentiva-os a fazer o mesmo. Diz Freire (2006, p. 58):

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter e não esmagar seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade.

O Outro freiriano integra-se a sua vida sociopolítica e educacional. E seu reconhecimento se dá em nível ético, baseado no amor, na humildade, na fé, na esperança e na comunicação. Com suas características, na sua relação com o eu, o Outro desperta o eu para o valor da liberdade. Desperta-o, pela educação reflexiva, para se integrar criticamente a sua condição político-social de forma democrática e humanizadora, isto é, conscientizando-se dessa condição de poder agir, libertando-se da situação política dominadora e autoritária. Processo de humanização só é possível pela conscientização, isto é, pela transitividade de consciência no comportamento dos seres humanos, lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns.

2.7 SUJEITO DA LIBERTAÇÃO

A liberdade do ser humano pressupõe sua relação com o mundo. Sua capacidade de criar, recriar, decidir e de se radicalizar depende do quão livre se torna. Com essa fala acreditamos que a liberdade é nossa tendência vocacional e, ao mesmo tempo, que nascemos livres naturalmente falando, mas que nos encontramos numa condição que nos impede de manifestar nossa liberdade.

Um dos sentidos da liberdade, dados por Moura (2004, tomo III), que nos chama atenção, é aquele de sinônimo de libertação. Libertação *de* constitui o aspecto negativo da liberdade e a libertação *para*, aspecto positivo. Tanto a liberdade quanto a libertação confundem-se, isto é, são usadas em estreita relação uma com a outra. Em Paulo Freire, não é diferente. Os dois termos são usados por ele em estrita relação. Quando ele fala da liberdade do “homem”, está-se a falar de sua libertação perante sua condição de assistencialismo, exploração, manipulação,

opressão e de sua libertação *para* participar da política, da resolução dos problemas nacionais, dialogar, educar-se, humanizar-se.

Na sua obra *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire entende a liberdade como sendo vontade de ter vontade, algo que o povo brasileiro não tinha ao longo de sua história. Segundo Freire, a liberdade é “[...] a vontade de ter vontade. De autodeterminação do povo [...]” (FREIRE, 2002, p. 40). Liberdade exige transição da consciência ingênua para a consciência crítica, o que leva o sujeito ao diálogo, à participação. Por isso, não há liberdade no paternalismo. Só se pode falar em diálogo quando há liberdade. E só há liberdade quando há libertação do ser humano de suas limitações e indigências, isto é, quando ele passa a ter consciências delas. Isso se dá pela criticidade.

Liberdade não pode ser confundida com condescendência, bondade do eu ou do Outro. Por exemplo: um senhor, por ato de ‘bondade’, resolve incorporar seu escravo a sua casa para que viva da mesma forma que os outros membros da casa. Aqui, não se pode pensar em liberdade para esse escravo, pois continua sujeito ao paternalismo (sem consciência crítica) de seu senhor e lhe falta também responsabilidade social e política da casa. A liberdade é vivência comunitária que implica participação (ter voz) na solução dos problemas comuns. Diz Freire:

Assim é que, em tais circunstâncias, surpreendidas por estudioso de nossa formação, se fala de ‘bondade’ do senhor. De sua ‘compreensão humana’. De sua ‘condescendência’. Condescendência e bondade de alguns senhores que atraíram o negro da propriedade de senhores duros. A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a ‘dialogação’ (FREIRE, 2002, p. 65, *aspas no original*).

Com a vinda da corte portuguesa ao Brasil, houve a preocupação em europeizar as metrópoles brasileiras. Importou-se para essas metrópoles usos e costumes europeus. Essa citação de Freire mostra exatamente a implantação desses hábitos nos súditos brasileiros. Estes não tinham a chance de dialogar sobre isso. Podemos ver essa atitude à luz do que Freire vai chamar mais tarde de “situação de opressão”. Não há liberdade para quem são impostas essas condutas europeias e nem para quem as impõe.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire foi além neste esclarecimento. A liberdade é precondição para a integração do ser humano, para

que possa viver sua vocação de escolher, criar, recriar, decidir e ser mais. Seguindo esse entendimento, indagamos: a liberdade é vocação natural do ser humano? Se sim, será que Freire acredita na visão do Rousseau de que nascemos livres, mas a sociedade nos escraviza?

Para responder essas questões à luz de Freire, primeiro, diríamos que a liberdade é sim vocação natural do ser humano. Ela se torna potencialidade do existir do “homem” na medida que é um processo. Portanto, nenhuma condição, por mais que seja opressora ou hostil, elimina a liberdade. Pode reduzi-la, mas não pode eliminá-la. Com isso, Freire parece discordar de Rousseau de que nascemos livres, porque a liberdade não é uma dádiva divina, mas é um processo de construção contínua. Por isso, do ponto de vista de Freire, o melhor termo a se usar talvez seja a libertação, em vez de liberdade.

Seguindo esse raciocínio, Mounier entende liberdade como libertação. Diz ele:

A nossa liberdade é liberdade de pessoas situadas, e é também liberdade de pessoas valorizadas. Não sou livre apenas porque exerço minha espontaneidade, torno-me livre se der a essa espontaneidade o sentido duma libertação, ou seja, duma personalização do mundo e de mim próprio (MOUNIER, 1950, p. 119).

Nossa libertação não é apenas pelo fato de vivermos, mas sim pelo fato de existirmos em relação com o Outro. Até porque só se pode falar em liberdade/libertação quando admitimos a existência do Outro, isto é, não há liberdade sem o Outro, porque é este que chama o sujeito para essa liberdade. Se o indivíduo existisse sozinho numa ilha, não precisaria falar da liberdade/libertação pelo fato de não haver o Outro para o relacionar-se. Isso quer dizer que a libertação está na relação. E com isso, ela não pode ser absoluta. O Outro, sendo sujeito radical, diante da polarização política, não detém, não massifica e nem antecipa a história. Pelo contrário, ajuda a acelerar “as transformações, na medida em que conhece para poder interferir” (FREIRE, 2006, p. 60).

Na *Pedagogia do Oprimido*, a concepção de liberdade aparece claramente como oposição à condição de opressão (libertação *de* e *para*). É essa condição de opressão do outro que justifica o que Freire chama de “Pedagogia do Oprimido”. A liberdade, para autor, não é estar livre para fazer tudo o que se quer,

ou seja, realizar sua vontade. Consiste, antes, em desenvolver-se plenamente como ser humano.

É por essa liberdade, uma vez na realidade opressora, que o Outro não se acomoda, não aceita essa realidade. Pelo contrário, por ser sujeito existencial, rebela-se contra ela através de sua tomada de consciência. Segundo Weffort (2006, p.20), “Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”. O Outro é concebido livre, mas se encontra oprimido numa dada condição histórico social.

Freire entende que a liberdade do ser humano está ancorada na sua relação com seu Criador, que o permite estabelecer laços com o mundo e com seus pares. Freire sustenta que uma vez na condição de opressão, a liberdade passa a ser o destino do ser humano em seu modo de ser, cujo sentido está na história vivida pelos seres humanos. Por ser existência, a liberdade e a criticidade são dois modos de ser do Outro *com* o mundo. Isso quer dizer que a ação dele, seja na sociedade, na política, na educação, seja na natureza, só é possível quando seu contexto é livre e crítico: na educação, liberdade e criticidade nas relações entre educandos e educadores; na natureza, liberdade e criticidade para fazer história e cultura.

O ponto de partida de Freire, conforme vimos no primeiro capítulo, é a crítica às situações concretas de opressão, ao outro opressor-oprimido que tanto não tem consciência da liberdade quanto tem medo dela. A liberdade não é um valor dado, mas sim conquistado e deve ser almejada para o resgate do Outro dessa condição. Diz Freire (1987, p. 24):

O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada”. Liberdade não é um valor dado, mas sim conquistado, isto é, é a vocação natural do ser humano por existir.

Freire admite que o medo da liberdade se encontra em ambos, opressores e oprimidos: no opressor pelo medo de perder seu *status quo* de dominar, de classe superior, seus privilégios de opressor; no oprimido pelo medo de assumir o desafio de ter consciência da situação. Para este restam duas

possibilidades: espelhar-se no opressor e querer ser igual a ele ou manter seu *status* de oprimido. Segundo o autor,

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz (FREIRE, 1987, p. 34).

O temor da liberdade da parte do oprimido, entende nosso autor, é psicológico. Por ter o opressor como modelo a seguir, o oprimido sabe que a aderência à liberdade significa, primeiramente, expulsar de sua consciência o *inner oppressor* que habita nele. E essa expulsão, certamente, vai deixar um "vazio" interior, o qual deve ser preenchido por algo do próprio oprimido. No entanto, este pensa que não é maduro o suficiente para obter algo de sua autoria e responsabilidade, ou seja, não possui nada de bom a compartilhar.

Se, de um lado, Freire reconhece a dificuldade do outro de se libertar das condições das quais não têm plena consciência, pela inconsciência (por exemplo, do oprimido não ver o seu *inner oppressor*, e deste não ver sua herança de coisificação do oprimido), do outro, Freire considera que é possível esse reconhecimento da liberdade pelo fato do outro ser sujeito histórico-cultural³⁰. Falando sobre o ser histórico do "homem", na sua obra *Pedagogia da Esperança*, Freire disse o seguinte:

O gosto pela liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilhar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento de tempo, à espera de que vamos a seu enlaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos

³⁰ A historicidade e a culturalidade são dois termos antropológicos, revistos por Freire na *Pedagogia do Oprimido*, ligados à liberdade. A concepção de "história", longe de referir-se apenas ao cronológico, nessa visão, faz alusão à consequência do existir do ser humano no mundo, que está em relação com o mundo. A história expressa a integração do ser humano, como sujeito, com seu espaço e tempo, interferindo nele para transformá-lo e conhecê-lo cada vez mais. Para ilustrar essa concepção de Freire, podemos dizer que a história é toda a transformação que o ser humano faz na natureza, em decorrência de sua existência e para sua sobrevivência: construção da casa, perfuração do poço, criação de ferramentas para caçar, comunicar, plantar, colher etc. Em razão de ser histórico, o "homem" também se torna cultural. A sua culturalidade se encontra no conhecimento obtido e acumulado nesse agir na natureza, que é transferido aos outros.

acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais (FREIRE, 1992, p. 170).

A história é consequência da existência do ser humano, assim como a cultura é consequência da história. Quem faz a história é o próprio o “homem”. Portanto, pode-se afirmar que, para Freire, não há história e cultura sem o Outro livre. E o reconhecimento ou a consciência da liberdade da parte do oprimido é possível, porque ele é ser histórico-cultural. A sua ciência o leva a agir para transformar a sua situação opressora. Aqui, interpretamos que o ser humano é fruto das diversas circunstâncias sociais e da educação, ou seja, ele é modificado de acordo com o tipo de sociedade e educação com que se depara. Se em algum dado momento histórico social, a educação frutificou o outro em opressor-oprimido, também pode fazer ao contrário, transformando-o em plena liberdade e, assim, em humanização. Essa ideia se assemelha ao pensamento de Marx que julga as relações materiais de existência como determinantes nesse processo³¹.

A liberdade deve ser o propósito do Outro, sendo indivíduo diferente, e a finalidade pública da política como um todo. E ainda, a liberdade é um processo dinâmico, na qual se cria as leis, expressas e realizadas nas mentes e ações dos indivíduos da sociedade. Na opinião de Mounier (1964), a liberdade é fonte viva do ser humano, cujo princípio, promessa e iniciativa é a consciência. Ele diz: “[...] a liberdade do homem é a liberdade duma pessoa, desta pessoa, assim constituída e situada em si própria, no mundo e perante os valores” (MOUNIER, 1964, p. 116). Só é oprimido quem não vê (compreende) sua opressão, mesmo quando lhe faz bem, ou seja, mesmo quando se sente bem com essa condição. Portanto, em qualquer

³¹ Segundo Karl Marx, falando da terceira tese sobre Feuerbach, ao mesmo tempo em que o ser humano é produto do meio e da educação (condição de alienação), ele também é transformador/modificador desse meio e dessa educação. Diz: “A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX, 2007, p. 537-538). Com essa afirmação, Marx faz uma crítica à doutrina materialista que entende que o ser humano é passivo em seu meio, isto é, é condicionado por seu meio. Para Marx, tanto o meio quanto a educação são condicionados pela ação humana. Ou seja, o ser humano é ativo e transformador e toda a mudança depende de sua ação.

situação de opressão, de desumanização não se pode falar em liberdade, que leva necessariamente à humanização. Segundo Muraro (2015, p. 62),

[...] quando se suprime a liberdade, o homem torna-se um ser meramente ajustado ou acomodado, o que sacrifica a capacidade criadora do seu próprio projeto de ser. A libertação implica a emersão desta realidade opressora, uma atitude de voltar-se reflexivamente sobre ela por meio da leitura crítica do mundo que desoculta a verdade, objetivando-a, tomando-a como produto histórico-social dos homens de forma a desencadear uma práxis autêntica de reconstrução da própria história.

A desumanização é ausência da liberdade, pois esta é a condição para a humanização dos sujeitos (seres humanos) e para o conhecimento do contexto (mundo), agindo sobre ele, humanizando-o também. Portanto, a liberdade é um projeto humano, em termos de processo, na visão de Freire, que o possibilite ser ético: para optar, escolher, decidir, agir.

Até agora, falamos neste capítulo da outredade de Freire como um não-eu, que se refere, em termo do ser humano, ao Outro que quer assumir sua vocação ontológica no processo de humanização como sujeito de existência, de relação, sujeito inacabado, ser mais, sujeito de diálogo, de transitivo de consciência e da libertação. E esse processo necessita de um agir educativo também humanizador. Em seguida, faremos um resumo (mapa conceitual) desses conceitos acima levantados e relacioná-los com a humanização e, depois, falar da educação humanizadora.

2.8 O OUTRO E A HUMANIZAÇÃO

A existência é o modo de ser do Outro no mundo. Inconformado com a condição desumana, a *cultura do silêncio* (sistemas que calam os outros) e a impossibilidade de “humanos-sujeitos”, o Outro reage buscando se tornar sujeito humano, histórico-cultural, transformador, (re)criador do mundo, pela tomada de consciência e pela conscientização, isto é, em processo de humanização. A sua historicidade o faz existir e coexistir em consonância com sua contextura. Essa “organicidade” com o contexto, segundo Freire (2010, p. 30), “torna-se necessária para o vislumbre de ações de sentido. Somente a partir da contextura histórica em que está imerso, é que o ser humano se torna capaz de emergir enquanto sujeito de

consciência e crítica”. E o Outro não existe sozinho, mas com os pares (eus) e com o mundo. E para isso acontecer, é necessário que haja liberdade, isto é, que o Outro supere a condição de opressão, dominação e de silêncio para assumir com responsabilidade, em termos éticos, sua participação social, política e educacional.

Por ser sujeito de existência e coexistência, o Outro se relaciona com o mundo e com os pares (eus) em decorrência de sua consciência do inacabamento, que o faz buscar ser mais, num processo constante de tornar-se humano, isto é, a humanizar-se. E essa busca não se dá de forma individual, mas em diálogo com *eus*, na participação, colaboração em razão da coexistência para a transformação permanente do mundo. E essa transformação pelo diálogo leva também à permanente humanização. Segundo Braga (2012), o sentido da humanização é construído de forma histórica, de acordo com o contexto (espaço e tempo). Essa construção envolve o indivíduo e o(s) Outro(s) ou a sociedade, dado que o ser humano e a sociedade não são acabados, mas se tornam, ou seja, estão sendo.

E a dialogicidade exige do Outro uma transitividade de consciência, isto é, uma superação de sua consciência de “ingênua” para a crítica. E essa superação, por sua vez, é caracterizada pelo diálogo, que implica sair de si em direção ao outro. Da mesma forma que o diálogo não se dá de forma individual, porque exige a presença de dois ou mais pessoas, que superam seus eucentrismo e se façam presentes aos outros, assim também a transitividade de consciência acontece juntamente com os outros, por meio, segundo Freire (2006), de uma educação humanizadora, problematizadora. Podemos, assim, dizer que o diálogo é a manifestação da consciência transitiva. E não pode ser confundido com um qualquer tipo de conversação, porque não é uma simples conversa, na qual as falas são ditas apenas por dizer. Pelo contrário, no diálogo, as falas (as palavras), ditas com o Outro, vão ao encontro do Outro, transitam além da consciência.

E essa transitividade de consciência pressupõe a liberdade e comunhão, configurados pela ação dialógica. Em outras palavras, a liberdade é prática de transitividade, que significa estar numa condição, seja social, política ou econômica, favorável ao processo de humanização. A liberdade e transitividade têm seu amparo e sentido no existir do ser humano. Eis o ponto de Freire para seu projeto filosófico-educacional.

2.9 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM FREIRE

A importância da educação marcou a vida e, conseqüentemente, a obra de Freire. Nosso autor era muito estudioso e se formou no colégio Oswaldo Cruz, onde foi professor de português mais tarde. Chamou sua atenção, desde cedo, o baixo número de crianças pobres que iam ao colégio, ou que não completavam estudos, devido à pobreza extrema. Nessa situação, havia pais e filhos(as) que não sabiam ler e escrever. Por isso, ele se dedicou a essa camada da população, excluída do sistema político-econômico dominante, para ajudá-la a aprender a ler as palavras do mundo e mundo das palavras. No Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, onde trabalhou por 7 anos, o educador brasileiro possibilitou às famílias a compreensão da prática educativa, a compreensão de seus problemas político-sociais, um verdadeiro encontro com seu mundo. Trouxe as famílias para a escola com intuito de elas pudessem aumentar “a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas” (FREIRE, 1992, p. 20). Freire percebeu a necessidade da democratização da escola e formação permanente dos educadores, que implica inclusão dos educandos e seus familiares na gerência da escola. Como educador, Freire teve experiência com trabalhadores urbanos e rurais e aprendeu a comunicar-se *com* e nunca *ao/para* eles a partir de suas linguagens e realidades. Com a alfabetização feita com essas pessoas, Freire buscava sempre desafiá-las para que pudessem expressar suas palavras. A leitura da palavra as possibilitava reler seu mundo com uma nova percepção. Essa preocupação com a importância da educação caracterizou sua vida e seus escritos antes, durante e pós o exílio. Na década de 1980, ao regressar ao Brasil, Freire aceitou o convite para a secretaria de educação do Estado de São Paulo. E, 15 anos após sua morte, foi considerado patrono da educação brasileira.

A educação é concebida por Freire como forma de intervir no mundo. Conforme Freire (2011, p. 96), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Em outras palavras, a educação é uma prática social que pode servir tanto para a humanização (desvelamento da opressão, libertação) quanto para a desumanização (dominação, reprodução ideológica). O

Outro educável pode intervir no mundo para transformar ou mantê-lo. Essa intervenção pode ser para reproduzir o sistema dominante ou para desvendar esse sistema, isto é, causar mudanças radicais na sociedade contra a ordem dominadora desumana.

Freire apresenta a educação como consequência da historicidade, existência e inconclusão do Outro, que se coloca no movimento histórico-cultural de busca constante, isto é, de *ser mais*, que é sua vocação ontológica; livre para dialogar e problematizar com os pares mediante o mundo. É nisso que consiste a humanização. E isso só é possível pela educação problematizadora, que critica; cujo conhecimento se fundamenta na palavra, ou seja, na pronúncia da palavra, que é direito do Outro. Para Freire, essa educação parte do movimento do Outro, isto é, de sua relação com o mundo, já que não se pode falar de sua existência sem o mundo e vice-versa. Diz o autor: “Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados [...] que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo [...]” (FREIRE, 1987, p. 74, *supressão nossa*).

É com essa percepção que podem mover-se, vendo cada problema como um obstáculo ou desafio que precisa ser ultrapassado. Essa educação consiste na comunicação. Na situação epistemológica, educador-educando “[...] incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p. 83). É o objeto que mediatiza o educador-educando, superando assim a dicotomia existente entre eles. Só com essa superação pode haver relação dialógica em torno do objeto.

A educação humanizadora faz do Outro uma presença no mundo de forma crítica, isto é, faz com que lute contra a desumanização. Diz Freire (2011, p. 100): “presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra”. Essa ideia parte da noção de inconclusão do Outro, isto é, de sua condição, daquilo que é para o que pode ser ou se tornar. É essa consciência de seu inacabamento que o Outro se torna educável em busca de seu ser mais. Isso demonstra que, por sua natureza ontológica, ele é programado a aprender, ou seja, pelo fato de poder lembrar o passado e saber que sabia, saber que podia saber mais

e se mostra esperançoso por ser mais, demonstra essa programação³². Segundo Freire (2011, p. 57),

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Por ser educável, o Outro não para de aprender e de se tornar. Ele busca sempre as razões de ser das coisas e fatos para poder transformar seu mundo. Essa ideia mostra a vocação ontológica do outro em ser mais, que não permite que o viver e saber de hoje sejam iguais aos de ontem, ou seja, seja repetição do passado. Freire julga que a “programação” do Outro em aprender *mais* não possibilita freio, condicionamento ou limite em saber. Isso faz com que o outro tenha tendência em sempre buscar para saber mais e não ser reprodutor apenas dos conhecimentos já construídos do passado ou depósito desses conhecimentos.

Na visão de Freire (1992), a educação é prática de libertação da opressão através da conscientização, problematização, ação solidária. Com o entrave da opressão, o outro precisa, antes de tudo, ter consciência dessa situação, desvelando-a através da leitura do mundo para saber a razão de ser dos fatos e comprometendo-se com sua transformação. A situação de opressão gera desumanização. E a tendência de programação, ao contrário provoca a humanização, que é incompatível com o extremismo de opressor-oprimido, que vive aquém do processo de humanização.

O opressor se torna desumano ao desumanizar o oprimido, ou seja, ao proibi-lo de ser. E o oprimido ao não poder ser. Diz Freire (1992, p. 100): “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”. Podemos colocar essa frase freiriana na forma positiva, dizendo: sou se e apenas se possibilito os outros serem. É interessante lembrar que Freire tem como ponto de partida a

³² Termo usado por Freire para se referir às possibilidades e tendências que são próprias do ser humano na sua existência. Segundo Freire (1992, p. 99), “É por sermos este ser “programado”, mas não determinado — cada programa, com efeito, não é totalmente rígido. Ele define as estruturas que não são senão potencialidades, probabilidades, tendências”.

situação de opressão da classe trabalhadora sem acesso à educação, condição básica para a democracia, e empenha-se em conceber uma educação que alfabetize problematizando, dialogando, criticizando, conscientizando e transformando a condição de opressão. Essa é educação humanizadora freiriana.

A concepção de humanização de Freire é expressa na busca de *ser mais* do Outro, sempre em relação com o eu, que é tendência humana em buscar, aventurar por sua curiosidade em conhecer a si mesmo e a seu mundo. Sem a condição para *ser mais*, não pode haver a humanização. E essa condição não é dada *a priori*, mas adquirida através de uma luta constante, ou seja, é uma dinamicidade em que o Outro se esforça em superar a desumanização na sua existência e coexistência. De acordo com Freire (1992, p. 99, *aspas no original*),

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação.

Educação humanizadora freiriana visa à ética universal do ser humano, isto é, considera o Outro na sua integralidade com seu meio, cuja prática educacional objetiva resgatar sua vocação para humanização, libertando-se da condição dominadora, de opressão, que distorce sua vocação na qual se encontra. Nela, o Outro possui liberdade para buscar melhorar o que já sabe.

No agir educativo humanizador, o Outro não pode ser objeto, passivo, mas sujeito, ativo. Essa proposta exige mudança de toda educação. A proposta da nova prática educacional deve estar ligada à problematização e/ou resolução de problemas, isto é, *aprender a aprender*³³, que é tarefa da escola. Freire

³³ Aprender a aprender é uma predisposição ou atitude dos educandos para aprender os procedimentos imprescindíveis à aprendizagem. Aprende-se algo quando a pessoa assimila esse algo e sabe reagir segundo o aprendido. E o ato de aprender depende de uma real situação de experiência e do propósito do estudante. É a visão do movimento da Escola Nova, que entende o aprender como processo de viver. Por isso, aprende-se fazendo. Isto é, a educação é o processo que garante a continuidade da vida. Essa é a visão de John Dewey, propagada no Brasil por Anísio Teixeira (1967).

(2002, p. 85) confirma isso ao dizer o seguinte: “A escola que [...] faça que aquelas [as crianças] aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo”. Há muitas problemáticas que afetam o ser humano. Elas se tornam constantes na medida que os seres existem, fazendo suas histórias e criando culturas. E os problemas não se resolvem sozinho, uma vez que afetam os seres humano como um todo³⁴.

A participação de todos nos processos sociais é o caminho para essa harmonização. A educação, sendo uma ação social, deve ser dialógica. E sendo dialógica, faz acontecer a mudança de atitude e estimula hábitos de colaboração. Essas características são partes da educação para democracia. Uma educação que acredita na capacidade do ser humano. Diz Freire (2002, p. 90):

Ora, a democracia e a educação democrática – educação de que precisamos – se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de sua comunidade. Os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

A educação proposta por Freire exige crer no Outro e na sua capacidade epistemológica. Sendo sujeito epistemológico, ele possui como responsabilidade debater as aulas, trocar ideias, trabalhar junto, discutir os problemas da comunidade, do trabalho, da democracia. O educando sabe pensar, buscar, criar, recriar, incorporar e reinventar algo. Por ser justamente sujeito educacional, ele é desejoso e ativo participante de sua própria educação, que deve possibilitá-lo o desenvolvimento da tomada de consciência de sua realidade (conscientização), isto é, compreender a sua realidade. Porque a compreensão leva à ação, ou seja, toda compreensão de algo, cedo ou tarde leva a uma ação

³⁴ Aqui, uma educação voltada para a problematização implica na participação de todos em seu processo. A perspectiva de Freire é que as atitudes da escola (dos educadores), dos pais, das instituições sociais sejam do aspecto democrático, isto é, exercer sua liderança ou autoridade de forma democrática. Isso significa ampliar cada vez mais as oportunidades dos educandos, trabalhadores (funcionários) para participarem nos assuntos e destinos da família, da escola, da empresa e da sociedade como um todo. Isso, na opinião de Freire, resolveria a crise da autoridade, causada pela *desarmonização* entre o que se fala e o que se faz, de um lado, os avanços sociais para a democratização, do outro, um agir educativo *antidialógico*, mudo, *assistencialista*, não participativo). Para o autor, a autoridade precisa ser exercida democraticamente. Isso implica respeitar a “liberdade do educando que, possibilitando a este as condições em que experimente sua liberdade, leve-o à consciência da autoridade. É o celebre caminho que se percorre da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2002, p. 46).

correspondente. Ter ideia de algo nos leva a compreendê-lo e, conseqüentemente, a uma ação de acordo com essa compreensão. Por isso, Freire defende que o trabalho de educação deve ser colaborar com o Outro no entendimento reflexivo de seu pensamento; oferecer mecanismos para superar a apreensão mágica, a opressão, para crítica e assumir posições integradas e libertadoras.

2.9.1 Educação Bancária *versus* Educação Libertadora

A análise da educação humanizadora leva em conta também a educação desumanizadora, isto é, aquela que impossibilita a concretude de *ser mais* do Outro. Essa última é o tipo de educação que se realiza na condição de opressão e na relação dicotomizada opressor-oprimido, vista na alteridade de Freire, reflexão feita no primeiro capítulo. Em outras palavras, a relação opressor-oprimido, como sistema de dominação, estabelece um tipo específico da educação sistemática escolar, que Freire chama de “Educação bancária”.³⁵

Esse tipo de educação nada mais é que narrar o conteúdo programado de forma descontextualizada aos estudantes, isto é, sem considerar sua leitura do mundo em seu agir educacional. Segundo Freire (1987, p. 57), “narração de conteúdo que [...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade”. Nessa narração, o conteúdo é tomado fora da visão do mundo e da experiência dos estudantes, vazio de palavra. Neste sentido, podemos inferir que ela mantém a condição de opressão e transforma o outro em opressor-oprimido, adaptado e acomodado ao contexto.

Na visão de Freire, a educação bancária estabelece e mantém a contradição opressor-oprimido na relação professor(a)-estudantes no contexto escolar, porque vê o primeiro (professor(a) depositante) como sujeito e o outro

35 Essa é a crítica que o autor faz ao modelo opressor que quer reproduzir a si mesmo pela sua ideologia. Freire não especifica em que consiste essa expressão “bancária” que caracteriza a educação e nem conceitua essa bancarização da educação. Apenas diz o seguinte: “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser” (FREIRE, 1987, p. 58, *aspas no original*). No entanto, entendemos que pode se referir ao sistema monetário de banco. Isso porque nesse sistema, a finalidade de ter um cofre bancário é depositar o dinheiro ou “valores” com intuito de resgatá-los um dia.

(estudantes depositados de conteúdo) como objeto. A ação educacional, nesta perspectiva, é resumida por Freire de seguinte maneira:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 59).

Assim, se torna melhor o professor(a) quanto mais conteúdo depositar nos estudantes. E a função destes, por sua vez, é receber e arquivar (memorizar) esse conteúdo. De tal modo, quanto mais conteúdo memorizarem, melhores se tornam. Aqui, o sucesso da formação do outro para a vida encontra-se na quantidade de conteúdo. E o conhecimento ou saber é dado de cima para baixo, isto é, do professor(a), detentor do saber, para o estudante, *tabula rasa*. Diz Freire (1987, p. 58, *aspas no original*):

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Freire entende que a visão sobre o outro da prática bancária, que está a serviço da opressão, se pauta na noção de adaptação e ajustamento. Isto é, o outro é um ser que se adapta e se ajusta a qualquer realidade temporal. Desta forma,

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. [E] quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de

transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 1987, p. 60, *acréscimo nosso*).

A noção do outro que se tem na visão bancária de educação é distorcida e falsa. Primeiro, porque concebe o outro como ser desvinculado de sua realidade cultural, isto é, toma-o separado do mundo. O educando, aqui, não possui nenhuma relação com o mundo e com o eu-formador no sentido construtivo de buscar *ser mais*. Segundo, o outro é tratado como ser passivo, puro receptor e vazio, cuja consciência pode ser entendida como um espaço de armazenamento compartimentado e que é enchido de conhecimento e de bens culturais pela prática bancária através do depósito do conteúdo da escola. Esse agir bancário não consegue ver o Outro como ser com quem se relaciona sobre os fatos e as coisas sem que estes estejam dentro dele, ou seja, não enxerga a presentificação desses fatos e coisas perante a consciência do Outro. Terceiro, o outro como ser de adaptação, adequação e ajustamento a qualquer contexto sociocultural. E quanto mais estiver adaptado, melhor será a sociedade. Freire vê isso como condição opressora criada pela elite intelectualista para manter a opressão do oprimido. A educação bancária é esse mecanismo de manutenção da opressão. Nela,

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1987, p. 58).

O que se vê na “educação bancária” é a elitização da educação³⁶, na qual o outro é visto em razão de seu resultado intelectualista e não em razão de sua experiência de vida. Freire critica esse sistema reprodutor e opressor de educação por seu caráter mantenedor de privilégios das elites. Aliás, sua proposta da filosofia

³⁶ Freire julga que há uma dominação e uma manipulação das elites nas camadas menos privilegiadas. Isso porque toda reflexão, problematização e solução dos problemas sempre parte do olhar delas e terminam com elas, isto é, o resultado da reflexão volta para elas como cultura. Nessa visão, só as elites têm cultura, que é o conhecimento já consolidado ou que ainda está sendo construído por elas. Parece que tudo gira em torno das elites. Por isso, elas justificam suas atitudes psicológicas pela prática bancária de querer introduzir sua cultura no outro de forma pacífica via disciplina, via moralismo. Freire denuncia essa cultura das elites como sendo depositária da cultura (conhecimento acumulado).

da educação é descolonizar a condição opressora rompendo o círculo vicioso da exclusão e negação da liberdade³⁷.

A educação e a libertação não acontecem de forma unilateral, ou seja, dadas aos educandos pelos educadores, mas reciprocamente entre os dois sujeitos (educando-educador). Por isso, Freire defende que “ninguém educa ninguém” e “ninguém liberta ninguém”, mas os seres humanos se educam e se libertam. Esse tipo de educação, que é libertadora, se dá pelo diálogo na criticidade, na intersubjetividade dos professores(as) e estudantes. A posição crítica, de acordo com Muraro (2015, p. 65),

requer de professores e alunos o rompimento com a educação bancária centrada na prática da repetição, dissertação, reprodução que faz dos conhecimentos um instrumento de dominação, subjugação, exclusão de uns sobre os outros. A prática da transmissão, memorização e repetição do conhecimento não gera consciência crítica, mas consciência feita, cheia, alienada, mecanizada, arrogante e desconectada dos problemas emergentes de um mundo em mudança. Em contraposição, Freire desenvolveu o conceito de ciclo gnosiológico ou ciclo crítico em que se dá a articulação interdependente e indicotomizável entre o conhecimento existente e o conhecimento que se produz com a inserção deste saber na experiência presente.

Os estudantes, sendo sujeitos educacionais, participam do diálogo existencial com o educador e com o mundo. Apesar de terem funções diferentes no espaço escolar, o educador há de ensinar, o educando há de estudar-aprender; essas funções não devem ser dicotomizadas. Isso porque elas são interdependentes e interconectadas: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de

³⁷ Diante desse modelo educacional, cujo efeito é nefasto para a vida pessoal, social e, conseqüentemente democrática, Freire vê uma luz no fundo do túnel, isto é, uma esperança na busca por libertação, resgatando a capacidade criativa e transformadora dos seres humanos pela *práxis* educacional libertadora, que considera a integração do Outro *com* seu mundo. A concepção de integração em Freire, vista no primeiro capítulo, é fundamental para a prática educacional libertadora, humanizadora e democrática, uma vez que possibilita ao educando emergir de uma situação opressora para a sua libertação, considerando a ação dialógica com o seu mundo. A partir dessa concepção de integração, Freire propõe pensar a educação também integrada, que provoca o pensar reflexivo. Uma educação que reflete o espaço e tempo a qual se aplica. Uma educação cujo agir pedagógico conscientiza os educandos de suas situações de opressão por meio da autorreflexão e do pensar reflexivo. Bem como, os estimula na reflexão sobre seu espaço e tempo. Esse pensar reflexivo acerca da condição opressora faz os educandos agirem em busca da libertação de forma dialógica com os pares, eliminando a condição da opressão. Freire entende que esse tipo de prática pedagógica possibilita aos estudantes verem a educação como uma força de mudança e de libertação. Ela começa justamente pela leitura do mundo dos educandos.

objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25). Não se pode pensar o ensino sem aprendizagem e nem educador sem educando.

Na educação libertadora, proposta por Freire, entende-se que é indispensável o diálogo entre os participantes (os sujeitos) no processo educativo de conhecimento, porque todos eles são existencialmente e historicamente vinculados ao conjunto de suas relações na sociedade e no mundo. Sobre a relação entre o diálogo e conhecimento, interpretando Freire, Muraro (2015, p. 66) sustenta que “O diálogo permite trazer à consciência o conhecimento acumulado na experiência humana, tanto na tradição quanto na existência. O diálogo é a ponte entre o ser inacabado e seu ser mais, horizonte da humanização. Esta ponte é sedimentada pelos laços éticos e políticos”.

É na relação dialógica na escola que o estudante, sendo ser educável, realiza seu quefazer crítico, criador e recriador através dos estudos, isto é, aprende a agir-refletir de forma crítica, criando e recriando na sua relação com o ensinar do educador. E essa realização não exclui a experiência de vida (leitura do mundo) dos estudantes. Pelo contrário, Freire (2015) sustenta que a educação deve partir sempre dessa experiência de vida do estudante para a sua experiência escolar (leitura da palavra) e desta volta para a experiência de vida, melhorando-a, criando e recriando-a. Esse processo, na visão de Freire, ajuda a superar o conhecimento ingênuo para aquele crítico, que é um dos papéis da educação.

O diálogo faz a educação se tornar democrática³⁸ (proposta por Freire) e ser um processo, no qual se fala aos estudantes (no sentido de direcionalidade curricular) e se fala com eles. *Falar a* não significa falar de cima para baixo como se fosse autoritarismo, mas sim a autoridade, que é necessária no

³⁸ Na educação democrática, o direito à fala é exercitado. Os estudantes, sendo outros sujeitos, falam sobre o mundo com o educador(a), a partir de seu mundo e de sua linguagem. É papel de educador(a) auxiliá-los a recriar, transformar criticamente esse mundo. Isso porque a formação dos estudantes, segundo Freire, enquanto sujeitos críticos, deve mirar a luta constante pela liberdade. Para isso, os(as) educadores(as) “precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 2015b, p. 71). cremos que é nesse processo de transição de ingenuidade para a criticidade quanto ao conteúdo da relação que a formação filosófica (pela pergunta e problematização) pode fazer diferença na educação básica. Os estudantes (crianças e adolescentes) devem ser desafiados a aprender a substância do conteúdo programado, enquanto objetos gnosiológicos de aprendizagem. E não dar-lhos para memorizar. Isso quer dizer que “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2011, p. 116).

processo para que os estudantes não se percam. Segundo Freire (2015, p. 59, *itálico no original*),

[...] há momentos em que a professora, enquanto autoridade, *fala ao* educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora *fala com* o educando.

A necessidade de falar *com* é porque os estudantes são também sujeitos de fala tanto quanto o educador(a) o é. Dentro da noção do diálogo, a relação entre eles passa a ser uma tríade: educador(a)-estudante sobre o conteúdo. Esse tipo de relação contribui “para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos” (FREIRE, 2015b, p. 61). É esse processo educativo que Freire chamou de “Educação democrática”, isto é, uma educação na qual os sujeitos falam uns com os outros sobre o conteúdo (o mundo) de forma coerente, onde o falar corresponde ao fazer da experiência concreta. Devem ser formados os estudantes nesse processo educativo pelo diálogo sobre o conteúdo e sobre a experiência de vida. Oxalá se o atual processo educativo do Brasil fosse democrático. A escola não deve separar o conteúdo curricular da experiência existencial dos estudantes e nem ensinar esse conteúdo, impondo-o para ser memorizado. O falar *com* exige escutar³⁹ o Outro. Segundo Freire (2011, p. 111), “é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Para que aconteça a comunicação entre o educador e o educando, este deve ter apropriado a inteligência do conteúdo, porque ensinar não é transferir o conteúdo e nem tão pouco memorizá-lo. A tarefa primordial do educador(a) é auxiliar os educandos na difícil tarefa de busca de apropriação do conteúdo e, uma vez alcançada, estimulá-los a continuar a busca permanente. O processo de conhecimento é isso. O conhecimento se busca permanentemente. Para Freire (2011, p. 121), “uma das tarefas essenciais da escola [...] é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”. É

³⁹ Na comunicação, há o processo de escuta que envolve, da parte dos sujeitos, a abertura às diferenças do Outro. Quando o educador(a) escuta os estudantes, cria um momento de abertura aos estudantes nas suas diferenças, isto é, nas suas particularidades, sem preconceito e sem juízo moral, sem discriminação. Essas particularidades exigem do educador(a) virtudes tais como: amor, respeito, “tolerância, humildade, gosto de alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança” (FREIRE, 2011, p. 118).

que vai fazer com que os estudantes, sendo sujeitos epistemológicos, assumam sua responsabilidade de conhecedores.

A teorização do *outro* ou outredade compreende-se “como um movimento histórico, cultural, social, político e ontológico [...] reconhecendo os Outros [...] como sujeitos em sua totalidade, ou seja, o Outro como Outro, em uma identidade aberta e complexa diante de suas semelhanças e singularidades” (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020, p. 33). A humanização é um movimento, isto é, um processo contínuo, pela qual se passa de velha sociedade para nova, de velho “homem” para o novo. Para Freire, esse processo de humanização exige a eliminação da práxis necrófila e a aquisição da práxis “biófila”; sendo um movimento inacabado, opera-se um trânsito entre alteridade que vê o outro como opressor-oprimido para outredade no sentido freiriano, que requer uma educação correspondente, isto é, educação humanizadora.

3 A CONCEPÇÃO DE OUTRO NA FILOSOFIA AFRICANA EXPRESSA EM *UBUNTU*

Ubuntu é um conceito que expressa a filosofia de vida africana. Ele é originário dos povos *Bantu*, formado por várias culturas da África subsaariana⁴⁰. Ela despertou recentemente a atenção dos pesquisadores de várias áreas de conhecimento por ela ser a causa de desenvolvimento político na África do Sul. É comum entre os povos africanos, assim como outros, usar certas expressões que representam seus valores. Tempels (1959, p. 21) já mostrava isso quando, falando dos *Bantu*, dizendo que “Certas palavras são constantemente usadas pelos africanos. São aquelas que expressam seus valores supremos; e elas se repetem como variações sobre um mantra presente em sua língua, seu pensamento, e em todos os seus atos e afazeres”.

Para os povos *bantu*, segundo Tempels, esse valor supremo é a vida, a força, para viver fortemente, ou força vital, que é a pessoa humana. Uma dessas expressões é *Ubuntu*, objeto deste texto, que está presente em muitas línguas dessas culturas africanas, principalmente na parte sul do continente. Algumas delas são Zulu e Xhosa e outras línguas *Nguni* de África do Sul. Por ser uma filosofia de vida, *Ubuntu* pertence à tradição oral desses povos *bantu*. Segundo Nabudere (2005, p. 1),

A filosofia bantu, nas suas várias formas, é a base da filosofia de vida africana e de sistemas de crenças, nas quais são refletidas as experiências diárias das pessoas. Em suas lutas para sobreviver e existir como sociedade humana neste planeta, os africanos tiveram uma longa experiência desde a era *Homo Sapiens* e primeiro lar no continente. A filosofia é usada diariamente para resolver disputas e conflitos em vários níveis no continente e, por isso, central à ideia de reconciliação.

E historicamente falando, o termo foi acionado no século passado algumas vezes na África do Sul para resolver problemas sociopolíticos e éticos, conforme afirmamos na introdução. O objetivo neste capítulo é compreender a noção filosófica da expressão *Ubuntu* e sua vivência e, ao mesmo tempo,

⁴⁰ Há duas formas de regionalizar a África: primeira, pela localização “geográfica” dos países no continente, cuja divisão são: África setentrional, a África Ocidental, a África Central, a África Oriental e a África meridional. A segunda, pelos traços étnicos e culturais predominantes, assim dividido em a África Branca e a África Negra ou subsaariana.

compreender a concepção que se tem do *outro* dentro dessa expressão. Para facilitar essa compreensão, o texto será estruturado da seguinte forma: primeiro, discutiremos a problemática da filosofia africana; especificaremos a dimensão filosófica da expressão *Ubuntu*, fundamentada na filosofia *bantu*; depois, falaremos de sua dimensão política, isto é, seu uso público na África do Sul para resolver problemas ético-políticos e existenciais; debateremos as duas principais características estruturais do *Ubuntu*; por fim deduziremos as possíveis aproximação de Freire à abordagem *Ubuntu*.

3.1 A PROBLEMÁTICA DA FILOSOFIA AFRICANA

Quando se fala em filosofia africana ainda ecoa alguns questionamentos, que põem em dúvida a construção de um pensamento original destes povos, tais como: existe filosofia africana? O que faz essa filosofia ser africana? Muitos filósofos africanos já consideram tais questões superadas desde o século XX. No lugar delas, seria interessante questionar pela conceituação ou por sua natureza. O continente africano foi flagelado por muitos séculos pelas potências ocidentais. Desde o primeiro contato com os ocidentais, mudou-se a história da vida social, cultural, econômica e política do continente. Houve uma usurpação, da parte dos europeus, do patrimônio cultural e humano do continente, com o propósito explícito de colonizar e dominar. A narrativa construída pelos colonizadores foi justamente em nível epistêmico, isto é, destruir o ser africano em relação à capacidade do conhecimento. Julgavam que a capacidade do conhecimento por meio da razão era o que determinava o ser humano ser pessoa, ou seja, a noção de pessoa esteve vinculada ao maior grau de racionalidade, sendo que baixos níveis dela se associou ao nível animal.

A racionalidade foi elemento base da filosofia hegemônica ocidental, na qual os dominadores, colonizadores e opressores europeus fundamentaram suas

práticas de racismo, colonização, preconceito e desumanização em relação aos africanos⁴¹.

Com a colonização, escravidão e racismo epistêmico, alimentou-se o sentimento anticolonial e nacionalista dos africanos e afrodescendentes no campo da filosofia, procurando desfazer essa desconstrução antro-po-filosófica. Para fortalecer esse sentimento, surgiu-se o movimento Pan Africanismo⁴², que é movimento político-sócio-filosófico, que incitava a união entre os negros, seja na África seja na diáspora, para fazer frente ao imperialismo, colonização e racismo epistêmico, buscando a libertação do domínio colonial, pelo reconhecimento dos negros como sujeitos epistêmicos.

Com isso, houve uma mobilização dos líderes de muitos países da África, após a segunda Guerra Mundial, para lutar pela independência dos países africanos, guiados por uma filosofia de libertação. Nessa mobilização para obtenção da independência, reuniu-se e enfatizou-se nos africanos seus valores próprios, sua realidade, seu modo de vida, tais como: comunidade, interdependência, inter-humano.

⁴¹ Sobre isso, por exemplo, Hegel (1770-1831), falando do desenvolvimento do Espírito (razão), acreditava que o Espírito é a essência do ser humano. Quanto mais desenvolvido for o Espírito mais o ser humano se torna consciente de si, isto é, racional, livre e crítico. O branco representava o estágio final do desenvolvimento desse Espírito, diferentemente do negro que é o estágio inicial, cuja consciência é para os outros, isto é, vive de forma selvagem. Diz ele: “A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...]. A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes. (HEGEL, 1999, p. 83-86). Segundo essa visão, o negro é a fase zero do processo de evolução do ser humano, isto é, no processo de construção da História. Sendo do estado natural, essa fase não entrou no processo da História. Ou seja, os negros não entraram na História. Essa mesma afirmação foi proferida por Sarkozy, ex-presidente francês, em seu discurso na Universidade *Cheik Anta Diop* em Dakar, no dia 26 de julho de 2007. Em determinado ponto do discurso, ele disse o seguinte: “O drama da África é que o Homem africano não entrou na história. O camponês africano que desde à milhares de anos vive ao ritmo das estações do ano, para quem o ideal de vida é a harmonia com a natureza, conhece apenas o eterno recomeço do tempo ritmado pela repetição sem fim dos mesmos gestos e das mesmas palavras. Neste imaginário onde tudo recomeça sempre não há lugar para a aventura humana, nem para a ideia de progresso”. Disponível em: <https://puxapalavra.blogspot.com/2007/09/sarkozy-e-os-africanos.html>. Acesso em 24 mai. 2020.

⁴² Pan africanismo, do latim o prefixo *pan* significa todo(a), é uma ideologia, surgida no século XIX, que defendia uma união dos povos negros para os problemas da escravidão, colonização. Mais tarde, na África, durante o século XX, essa união, em nível político, serviu de mecanismo para libertação dos países africanos, seja pela luta armada, seja por vias políticas.

A filosofia africana teve corpo como uma filosofia de libertação, que parte de sua realidade, de experiências africanas. Ela surgiu em oposição à filosofia totalitária e narcisista, que exclui os africanos do processo epistêmico. As culturas africanas pré-coloniais, modo de vida, outrora vista como insignificantes e a-históricas, passam a ser vistas como exemplos de modo de vida na contemporaneidade.

Muitas referências contemporâneas sobre a filosofia africana ainda são questionadas com base na filosofia ocidental, isto é, baseado na tradição escrita. Esses questionamentos servem para negar a filosofia africana, já que não possui essa tradição. Sendo assim, entendem que a tradição africana, que é oral, não pode alegar ter tido culturas intelectuais. De fato, o tema se a filosofia pode existir e prosperar na ausência de escrita, isto é, na oralidade, passa por muitas discussões contemporâneas na filosofia africana. Na visão de Lopes (2017), a filosofia africana parece ser refém em relação ao problemático dilema com o pensamento ocidental: ou se assemelha ao pensamento ocidental, negando suas particularidades, ou se diferencia dele “e tem suas credenciais negadas como filosofia”. Como meio termo, alguns filósofos africanos procuram fazer apologia à linguagem e à razão da filosofia ocidental.

Não abordaremos aqui a questão da existência ou não da filosofia africana, porque entendemos que essa questão já foi superada no século passado. Mas, concentramos nas problemáticas levantadas a partir de sua definição, que por sua vez desde suas duas principais tendências. A primeira refere-se à *etnofilosofia*, que concebe a filosofia a partir de especificidades culturais: nos provérbios, mitos, contos folclóricos, expressões, esculturas e tradições. Ela revela a natureza da filosofia africana.

Segundo Oruka (1990, p. 15), a *etnofilosofia* rejeita o individualismo e a lógica narcisista, que são dois elementos da filosofia ocidental, e afirma a comunidade, os valores. O autor acredita que, com base nisso, a filosofia africana é tida como de natureza pré-científica. Como exemplo da *etnofilosofia*, Oruka menciona filosofia popular de um povo, em termos de costumes, tradições e religiões específicas. Para citar uma: filosofia bantu, desenvolvida por Tempels, da qual saiu a expressão *Ubuntu*, objeto de nosso estudo. Oruka acredita que há um sistema metafísico, ideológico e epistemológico na sabedoria tradicional, nas instituições e nas visões de mundo de diversos povos africanos, que contrasta os elementos

egocêntricos, presentes na filosofia europeia. Assim, na visão de Oruka, a *etnofilosofia* define a filosofia africana como sendo

[...] o inverso do pensamento resultante de uma inferência [analítica e sintética]. A filosofia africana é uma experiência existencial comum aos membros do grupo. Princípios lógicos básicos, tais como o de não contradição e do terceiro excluído, não têm espaço no pensamento africano. O princípio básico é o de um auto envolvimento poético que desafia qualquer formulação lógica ocidental (ORUKA, 1991, p. 21, *supressão e acréscimo nosso*).

A segunda tendência da filosofia africana é a chamada racionalista ou dos filósofos profissionais, que se opõem à visão *etnofilosófica*. Essa tendência defende uma abordagem universalista da filosofia africana que rejeita a especificidades culturais. Entre os principais críticos da *etnofilosofia* está o filósofo de Benin, Paulin Hountondji. Segundo ele, a filosofia não pode depender de axiomas culturais. Pelo contrário, a filosofia é definida segundo as linhas de investigação racional, crítica, rigorosa, lógica e reflexiva. No entanto, Hountondji (1983) assume que a filosofia africana e a ocidental se diferem devido a suas diferenças culturais, históricas e ambientais. E isso causa contrastes na metodologia usada, mas não na interpretação ou no caráter da filosofia. Hountondji sustenta que a *etnofilosofia* é muito metodológica, isto é cheia de mitos, que muitas vezes foram inventadas para diversas finalidades.

A problemática levantada entre essas duas tendências é se a filosofia africana deve se basear na racionalidade universal ou nas especificidades culturais. Na tradição ocidental, a filosofia foi caracterizada como um pensar sistemático, racional e universal, feito pelo método de análise e síntese (teorias das proposições), que explica a unidade dos entendimentos dos fenômenos. Mas, cremos que, fazer filosofia, nesse molde, não supera a colonialidade. Nogueira (2017) acredita que esse tipo de fazer filosofia reproduz “um mito de universalidade que recusa o seu caráter geopolítico”, isto é, não aparece sua tendência geográfica dominadora e se esconde no dito universalidade. Concordamos com a crítica de Nogueira e defendemos, neste texto, que fazer filosofia é significar e ressignificar os valores e interpretações equilibradas e da vida de uma cultura em suas perplexidades.

Com isso, concordamos com as novas posturas dos filósofos africanos contemporâneos, vistas em Appiah (1992), que consiste em integrar-se às culturas africanas e defender os aspetos dignos de consideração “intelectual”, isto é, que ressignifica a vida social contemporânea africana, descartando aqueles retrógrados, isto é, outrora inventados para fins desumanos, opressivos e dominadores.

A outra problemática importante da filosofia africana é a questão da linguagem. Em que idioma deve estar a filosofia africana? Atualmente, inglês e francês são duas principais idiomas da filosofia africana. Essa questão é importante, porque as línguas ocidentais nem sempre correspondem ao sentido real de expressões de línguas africanas. É o caso da expressão *Ubuntu*, que será o objeto de nossa análise a seguir. O outro aspecto importante dessa questão é o quanto é possível afirmar e reafirmar as diferenças africanas em termos de filosofia, tendo-a nos idiomas hegemônicos.

Embora não haja consenso entre os próprios filósofos africanos sobre a natureza da filosofia africana e sobre o idioma, eles concordam em reagir à visão colonial hegemônica, excludente e racista e em reafirmar suas singularidades, identidades, e seu modo diferente de ser africano. Essa reação é feita nessas principais tendências diferentes diante do estereótipo africano.

3.2 DIMENSÃO FILOSÓFICA DO *UBUNTU*

Alguns autores como Bhengu (1996), Lodge (1999) defendem que o uso do termo *Ubuntu*, referente à literatura, é posterior aos anos 50. Eles sustentam que o termo foi usado pela primeira vez em 1960, na África do Sul, na conferência de Durban e que sua exposição sistemática apareceu no Romance do sul africano Jordan Kush Ngubane na década de 50. No entanto, Gade (2011) nos mostra que o surgimento da literatura sobre *Ubuntu* é anterior à década de 50. Segundo ele, já havia a primeira menção a *Ubuntu* em 1846 no texto de Hare H. H. et al, intitulado em língua Xhosa *I-Testamente entsha yenkosi yetu Ka-Yesu Kristu, Gokwamaxosa* (O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Cristo, os embaixadores – tradução direta) (GADE, 2011, p. 306). Essa divisão quanto à literatura (de pré e pós década de 50) vai determinar também a interpretação dada ao conceito *Ubuntu*.

Não há uma clareza entre os autores sul africanos quanto à interpretação exata do termo *Ubuntu*. No entanto, eles concordam que o termo se refere ao mais alto valor que um ser humano possa se tornar. Só para mencionar alguns: Gade (2011) coloca que antes dos anos 50, a interpretação dada ao termo era “qualidade humana”. E depois da década de 50, o termo passou a ser interpretado como algo associado à filosofia ou como uma ética. Outros ainda o interpretam como “humanismo africano” (BREYTENBACH (1975); NGUBANE (1979). Cremos que a definição tanto de “qualidade humana” quanto de “humanismo africano” são ideias muito genéricas e ambíguas, porque não nos dão a conceituação do termo. O consenso entre os autores é que *Ubuntu* expressa com originalidade o sentido de humanização como ser em comunidade.

A literatura sobre *Ubuntu* surgiu no século XIX, mas é ao longo do século XX, principalmente na década de 90 doravante, a partir da transição sociopolítica da África do Sul, que a conceituação e sistematização do termo ganhou força. *Ubuntu* passou a ser concebido a partir de existir/existência e tornar-se num processo dinâmico. Isto é, uma noção ético-normativo, compreendido do movimento, que é princípio de ser-sendo. Neste texto, serviremos da sistematização feita pelo filósofo sul africano Ramose em seu capítulo de livro *African Philosophy Through Ubuntu*, intitulado *The Philosophy of Ubuntu and Ubuntu as a Philosophy* (2005). Interessa-nos, para nossa discussão sobre a democracia vista a partir do *Ubuntu*, a análise etimológica dessa expressão.

Linguisticamente falando, de acordo com Ramose (2005), o termo *Ubuntu* deve ser tomado como uma palavra hifenizada: *Ubu-Ntu*. *Ubu* (prefixo) diz respeito à existência na sua forma geral, como processo contínuo do ser que se torna constantemente, e *ntu* (raiz) existência na sua forma concreta. Com isso, autor entende que *Ubu*, dentro desse processo de tornar-se, implica moção contínuo, vir a ser, que deve ser visto como um verbo. E *ntu* deve ser interpretado temporariamente como o ter se tornado. Por isso, *Ntu* é um nome substantivo. Com isso, o autor entende que “Ubu, abarcado como ser-sendo, está sempre orientado no sentido do abarcamento, isto é, uma manifestação concreta incessante e contínua por meio de formas e modos de ser. Assim, ubu- está sempre orientado na direção do -ntu” (RAMOSE, 2005, p. 36).

O autor ainda compara outro prefixo Bantu *umu* (de *umuntu*) com *Ubu*. Segundo ele, a palavra *umu* partilha a mesma característica ontológica da

palavra *ubu*. Apesar dessa partilha, ainda para o autor, o alcance de *ubu* é de maior generalidade. O sentido do *Umuntu* refere-se à emergência do *homo-loquens* (o ser da fala, do uso da palavra, da linguagem), que é outra das qualidades essenciais do ser humano. Em outras palavras, significa o ser-sendo humano, aquele que se faz na política, no mundo, na religião etc. Assim, o autor entende que o “umuntu é a manifestação concreta e específica de umu-: é um movimento que se afasta do geral para o específico materializado” (RAMOSE, 2005, p. 36). Portanto, *Ubuntu* é essa manifestação do ser humano em seu processo de ser-sendo, isto é, tornar-se humano na sua experiência existencial.

Sendo uma palavra não dicotomizada, *Ubu-ntu* é um “substantivo verbal”. Cremos que talvez possamos comparar esse *substantivo verbal* com o processo da dinâmica entre reflexão-ação. Toda reflexão deve necessariamente levar à ação (substantivo) e esta, por sua vez, é reflexiva (verbal). O autor associa esse *substantivo verbal* (essas duas faces da mesma moeda) à ontologia e à epistemologia, que são duas categorias importantes no pensamento africano. Ele diz:

ubu-ntu é a fundamental categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano do povo de língua *bantu*. É a indivisível unicidade e inteireza da epistemologia e ontologia. *Ubu*, compreendido dinamicamente como ser/existência, pode ser dito ser distintamente ontológico. Enquanto *ntu*, que é o ponto no qual a existência assume uma forma concreta ou um modo de ser no processo contínuo de desdobramento, pode ser dito ser distintamente epistemológico (RAMOSE, 2005, p. 36, *tradução nossa*).

Além de ser um nome verbal, *Ubu-ntu* é um gerúndio que faz a existência se tornar num processo dinâmico, isto é, *ser-sendo*. Essa ideia nos parece interessante, porque se aproxima da noção antropológica do existencialismo. Pela existência e coexistência, o ser humano adquire valores, qualidades que lhe são próprios na sua relação com o mundo e com o(s) outro(s). Vimos essa ideia em Paulo Freire no primeiro capítulo. Ao mesmo tempo que é gerúndio, segundo o autor, também é gerundivo⁴³ ao mesmo tempo, pois em ação cria-se uma forma

⁴³ Gerundivo é a modalidade de gerúndio na língua latina, com função de participio passivo futuro de um verbo; exprime ação que está por se realizar ou que será realizada. Em português, há exemplos de derivação disso: venerando, memorando, adendo, e do pl. neutro, como agenda, corrigenda, fazenda; há vários neologismos formados por esse modelo, como formando, diplomando, doutorando.

verbal impessoal, já que pode se cristalizar, em nível epistemológico, numa forma particular de organização social, religião ou lei.

O autor ainda nos esclarece que *Ubuntu* segue a lógica do sufixo *ness* (dade) e não do sufixo *ism* (ismo) (RAMOSE, 2005, p. 36). O sufixo *ness*, em inglês, é formador de nomes referentes à qualidade ou à condição. Por exemplo: *goodness* (bondade), *badness* (maldade), *selfishness* (egoísmo), *maness* (homem) denotam a qualidade ou a condição de ser bom, mau, egoísta, homem. Por sua vez, o termo *ism* é formador de nomes referentes à crença social, política e religiosa, ao estudo, à forma de comportamento (por exemplo: *sexism* (sexismo), *feminism* (feminismo), *Islamism* (islamismo), *Fordism* (fordismo), etc.). *Ubu-ntu* é essa lógica de condição ou qualidade de um ser humano *ser-sendo* humano, diferentemente da lógica dogmática fragmentista que concebe ser humano como imutável.

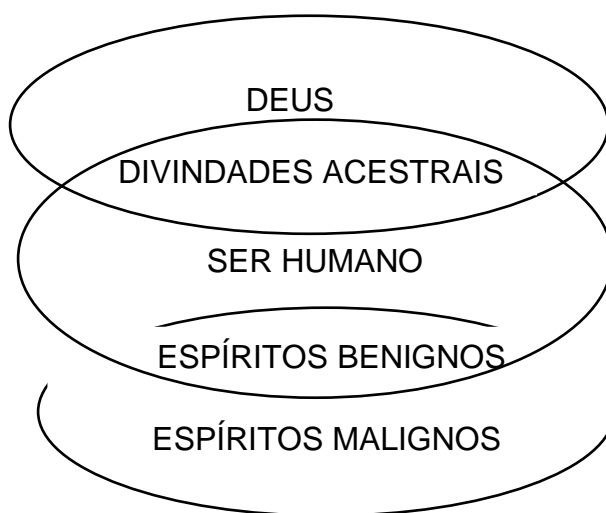
Segundo Ramose (2005), *Ubu-ntu* são duas realidades mutuamente fundidas que tornam indivisível unicidade e inteireza. O ser não é apenas existência do ponto de vista essencialista, mas é também existência do ponto de vista fenomenológico. A visão ontológica e epistemológica toma o indivíduo nesses dois. A ideia da pessoa se tornar humana, incluindo o processo de conhecimento na relação com o Outro, na concepção *Ubuntu*, mostra as categorias fundamentais da ontologia e da epistemologia. Essa ideia está presente em quase todas as experiências culturais de outros povos do continente africano. Por isso, alguns pensadores acreditam que o *Ubuntu* pode ser considerado a raiz da filosofia africana (RAMOSE, 2005). Tornar-se humano, ontologicamente falando, é acreditar que a moção é o princípio do ser. Isto é, os seres existem numa interação complexa constante e de mudança contínua através da moção (vir a ser). Isso quer dizer que indivíduo é inconcluso, busca *ser mais* nessa constante mudança.

Falar de *Ubu* é falar da existência de um ser humano, isto é, falar de sua ontologia. Esse tipo de discussão é muito genérico e ideológico (no sentido de ideal), pois trata do motivo de ser humano em geral. E *ntu* é exatamente esse ser humano físico, denominado fulano, que existe e se manifesta fenomenologicamente em um tempo e espaço, fazendo e criando história e cultura. Isso sim é epistemologia, porque contempla esse fulano na sua vivência fenomenológica como sujeito epistêmico. Se o ser é força vital, o conhecimento e a sabedoria também o são, porque fazem as forças dos seres agir na sua natureza interior (TEMPELS, 1959). Assim, podemos dizer que *ntu* é exatamente a manifestação visível desse ser

humano teorizado no *Ubu*. Essa forma de pensar sobre o ser humano ideal e concreto é comum a várias culturas da África. No entanto, esse pensar não faz essas culturas serem dualistas, pelo contrário, são monistas.

Para entendermos melhor essa forma de pensamento africano, vamos usar a seguir uma representação da cosmologia africana.

Figura 1 – Cosmologia africana



Fonte: KANU, 2015, p. 97.

Nessa representação, percebemos que o ser humano é o centro do universo. Acima dele está o ser supremo, seu criador, com quem conversa através de libação, cuja função é cuidar do ser humano africano. Logo abaixo, estão as divindades ancestrais que intercedem por ele junto ao criador. Abaixo do ser humano, estão os espíritos benignos que ajudam a protegê-lo e espíritos malignos que, ao contrário, tentam destruí-lo. Parece hierarquia, mas há uma interconexão entre eles em relação ao ser humano em termos de equilíbrio. Em seu modo de vida, quando o ser humano se desumaniza, ele contenta os espíritos malignos, mas estremece sua relação com os ancestrais, e conseqüentemente, com seu criador. E isso afeta não só ele, mas também a comunidade. Tanto o equilíbrio quanto o desequilíbrio dependem de ação do ser humano.

Por isso, a filosofia africana pode ser compreendida a partir desse antropocentrismo cosmológico. Todas as outras divindades existem em função do ser humano africano. Entre ele e Deus, criador de todas as coisas, há divindades

ancestrais, que fazem parte de sua existência. Portanto, para entender a ontologia do ser humano africano, é necessário abordá-la em relação com seu criador e seus ancestrais. Isto é, há uma estreita relação entre divindades (ontologia) e o africano concreto (espacial e temporal). Baseada nessa relação, sendo fenomenológico, o africano procura viver de forma harmônica (em termos de equilíbrio) com essas divindades. Segundo Kanu (2017, p. 97, *tradução nossa*),

Suas atividades diárias não são apenas projetadas para harmonizar sua relação com as divindades e ancestrais falecidos, mas também são motivados pelo medo que a má relação com esses seres espirituais possa trazer perigo à vida e a segurança de sua comunidade.

Harmonia com as divindades e ancestrais, na sua forma ontológica africana, exige que o africano viva em harmonia ou unidade com o outro, com o qual compõe a comunidade. A ontologia africana justifica a fenomenologia com o outro. Isso porque a identidade e a diferença, em termos de alteridade, possuem a mesma ontologia, a mesma visão do mundo, a mesma cultura (pertencem à mesma cultura) e o mesmo destino, por isso, horizontalmente falando são seres complementares, interdependentes, isto é, completam um ao outro. Baseado nesse pensamento de existir com, de pertencimento ao Outro (comunidade), participando ativamente em sua vida, alguns filósofos africanos formularam aforismos que representam essa ontologia a partir de várias culturas. Só para citar alguns: O filósofo queniano John Mbiti diz: “eu sou, porque nós somos, e dado que somos, por isso eu sou” (MBITI, 1969, p. 108-109); Nkemnkia (1999), falando sobre a importância do laço que o indivíduo tem com o Outro, diz:

O significado da vida de um indivíduo está no e através de seu relacionamento com o outro ou outros. Na verdade, não faz sentido perguntar a si mesmo "quem sou eu" sem ter um conhecimento completo do Outro, de quem, em última análise, espera-se a resposta. Quando dizemos 'eu', na realidade significa 'Você', isto é, o Outro. Ao dizer "Nós" está-se essencialmente a dizer "homem". Se é assim que as coisas são, então cada 'eu', é sempre mediado pelo "Outro", que não é outro senão "a si mesmo". Nesta dialética cada um de nós contém exclusivamente o Outro. (NKEMNKIA, 1999 apud KANU, 2017, p. 100, *aspas no original e tradução nossa*).

Tudo isso é *Ubuntu*, que é uma das características para que a pessoa seja humana, isto é, a qualidade mais importante para a existência autêntica humana, diferente de coisa. Do sentido genérico de “qualidade humana” e “*humanidade africano*”, *Ubuntu* passou a ser pautado na ontologia africana. Isto é, passou-se ao aforismo *Umuntu Ngumuntu Ngabantu / motho he motho ka batho*, derivado das línguas *Zulu* e *Xhosa* da África do Sul, que muitos autores reconhecem a dificuldade de traduzi-la para outras línguas. Por exemplo, Mabovula (2011) entende que é uma expressão difícil de ser traduzida para línguas ocidentais devido às limitações destas. No entanto, as traduções atribuídas aceites são: “a pessoa se torna pessoa por causa dos outros”; “um ser humano só é um ser humano através de sua relação com outro ser humano” (Lötter 1997; Marx 2002, *apud* GADE, 2011, 313). A partir de sua análise filosófica, Ramose (2005, p. 37) traz a seguinte interpretação: “*Ubuntu* é entendido como ser-sendo [*be-ing*] humanidade [...]”. E isso consiste em significar que “ser-sendo humano é afirmar a humanidade do indivíduo pelo reconhecimento da humanidade dos outros e, assim, estabelecer as relações humanas com eles”.

O entendimento do *Ubuntu* de Desmond Tutu, Arcebispo da Igreja Anglicana da África do Sul, concorda com o dos autores acima mencionados. Segundo Tutu (2004, p. 25, *tradução nossa*),

Uma pessoa se torna pessoa através dos outros. Ninguém vem ao mundo já completamente formado. Não saberíamos pensar ou andar ou falar ou comportar como seres humanos se não o tivéssemos aprendido dos outros seres humanos. Precisamos de outros seres humanos para nos tornar humanos.

Percebemos, por esse axioma, que a ideia do *Ubuntu* inclui todo e qualquer ser humano como sendo valor absoluto. Ela enfatiza a importância do Outro na formação e no tornar-se humano do indivíduo. Isso mostra que na constituição de relação, a identidade e o outro se coexistem e o outro é constituinte do indivíduo e é a comunidade no qual se insere para se tornar humano. A comunidade e o indivíduo se constituem. A comunidade é alicerce característico do pensamento e da vida dos africanos. Isso não quer dizer que o indivíduo se anule na comunidade ou se renuncie em prol da comunidade, mas que tudo que fizer à comunidade, volta-se para si: se provocar o mal à comunidade, provoca-o a si

mesmo, se buscar o bem para a comunidade, busca-o para si mesmo, beneficia-se a si mesmo. Aqui está a origem do pensamento africano, isto é, da filosofia africana.

3.3 USO POLÍTICO DE *UBUNTU* NA ÁFRICA DO SUL

Essa experiência filosófica dos sul africanos é colocada em ação, principalmente durante a transição democrática no país nos anos 90. Conforme mencionamos acima, *Ubuntu* foi acionado publicamente de forma política, algumas vezes⁴⁴ na África do Sul para resolver problemas sociopolíticos, econômicos e éticos, causados pela política de *apartheid* do Estado. Com a estatização da política

⁴⁴ O primeiro momento refere-se à década de 20, quando o Movimento cultural Zulu, conhecido como *Inkatha*, o usou como seu lema para resgatar o respeito aos valores tradicionais Zulu. *Inkatha* é uma organização Zulu, fundada na década de 1920 pelo rei Zulu Solomon Ka Dinizulu. Mais tarde, essa organização se transformou em grupo paramilitar (partido político zulu) na busca por uma democracia não racial. O nome *Inkatha*, na linguagem Zulu, refere-se à bobina de palha, feita pelas mulheres zulu, usada para carregar algo à cabeça. É tido como símbolo Zulu, por causa da resistência das palhas quando estão juntas. O contexto desse uso era o da segregação de terras e da restrição de direito às terras aos negros sul africanos. O acionamento do *Ubuntu* aqui era justamente para resgatar o valor supremo do ser humano na cultura Zulu. O Outro é mais importante do que a terra (coisa). Na concepção tradicional, a terra não é propriedade individual. Ela pertence à comunidade, destina-se ao sustento de todos. Portanto, todos se envolvem em seu cultivo e todos desfrutam de seu benefício. O segundo momento, que é bem mais conhecido por ter repercussão muito intensa em nível internacional, mencionado por Bennett (2011), foi o que ocorreu na década de 90, no final do período terrível de *apartheid*, após o país ter mergulhado numa segregação sociopolítico e racial por 46 anos. O termo *Ubuntu* foi inserido na Constituição Interina da África do Sul de 1993, e com isso, dava a entender que *Ubuntu* seria a “espinha dorsal” da nova democracia do país, resgatando o outro da opressão. Em seu prólogo, diz a Constituição Interina: “Estes [referindo-se aos atos terríveis, brutais e desumanos ocorridos durante *apartheid*] podem agora ser abordados pelo fato de haver uma necessidade de compreensão, mas não de vingança, da necessidade de reparação, mas não de retaliação, da necessidade de *ubuntu*, mas não de vitimização” (The Interim Constitution of Republic of South Africa, Act 200, 1993. Disponível em: <<https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/constitution_of_south_africa_1993.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020). A Constituição mostrava que sul africanos estavam dispostos a se conscientizarem dessa *necropolítica* com intuito de se libertarem, resgatando sua existência e humanização. É interessante a conclusão do Preâmbulo. Mas, antes a Constituição se reconhece como uma transição entre o passado de uma sociedade conflituosa, sofrida, violenta, injusta, racista, preconceituosa de *apartheid*, para uma sociedade futura baseada em *Ubuntu*, isto é, uma sociedade fundada na democracia, na coexistência pacífica, na igual consideração de interesse e de oportunidades para todos os sul africanos, independentemente da raça, cor, religião, *status* social, gênero. A Constituição também admite que o passado foi sangrento e gerou “graves violações dos direitos humanos, a transgressão dos princípios humanitários em conflitos violentos e um legado de ódio, medo, culpa e vingança”. Essa transição resgata o Outro, pelo *Ubuntu*, de sua condição desumana vivida no período de 46 anos de *apartheid*. De um lado, os segregadores (os brancos), e do outro os segregados (os não-brancos). O terceiro momento é o uso que o mundo corporativo faz do *Ubuntu*. As empresas corporativas usam-no, justamente por sua noção de coletividade. Atualmente, muitas empresas na África do Sul usam essa ideia para pregar a importância de valorizar as qualidades de cada funcionário para o crescimento da própria empresa. Ou seja, interpretam empresa como sendo uma comunidade, para qual o empregado deve contribuir. Isso talvez justifica a pesquisa de Nabudere (2005) sobre a noção do *Ubuntu* de alguns sul africanos. De acordo com esse autor, alguns sul africanos acreditam que *Ubuntu* foi acionado pelo capitalismo, na era da globalização, para manter a alienação. Talvez seria a nova forma de manter o domínio ocidental do neoliberalismo.

de *apartheid*⁴⁵, de 1948-1994, com a eleição do Partido Nacional de África do Sul, oficializou-se o regime de segregação racial, no qual os negros, que são a maioria da população⁴⁶, foram retirados os direitos básicos e políticos em favor dos brancos (minoridade). Durante o período de *apartheid*, os brancos eram considerados os únicos “cidadãos” do país, protegidos pela Constituição. É como se eles fossem de primeiro mundo; os mestiços fossem de segundo mundo; os africanos e asiáticos de terceiro mundo. Para entendermos essa composição e descrevermos o que foi esse regime de *apartheid*, que foi o contexto de adição do *Ubuntu*, precisamos voltar à história da colonização desse pedaço no sul do Continente africano que se confunde com a política de *apartheid*.

3.3.1 *Ubuntu versus Apartheid*

Diz-se que no século XVII, precisamente em 1652, os holandeses ocuparam e fundaram a cidade de Cabo da Esperança, com objetivo de ter esse espaço como lugar estratégico para dar suporte aos seus marinheiros no processo de viagem comercial com a Índia. Instalaram-se nesse espaço e praticaram a agricultura. Além dos locais africanos escravizados nas plantações agrícolas, muitos asiáticos, principalmente indianos, também foram levados a força para trabalhar nessas plantações. Por ser um lugar estratégico, cobiçado também por outras colônias, o controle desse espaço foi disputado entre holandeses e ingleses. Com a ocupação inglesa no começo do século XIX, o lugar se tornou colônia britânica do Cabo. Com a abolição da escravatura pelos ingleses, os colonos holandeses e protestantes calvinistas, de origem holandesa, escandinavos alemães e outros colonos seguiram para o interior do país, vivendo a vida de camponeses, e fundaram as colônias do Rio Orange e a de Transvaal. É claro que essas ocupações não foram pacíficas. Por exemplo, quando esses colonos tentaram chegar à parte costeira do Natal foram fortemente afastados por Zulus. No entanto, os ingleses invadiram esse espaço ainda no século XIX, derrotando o império Zulu, e fundando a colônia de Natal.

⁴⁵ O termo *apartheid* veio do africâner, que é um idioma falado pelo grupo germano europeu. Na África do Sul, esse idioma é falado pelos africânderes (descendentes dos colonos holandeses, alemães e franceses). O termo significa literalmente *separação*.

⁴⁶ A população da África do Sul é muito diversa, isto é, possui a origem, língua, cultura e religião diferentes. É composta por negros (os locais africanos), brancos (de origem holandesa, inglesa, alemã, francesa), mestiços (descendentes de brancos com africanos) e asiáticos e estrangeiros.

A descoberta de ouro e diamante no interior do país desencadeou as duas guerras entre ingleses e holandeses, conhecidas como “As Guerras Bôeres”. Com a vitória dos ingleses na segunda “Guerra de Bôeres” (1899-1902), deu-se o domínio do território da África do Sul pelos ingleses no início do século XX (1902). Nesse momento, todos os impérios locais africanos já tinham sido derrotados e ocupados seja por *Bôeres* (holandeses) seja por ingleses. Ou seja, o poder estava apenas nas mãos dos brancos. Em 1910, os dois tiveram uma reconciliação e, assim, se uniram e fundaram uma única nação, A União da África do Sul, unindo as quatro colônias (a do Cabo, a de Natal, a Transvaal e a do Rio Orange). Formaram também um único partido, denominado Partido Sul Africano.

Segundo Beck (2000, p. 101), na altura dessa união, o número da população era assim dividido:

1.275.000 brancos, 150.000 índios, 500.000 mulatos e 4 milhões de africanos. Apenas os sul-africanos brancos, no entanto, eram verdadeiramente cidadãos [...]. Ao longo dos quarenta anos consecutivos, governos brancos aprovaram leis criando uma sociedade segregada, preparando o caminho para o sistema de *apartheid* mais severo que se seguiu (BECK, 2000, p. 101, *supressão nossa*).

Desde a criação da nação, a política de segregação racial, praticada pelos governantes, surgiu por uma série de leis criadas pelo governo na Constituição da União, chamada de “Legislação Base”⁴⁷. O objetivo dessa legislação talvez seja de oficializar a colonização e a governança dos brancos sobre os negros, comparados a animais, naquele país. Para Mbembe (2018, p. 35),

O fato de que as colônias podem ser governadas na ausência absoluta de lei provém da negação racial de qualquer vínculo comum entre o conquistador e o nativo. Aos olhos do conquistador, “vida selvagem” é apenas outra forma de “vida animal”, uma experiência assustadora, algo radicalmente outro (alienígena), além da imaginação ou da compreensão.

Com essa síntese da história colonial de África do Sul, queremos enfatizar que a política de *apartheid* já estava sendo praticada desde 1910 pelo governo dos brancos, composto por ingleses e holandeses. Termo *apartheid* foi

⁴⁷ Sobre essa legislação, consultar BECK, 2000, p. 113-114.

usado pela primeira vez em 1917 por um dos governantes dessa União. No entanto, a ideologia *apartheid* começou a ser oficialmente aplicada na África do Sul em 1948, com a eleição do Partido Nacional, formado, em sua maioria, pelo protestantismo de origem alemã e holandesa, apoiado pelos conservadores desses países e da França. Com essa eleição, o país passou a ser liderado pelo pastor Daniel François Malan, que promoveu as políticas de *apartheid* e da cultura branca, fundamentada no Cristianismo.

A política do Estado de *apartheid* definiu a supremacia e domínio branco, seja na cultura, na antropologia, seja na economia. O Partido nacionalista desenvolveu o sistema de *apartheid* a partir das leis já existentes. Fez várias emendas nelas e criou outras, inspirado na ideia de uma sociedade perfeita, a partir do Cristianismo. Por isso, queria implantar um nacionalismo cristão. Na opinião de Beck (2000, p. 126, *aspas no original e tradução nossa*), o sistema de *apartheid* se baseia em 4 princípios:

Primeiro, havia quatro "grupos raciais" oficiais identificados como brancos, africanos, mestiços e indianos. Em segundo lugar, os brancos eram considerados como a única raça "civilizada" e, portanto, exerciam o poder político absoluto sobre os outros grupos raciais. Terceiro, os interesses brancos sempre vinham antes dos interesses negros. Em quarto lugar, todos os brancos, não importa suas origens europeias, eram simplesmente considerados brancos. No entanto, o governo se recusou a reconhecer as origens comuns dos falantes bantu da maioria dos africanos e classificou e separou-os em nove subgrupos africanos: Xhosa, Tswana, Zulu, North Sotho, South Sotho, Venda, Swazi, Tsonga e Ndebele. Os índios eram considerados alienígenas na África do Sul.

Para conseguir impor sua supremacia e sua cultura, os brancos dividiram os negros. Isso reforça a ideia de Paulo Freire (1987), falando sobre opressor-oprimido, quando diz que o opressor só consegue oprimir, dividindo os oprimidos. Caso contrário, não teria êxito. Se os brancos deixassem os negros se unirem, sendo a maioria da população, com certeza, estes os teriam impedido dessa política estatal de *apartheid*, ou talvez os expulsado da África do Sul. A seguir apresentaremos as principais subseqüentes emendas feitas nas leis já no período oficial de *apartheid*, na ordem cronológica.

- Lei de Proibição de casamentos mistos (1949); Lei da Imoralidade (1950); Lei da Área do Grupo (1950); Lei de Salvo Conduto (1952) e Lei de Separação de

Lugares Públicos (1952); Lei de Educação Bantu (1953); A Lei de Reassentamento Nativo é uma ementa à Lei da Terra de 1913⁴⁸.

Com essa última lei, diz Beck (2000, p. 127), foram anulados

[...] os direitos de propriedade existentes. Áreas negras que foram habitadas por décadas e até séculos foram agora zoneadas apenas para brancos. O governo transferiu poucos brancos, mas forçou milhões de negros de suas casas. Os índios, que faziam negócios em centros urbanos e viviam acima de suas lojas, tinham que vender suas propriedades e se mudar para áreas designadas apenas para índios. Estes eram muitas vezes fora da cidade, deixando o lucrativo comércio do centro da cidade para empresas brancas.

Esse reassentamento fixou os negros nas terras áridas e improdutivas. Por não terem terras suficientes para a produção do alimento, os negros começaram a imigrar em massa para cidades a procura de trabalho, superlotando assim as favelas das cidades industriais.

Como se não bastassem essas Leis, o governo determinou crime toda e qualquer manifestação contra a política de *apartheid*. Houve resistência pacífica dos negros na década dos 50, 60 e 70, que tentaram se organizar para se defenderem diante dessa segregação racial, mas foram mortos de forma covarde, presos, reprimidos e exilados. Foram nesses anos que Paulo Freire teve contato com os críticos da política de *apartheid* sul africanos, sejam negros ou brancos. Ele mesmo mencionou isso na sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992), quando diz: “Refiro-me agora aos vários encontros que tive em Genebra, ora em meu escritório no Conselho Mundial das Igrejas, ora em nosso apartamento em Grand Lancy, com intelectuais, professores, estudantes, religiosos, negros, brancos da África do Sul” (FREIRE, 1992, p. 144).

Freire traz alguns relatos que ouvia dos sul africanos que o chocavam. Podemos resumir esses relatos quando ele diz o seguinte:

Os depoimentos que ouvi de sul-africanos e sul-africanas, brancas ou negras e negros, quer em Genebra quer nos Estados Unidos, me chocaram e continuam a chocar ainda hoje quando os rememoro como agora. A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror! (FREIRE, 1992, p. 145).

⁴⁸ Sobre essas leis, consultar Beck (2000, p. 125-127).

Mesmo com a brutalidade da morte, repressão, prisão e exílio, os negros não desistiram de lutar. Entre os líderes dessa resistência estava o jovem advogado Nelson Mandela, que foi condenado à prisão perpétua na década de 60. Mesmo assim, outros líderes assumiram o posto e continuaram a resistência tanto contra o regime quanto para a libertação de Mandela. Houve muitas mortes tanto nas zonas urbanas quanto nas zonas rurais. O governo declarou estado de exceção, perseguiu e matou os críticos do regime até mesmo fora do país. Tutu reporta essa fase sangrenta quando diz o seguinte:

O estado das coisas chegara a tal ponto no começo da década de 1990 que quando as estatísticas diárias sobre o preço que a violência estava cobrando anunciavam que cinco, seis ou dez pessoas haviam sido mortas, todos respiravam aliviados e diziam que haviam sido *apenas* cinco, seis ou dez vítimas (TUTU, 2012, p. 59).

Com a pressão internacional e sanções econômicas, o regime perdeu força. Até entre os brancos conservadores nacionalistas não havia mais consenso sobre a sustentação dessa política, por isso anularam várias dessas leis racistas. Assim, na década de 90, Mandela foi libertado. Em 1994, ele ganhou as eleições e se tornou o primeiro presidente negro do país. Este acontecimento marcou o fim do regime *apartheid*. No entanto, os brancos tiveram medo de perder suas propriedades, suas vidas e suas famílias, pois achavam que seriam vingados pelos negros por tanto sofrimento que lhes tinham causado.

A política de *apartheid* implementada na África do Sul revela o conhecido pensamento ocidental, baseado na *raça* e na cor da pele dos seres humanos em termos de identidade. Sobre esse assunto, as discussões feitas pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2018; 2019) são de extrema relevância. Segundo o autor, falando da repulsa do negro e da raça negra pelos brancos (ocidentais),

[...] pensamento europeu sempre tendeu a abordar a identidade não em termos de pertencimento mútuo (copertencimento) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo com o mesmo, do surgimento do ser e da sua manifestação em seu ser primeiro ou, ainda, em seu próprio espelho. Em contrapartida, interessa compreender que, como consequência direta dessa lógica de autoficção, de autocontemplação e até mesmo de enclausuramento,

o negro e a raça têm sido sinônimos, no imaginário das sociedades europeias” (MBEMBE, 2019, p. 11-12, *supressão nossa*).

Esse pensamento foi sustentado por diversas reflexões filosóficas, oriundas da modernidade, pautada na lógica que leva ao subjetivismo egocêntrico. O progresso humano prometido pela filosofia e pela ciência moderna por essa lógica da razão acabou por categorizar os seres humanos. Gerou atos catastróficos contra a humanidade, negando a humanidade a algumas categorias de pessoas. Essas reflexões sustentaram o delírio e a repulsa ocidentais quanto ao negro e à raça negra desde a modernidade. A construção dessa repulsa serviu de base para a difusão do conhecimento e para o projeto político.

Mbembe sustenta que esse delírio e repulsa se deve ao equívoco do pensamento ocidental sobre o ser do negro. Esse pensamento inclui o ser negro como um nada, que não pode ser visto e nem mesmo compreendido. O negro tão pouco desperta o interesse de ser. Segundo o autor, fazendo alusão ao pensamento ocidental, o negro é

este (ou então aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender. Onde quer que apareça, o negro desencadeia dinâmicas passionais e provoca uma exuberância irracional que invariavelmente abala o próprio sistema racional” (MBEMBE, 2019, p. 13).

O negro, visto a partir da problemática de “raça”⁴⁹, por ser um nada, na construção desse delírio ocidental, passa a representar um perigo para o branco ou “raça” branca. Por não despertar interesse, o negro foi excluído do conhecimento

⁴⁹ O conceito “raça” é problemático. Aqui, tomamos a análise feita por Wilson Gomes para falar sobre essa problemática. Segundo Gomes, “O racismo, não importa contra que grupo, tem sempre 3 componentes, três convicções: 1) de que humanos se dividem em raças biológicas; 2) de que as raças biológicas se manifestam como propensões, características intelectuais e, às vezes, até morais, que seriam naturais nas pessoas que pertencem a ela. 3) de que há raças inferiores e, em geral, uma raça superior, a de quem classifica. Toda vez que uma coletividade ou sociedade fez uma taxonomia de raças, o fez para diminuir pelo menos um grupo social ou outra sociedade e, no mesmo, para promover o próprio grupo, etnia, classe ou nação”. Quem concorda com essa análise também é a Munanga, que afirma que “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam”.(MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2020).

e da história global. Hegel acredita que o negro não entrou na História justamente por ser esse nada, isto é, por não possuir consciência crítica perante sua existência na História. Há outros autores ocidentais, inspiradores do pensamento iluminista que sustentam esse pensamento, como por exemplo: Hume⁵⁰ e Kant⁵¹. Essa forma de

⁵⁰ Hume (1711-1776), por exemplo, acredita, no que diz respeito a diferença da espécie da raça humana, na superioridade da raça branca sobre a raça negra. Isso porque, historicamente falando, não houve negro com talento especulativo ou científico. Essa superioridade é natural. Ele diz: “Eu suspeito que os negros são naturalmente inferiores aos brancos. Quase nunca houve uma nação civilizada dessa pele, nem mesmo indivíduo eminente em ação ou especulação. Sem engenharia entre eles, sem artes, sem ciências” (HUME, 1987, p. 372). Ainda para justificar essa inferioridade dos negros perante os brancos, Hume compara os “piores” dos brancos com os “melhores” dos negros, dizendo que, ainda nessa condição de pior, aqueles sobressaiam sobre os negros, são melhores em termos de valor e de política. Ele entende que a natureza é causadora dessa diferença. Por isso que não pode haver gênio entre os negros, espalhados pelo mundo como escravos. Por serem taxados inferiores, os negros, sem educação, passam a se distinguirem dos brancos em termos de profissão. É interessante como Hume legitima a segregação de profissão entre negros e brancos. Ou seja, os brancos, sendo superiores, com direito à educação, gênios, devem ter privilégios em termos de profissões em relação aos negros. Hume não menciona tipos de profissões, mas deduzimos a partir dessa ideia, historicamente falando, que essas profissões devem ser aquelas dos postos mais altos da sociedade. Hoje, talvez falemos de diretores, administradores, presidentes e outros altos cargos corporativos etc. Os negros, pelo contrário, devem ocupar os cargos serviços, braçais. Será que não houve nenhum negro gênio em termos de uso da razão, com conhecimento ao “nível” dos brancos no século XVIII? Ainda que não houvesse, não é pela presença da genialidade que se consegue assemelhar o diferente, querendo torná-lo “branco” como valor universal. A nossa defesa é no sentido de ampliar as oportunidades em todos os níveis para que cada pessoa tenha condições de desenvolver suas capacidades, independentemente do grupo social. Mencionar dois filósofos africanos dos séculos XVI e XVII: um etíope chamado Zera Yacob (1599-1692), um ganês Anton Wilhelm Amo (1703-1759). Parece que Hume soube de um negro “gênio” da Jamaica, mas se recusou a reconhecê-lo como tal. Diz ele: “Na Jamaica, na verdade, eles falam de um negro como um homem distinto e de conhecimento; mas é provável que ele seja admirado por realizações esbeltas, como um papagaio, que fala algumas palavras aparentemente” (HUME, 1987, p. 372). Por mais que haja negro distinto tanto quanto branco, mesmo assim ele é desqualificado e comparado com animal. No entendimento de Hume, os negros não podem ter a inteligência dos brancos, porque não entraram na História, não conseguem criar, produzir ou fazer uso da razão. O máximo que podem fazer é reproduzir os feitos dos brancos, como papagaios.

pensar esteve e talvez ainda esteja na base das políticas de vários países ocidentais. Na opinião de Mbembe (2018, p. 18) “[...] a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade dos povos estrangeiros – ou a dominação – ou a ser exercida sobre eles”.

Mas, questionamos por que os negros (o Outro) podem representar uma ameaça? O Outro não é uma contrariedade, mas sim apenas uma diferença que deve ser visto e reconhecido como tal. A afirmação do não-eu não é a negação do eu, mas sim sua complementariedade. Com isso, cremos que o ser negro não poderia representar uma ameaça ou negação ao ser branco, porque é apenas um ser diferente, que não é branco.

A consequência dessa concepção do negro pelo ocidente como sendo um nada, gerou o repúdio em ser negro até dos próprios negros. No século passado, muitas pessoas da Nigéria, Gana, Serra Leoa etc., tentaram mudar a cor

⁵¹ Kant (1724-1804), por sua vez, reproduz o pensamento de Hume sobre a inferioridade dos negros em comparação com os brancos. Se Hume fala dos negros em geral, Kant fala especificamente dos negros da África. Kant sustenta que os africanos não têm sentimento, aliás, seu sentimento não passa de um ridículo. Diz ele: “Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas” (KANT, 2012 p. 69). Segundo essa visão, se os negros não possuem o sentimento e nem a razão, então não deveriam possuir também o conhecimento. Isto quer dizer que só os brancos são aptos à epistemologia. Essa análise kantiana contém um sofisma, porque pôr os negros em liberdade não é sinônimo de pô-los nas mesmas condições dos brancos desde a origem. E o julgamento moral presente nessa crítica é contraditório com a própria máxima kantiana, segundo a qual o agir de um sujeito depende de suas condições, isto é, princípio segundo o qual o sujeito age. Ou será que a máxima kantiana só se refere à “raça” branca? Kant (2005) sustenta que é a máxima que dá os motivos para aplicação do valor moral do sujeito ao decidir agir de uma certa forma. Então, podemos dizer que a máxima kantiana é um princípio regulativo e prático subjetivo. Além desses dois autores, acredita-se que vários outros filósofos ocidentais dos séculos XVII e XVIII engrandeceram a ideologia da supremacia e dominação branca sobre o negro. Essas filosofias fundamentaram a colonização, a escravidão e o domínio sobre homem negro e continuam a ecoar na sociedade ocidental contemporânea através dos dogmas transmitidos de geração em geração pela educação.

da pele através de um tipo de cosmético clareador da pele⁵². Isso talvez porque o termo “negro”, historicamente, foi sempre associado a algo ruim. Sobre esse ponto, Mbembe (2019) nos diz o seguinte:

Em especial do termo negro, emanou por muito tempo uma energia extraordinária, ora como veículo de instintos inferiores e de potências caóticas, ora como signo radiante da possibilidade de redenção do mundo e da vida num dia de transfiguração [...]. Além de designar uma realidade heteróclita e múltipla, fragmentada - fragmentos de fragmentos sempre novos -, esse termo assinalava uma série de experiências históricas dilacerantes, a realidade de uma vida vacante; a ameaça assombrosa, para milhões de pessoas apanhadas nas redes da dominação racial, de verem seus corpos e pensamentos operados a partir de fora e de se verem transformadas em espectadores de algo que, ao mesmo tempo, era e não era a sua própria existência [...] (MBEMBE, 2019, p. 20-21, *supressão nossa*).

Os negros eram vistos por ocidentais como seres que viviam de acordo com instintos, por isso, não possuíam alma. No entanto, eram seres que precisavam da redenção de Deus pelo Cristianismo. Essa concepção facilitou a exploração dos negros e a destruição de todo seu patrimônio cultural adquirido até antes do contato com o cristianismo. Essa associação do negro a algo negativo gerou muitas expressões, tais como: Buraco negro (espaço do universo que não reflete a luz do sol), crise negra (crise econômica de 1928), Peste negra (doença que matou milhões de pessoas na Idade Média), mercado negro. Com isso, muitos não se sentem à vontade de ser tratados como negros, não só os europeus, mas também os próprios africanos e descendentes de África. O delírio ocidental, nessa segunda justificativa, é fomentado pela “racialidade”, isto é, discriminação baseada na aparência do corpo, da cor da pele⁵³. De acordo com Mbembe (2019, p. 13), fazendo menção às ideias de Deleuze, “Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele e de cor, outorgando pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do negro

⁵² Sobre essa matéria de clarificação da pele negra, Cf: PIOTO, Luciana. Cantora africana clareia a pele e abre discussão sobre autoestima de negros. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/04/14/cantora-africana-clareia-a-pele-e-abre-discussao-sobre-autoestima-de-negros.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

⁵³ O racismo sustentado na cor preta da pele julga negativo as aparências negras. A própria linguagem fomenta e inculca essa prática até nos próprios negros. Por exemplo, o africano aprende desde berço que as seguintes metáforas, referente ao negro, são ruins, são negativas: "denegrir algo ou alguém", "a coisa vai ficar preta". Ao contrário, as que refere ao branco, positivas: "branco como a neve" etc.

e da raça duas versões de uma única e mesma figura: a da loucura codificada”. Consideramos essa política necrótica, isto é, *necropolítica*.

3.3.2 A Aplicação Política do *Ubuntu*

Os acionamentos do *Ubuntu* foram para resgatar o Outro de uma política social segregacional, desumana e de morte na África do Sul. Após o fim de *apartheid*, com a aprovação e instalação da Comissão da Verdade e Reconciliação, liderado pelo arcebispo Desmond Tutu, colocou-se frente a frente os segregadores (os brancos que instalaram o regime colonizador e de segregação que torturou, oprimiu, restringiu, proibiu e matou os negros, mestiços sul africanos injustamente) e os segregados (sobreviventes desse regime) nesse processo de reconciliação. No relatório final da Comissão, *Ubuntu* estava bem expresso no preâmbulo: “Temos aquilo que é chamado de Ubuntu, direito, que é a humanidade, o respeito pela integridade e vida de outras pessoas”⁵⁴. Assim, o filósofo canadense John Ralston Saul, estudado por Bennett, analisando o documento da Comissão, viu uma grande contribuição de arcebispo Tutu, que “evocara conscientemente os conceitos africanos pré-europeus como o *Ubuntu*” para “estabelecer um sentido pessoal e nacional de justiça” (SAUL, 2001, *apud* BENNETT, 2011, p. 5). Vale enfatizar também que, após 3 anos dessa Constituição Interina, já na Constituição definitiva, o termo *Ubuntu* foi revogado da Lei pelo Ato nº 108 de 1996, talvez pela inviabilidade técnica na sua aplicação. No entanto, a Corte Constitucional e outras cortes de África do Sul julgaram vários casos, cuja decisão faz menção ao *Ubuntu*.

Os sul africanos negros conseguiram, pelos valores do *Ubuntu*, se libertar, superando a condição de opressão a que eram submetidos. A Comissão ajudou os oprimidos negros a terem consciência da situação desumana em que viviam e do “hospedeiro” opressor que residia em seu interior e do qual conseguiram se libertar. Desmond Tutu (2012, p. 58-59) descreve isso quando diz:

Quase todo mundo [...] acreditava que nós, da África do Sul, acabaríamos arrasados pelo maior desastre anunciado da história durante a época do *apartheid* e a subsequente transição para uma

⁵⁴ Preâmbulo do Relatório Final da Comissão da Verdade e Reconciliação da África do Sul. Disponível em: <http://sabctrc.saha.org.za/tvseries/episode8/section4/transcript9.htm&t=UBUNTU&tab=tv>. Acesso em 10 fev. 2020.

democracia depois da libertação de Mandela. [...] Os cínicos e céticos disseram: “Sim, eles realizaram uma transição impressionante [...] da repressão para a liberdade e para a democracia, e o fizeram com muita paz; mas espere até o governo negro de ajeitar. Iremos testemunhar, sem sombra de dúvida, a mais horripilante orgia de vingança e de retaliação, pois os negros sofreram demais nas mãos dos brancos e decerto irão querer reclamar o que é seu”. [No entanto,] Em vez de as vítimas de todo o sofrimento desnecessário clamarem pelo sangue de seus torturadores, elas deixaram o mundo estarrecido pelo exemplo de magnanimidade, pela nobreza de espírito na disposição de perdoar a quem havia infligido tanto sofrimento (TUTU, 2012, p. 58-59, *aspas no original e supressão nossa*).

Durante o período de opressão (*apartheid*), os opressores (os brancos) negaram a humanidade aos oprimidos (negros e mestiços e asiáticos) e estes, conscientes dessa condição opressora, reagiram e buscaram se libertar, eliminando as forças opressoras. Assim, baseada nessa interpretação acima dada ao *Ubuntu*, resgataram sua humanização e a humanização de seus opressores por meio de *Ubuntu*, pois “o *ubuntu* não abre mão de ninguém” (TUTU, 2012, p. 63). Analogicamente, pode-se dizer que esse contexto de *Ubuntu* na África do Sul é semelhante ao contexto de Opressor-Oprimido de Paulo Freire descrita na obra *Pedagogia do Oprimido*. A libertação de um exige a libertação dos dois, pois o outro é um ser interdependente. *Ubuntu* refere-se assim a um modo positivo, ético em relação com o outro. Mas, será que realmente houve essa libertação dos negros-brancos (oprimido-opressor) pela eliminação da condição opressora? Ou será que apenas foi trocado o nome da condição opressora? Essas questões nos levam ao item a seguir, isto é, à análise dessa interpretação do *Ubuntu* dada ao contexto sul africano. Buscamos fazer críticas à transição democrática do poder ocorrida na década de 90.

3.3.2.1 Críticas à transição democrática na África do Sul

Como vimos acima, *Ubuntu* é um modo de vida dos africanos, baseado na sua visão de mundo, diferentemente daquela dos ocidentais, pautado na tendência de colocar o indivíduo em primeiro plano. Essa visão africana levaria a uma política democrática também diferente. Enquanto o sistema democrático ocidental se pauta na vontade da maioria, o do africano se pauta na tomada de decisão consensual. Com isso, cremos que a política africana tradicional,

diferentemente da atual praticada no continente, conduz a uma forma de democracia muito diferente daquela ocidental.

Entendemos que a tentativa de libertação do oprimido-opressor, pela eliminação da condição opressora, parece não ter ocorrido na África do Sul. Por isso, questionamos essa interpretação dada ao *Ubuntu*. Mesmo com o fim de *apartheid* e início da democracia (a molde ocidental), os brancos com o poder econômico continuaram sua prática opressora: continuaram pagando salários de miséria, explorando as minas, não devolveram as terras aos negros, não colaboraram com políticas de recompensa dos danos (justiça restaurativa) provocados aos povos negros. Por isso, continuam as guerras por terra no interior do país.

Ubuntu foi usado na Constituição interina para reconciliar os sul africanos brancos com os negros para que a história de violência, segregação, perseguição, tortura, violência dos direitos humanos e morte não se repetisse na esfera socio-ético-política. No entanto, a expressão acabou servindo apenas para *domar* os negros diante de décadas de violência e de roubo de terras sofrida. É como se fizesse os negros esquecer o passado e aceitar a situação presente como tal, isto é, os negros assumem o poder político e os brancos continuam donos das terras roubadas, formando um novo sistema de domínio colonial (neocolonialismo). Esperava-se que a Constituição Interina fosse um instrumento que iria

[...] providenciar uma ponte histórica entre o passado de uma sociedade profundamente dividida, caracterizada por conflitos, sofrimento incalculável e injustiça, e um futuro baseado no reconhecimento dos direitos humanos, da democracia e na coexistência pacífica e oportunidades de desenvolvimento para todos os sul-africanos, independentemente da cor, raça, classe, crença ou sexo” (TUTU, 2000, p. 39).

Parece que a preocupação política foi apenas de reconciliar os sul africanos e reconstruir a sociedade em nível da superestrutura: ultrapassar as divisões e conflitos do passado, que gerou grosseiras violações dos direitos humanos, a transgressão de princípios humanitários em conflitos violentos e um legado de ódio, medo, culpa e vingança. Portanto, não podemos afirmar que houve a libertação no sentido freiriano na África do Sul. Muitos sul africanos negros

acreditam que seus dirigentes políticos venderam sua libertação durante a negociação para pôr o fim ao regime de *apartheid*. Segundo Zakes Mda (2013),

É irônico que na África do Sul atual haja um segmento cada vez mais contundente de sul-africanos negros que sentem que Mandela vendeu a luta pela libertação aos interesses brancos. Isto surge como surpresa para a comunidade internacional, que informalmente o canonizou e acha que ele desfrutava de uma adoração universal em seu país.

Aliás, esse parece ser uma das condições colocadas pelos brancos nessa negociação: garantia de que tudo ficaria como está naquela altura, isto é, controle do poder econômico. E isso foi o acordado para abolir o sistema segregacionista. Por isso, alguns negros entendem que isso foi uma fraude contra os próprios negros, pois não seriam restituídas suas terras. Diz Zakes Mda (2013, *acréscimo nosso*):

A alegação é de que o acordo alcançado entre o CNA [Congresso Nacional Africano] e o governo do *apartheid* branco foi uma fraude perpetrada contra o povo negro, que ainda não conseguiu recuperar as terras roubadas por brancos durante o colonialismo. O governo de Mandela, dizem os críticos, concentrou-se na cosmética da reconciliação, enquanto nada mudava materialmente nas vidas de uma maioria de sul-africanos.

Acreditava-se que a democracia na África do Sul seria alcançada com uma Constituição inclusiva, isto é, com o reconhecimento dos direitos dos negros na Lei (todos reconhecidos por ela, independentemente da cor da pele, raça, gênero). Isso porque na Constituição anterior do regime de *apartheid*, os negros eram marginalizados. No entanto, essa crença da democratização do país pela Constituição não contemplou a questão básica (sobre a terra). Ou seja, a Constituição fala da reconciliação, justiça, paz etc., mas não fala do primordial (devolução da terra). Alguns pensadores sul africanos, como Ramose (2003a), entende que essa omissão é intencional.

Na transição do sistema político de *apartheid* para a democracia na África do sul, esperava-se que *Ubuntu* fosse a pedra angular dessa democracia por se referir ao modo de vida dos africanos, mas isso não ocorreu. Esperava-se que a nova realidade dos sul africanos, a partir dessa transição, fosse diferente daquela do *apartheid* quanto ao modo de vida, mas não aconteceu. Ramose fez uma análise

crítica dessa transição democrática na África do Sul e serviremos dela, a seguir, para mostrar que a nova política que parecia promissora na vida dos africanos não-brancos diante da política colonial e de *apartheid*, não se passou de uma nova forma de domínio e conquista, exploração, alienação desses.

Como vimos acima, na década de 90, a política de *apartheid* não conseguia resistir mais diante de uma pressão interna dos negros e da pressão externa da comunidade internacional pela sanção econômica. De um lado, os *apartheidistas*⁵⁵ estavam convencidos de que essa política não duraria e de que já chegou a seu fim, mas do outro lado, temiam renunciar a ela diante de uma possibilidade de retaliação da parte dos não-brancos, vítimas dessa política. Durante a negociação para a transição do poder, os conquistadores, isto é, os colonizadores apelaram estrategicamente para a expressão *Ubuntu* por dois motivos: ganhar o apoio da maioria da população (os negros), já que parecia que o novo poder seria baseado em sua visão de mundo, isto é, seus valores; garantir que não haveria vingança da parte dos negros, superando assim seu medo. O curioso nessa história, para Ramose (2003a) é que, até então, a maioria do povo sul africanos, que são os negros, continuava sendo educada e nutrida segundo os princípios básicos do *Ubuntu*, que era uma exigência da Lei que instituiu educação *bantu* para os negros, exceto um pequeno grupo da elite negra. E essa maioria oprimida não foi consultada sobre a necessidade de criar a Comissão de Verdade e Reconciliação, que foi a razão de inserção do *Ubuntu* na Constituição interina. Segundo Ramose (2003a, p. 571), a necessidade da criação dessa Comissão “foi uma decisão unilateral da liderança política dessa maioria dominada e conquistada”.

Com os trabalhos da Comissão de Verdade e Reconciliação, os *apartheidistas* garantiram, por *Ubuntu*, a transição do poder sem vingança, ódio e retaliação da parte das vítimas. No entanto, *Ubuntu* não é uma expressão vazia de conteúdo, mas sim um modo de vida ético democrático, que envolve a interdependência e conectividade que leva à humanização de todos. Uma vez na Constituição, esperava-se que ele fosse o fundamento filosófico para a democracia na nova África do Sul, com suas convicções éticas e políticas. Esse modo de viver humanizado para todos os sul africanos brancos e não-brancos seria cobrado legalmente. Isso talvez envolveria, principalmente, a devolução das terras roubadas

⁵⁵ Defensores da política de *apartheid*. Agora em diante, usaremos esse termo e outros como sinônimos, tais como: conquistadores, colonizadores, opressores, dominadores.

a seus donos e distribuição de terra e riquezas do país de forma justa e humanizada. E isso não é do interesse dos dominadores. Eles não compartilham, a visão do mundo deles é pautado no individualismo, conquista individual de ter mais. Será que foi por isso que a Constituição final de 1996 excluiu *Ubuntu* de sua redação? Temos razão para acreditar que sim, porque segundo Ramose (2003a, p. 571), o apelo público a *Ubuntu*, da forma como foi interpretado pela liderança política, “é dificilmente convincente, especialmente porque o termo foi excluído da constituição final”. Essa crença se baseia na ideia, concordando com Ramose (2003a), de que é desconhecida a razão para que o *Ubuntu* não fosse a base filosófica da democracia constitucional na África do Sul.

Uma outra questão que nos intriga nessa crítica é a da democracia em si. Como pode falar da democracia num país onde não há coerência entre a teoria (o dito constitucional) com a prática (o que é feito na prática)? A maioria dos sul africanos esperava por uma democracia constitucional a molde *Ubuntu*, como tinha sido apelado politicamente, mas foi surpreendido com uma democracia constitucional a modelo liberal democrático que, segundo Ramose (2003a, p. 572), constitucionalizou “a injustiça da conquista sem lei, sem moral e sem humanidade”. A Constituição final de 1996 parece ser uma contradição em si. De acordo com Ramose (2003a, p. 572), “Essa constitucionalização da injustiça coloca a Constituição final em uma base precária por não responder às exigências de justiça natural e fundamental dos povos indígenas conquistados. Mas a constitucionalização de uma injustiça traz em si a exigência de justiça”. Entendemos que a intenção de criar a Constituição foi justamente para legalizar todas as práticas injustas cometidas pelos brancos na conquista dos negros. Por isso, ela não responde as demandas e exigências fundamentais pela justiça natural para os negros.

Ramose chama atenção para questão sobre de devolução de terra roubadas a seus donos, porque é a condição principal para falar em democracia a modelo *Ubuntu*. Porque terra, para africanos, é associada à vida, isto é, não se pode falar em vida sem terra. Por isso, quando foram brutalmente expulsos de suas terras pela força opressora colonial, os africanos perderam o recurso para vida. Os brancos tiraram dos negros o meio de sobrevivência e, pior, forçaram-nos a entrar no sistema econômico liberal, isto é, servindo como produtores de riqueza para os brancos em

troca de um salário desumano, injusto, insuficiente para sustentar suas famílias. Ramose entende que, uma vez obrigados a entrarem nesse sistema,

não havia a certeza razoável de satisfazer as necessidades básicas da vida, a menos que houvesse dinheiro disponível. Tendo assim ficado pobre com o golpe da caneta, apoiado pelo uso de força, o africano foi obrigado a encontrar dinheiro para assegurar não só a sobrevivência individual, mas também para pagar impostos por possuir uma cabana, por exemplo. Desta forma, o direito dos africanos à vida – o direito inalienável à subsistência - foi violado” (RAMOSE, 2003b, p. 2).

Como falar da democracia num país onde os direitos básicos não são assegurados? Essa incoerência da política sul africana é antidemocrática, justamente por conter esse descompasso entre a legalização das injustiças pelo sistema político e a busca pela justiça por esse mesmo sistema. A noção da democracia aplicada aqui neste texto é aquela de Freire, que é a coerência entre as disposições internas, em termos epistemológicos, com quefazer externos, isto é, entre o dizer e o fazer. Segundo ele,

a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo (FREIRE, 2015b, p. 64).

Na visão do mundo africano, há um entendimento sobre a riqueza: de que ela pertence à comunidade, isto é, deve estar a serviço da comunidade e não ao benefício individualista egocêntrico. A riqueza é algo que a comunidade compartilha para o benefício de todos.

Outro aspecto importante nessa crítica à forma como *Ubuntu* foi aplicado é a papel desempenhado pela Igreja Anglicana. Será que esse uso político de *Ubuntu* não está vinculado a uma certa interpretação do “amor cristão” e desse modo serviu para garantir aos brancos viver na condição privilegiada resultado da exploração dos negros? Sabe-se que o cristianismo contribuiu muito para o domínio ocidental na África, América e Ásia. Os valores ocidentais se confundem com o cristianismo. Por isso, os missionários que foram evangelizar a África despiram os africanos de sua visão de mundo e de sua epistemologia para impor sua visão

ocidental, com base nas concepções do cristianismo. Em vez de buscar africanizar o cristianismo pela enculturação, que entendemos ser adequado a se fazer, buscaram “europeizar” a África pelo cristianismo, caracterizando uma aculturação. No período de *apartheid*, África do Sul já era um país cristão, não de forma exclusiva. Ou seja, “aproximadamente três quartos dos sul africanos se dizem membros de uma Igreja cristã [...]” (ROSS, 1999, p. 3). A Igreja insistiu na reconciliação dos sul africanos, baseado no amor cristão, confessando os males causados uns aos outros (brancos com os negros).

Pela história, sabe-se que a Igreja Holandesa Reformada foi a que apoiou *apartheid* diretamente, fornecendo sua lógica teológica. Ou seja, buscou fundamentar a ideologia do *apartheid* teologicamente. Muitas Igrejas neopentecostais optaram pela neutralidade em criticar ou não esse regime. A Igreja Anglicana, por seu lado, se opôs ao regime, pregando o amor de Deus à humanidade (amor cristão).

Os acionamentos do *Ubuntu* na África do Sul justificariam resgate de um sistema democrático, baseado no modo de vida, caracterizado pelo diálogo, justiça restaurativa, comunitarismo, tolerância, reconciliação, perdão, inclusão, solidariedade e diversidade, seja com pares ou não, diante de um sistema usurpador, expropriador, discriminatório, egoísta, antidemocrático e desumano, que se iniciou com o processo de escravidão, em que os negros foram tratados como mercadorias. A partir do aforismo atribuído ao *Ubuntu*, visto acima, entendemos que a humanização de eu só pode ocorrer se ele reconheça essa mesma humanidade ao Outro, isto é, se ele se tornar *Ubuntu*. Com isso, podemos deduzir algumas características conceituais inerentes ao *Ubuntu*, dentro dessa discussão de *outredade*, tais como comunidade/comunalismo e tolerância. Aliás, entendemos que a *outredade* é o fundamento e objetivo para a compreensão do *Ubuntu*, uma vez que prega, necessariamente, a abertura ao Outro.

3.4 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA FILOSOFIA *UBUNTU*

Como vimos acima, o valor principal do *Ubuntu*, herdado da filosofia bantu, é o ser humano na sua relação com o Outro, isto é, reconhecer a humanidade do Outro como processo para obter sua humanidade. Não se pode pensar o indivíduo sem a comunidade (o Outro), por esta ser constituinte e constituído do

primeiro. Com isso, podemos dizer que há vários atributos de *Ubuntu*, mas abordaremos neste texto apenas duas, por serem característicos em relação ao Outro.

3.4.1 Comunidade

O termo “comunidade” (do latim *communitas*), sociologicamente falando, pode ser dito de um grupo de pessoas que partilham interesses em comum, como por exemplo: objetivos, localização geográfica, traços culturais (idioma, uso e costumes, história e valores) e visão cosmológica. No *Dicionário de Filosofia de Mora* (2004), o autor alemão Tonnies fala do conceito de comunidade como sendo oposto à de sociedade. Segundo ele, “comunidade” é associação dos seres humanos, predominando a vontade natural, enquanto na “sociedade” predomina a vontade racional. Isto quer dizer que os seres humanos se agrupam organicamente, porque possuem essa vontade nata. E, por isso, pode-se falar em comunidade familiar, comunidade religiosa, comunidade étnica etc. Nela, os membros têm noção de sua importância e participam ativamente em prol dela. Diferentemente da sociedade que não exige o compartilhamento dos elementos em comum, porque se pauta na adesão racional. Por isso, esse tipo de agrupamento é feito mecanicamente. Ela é muito abstrata. Neste texto, não pretendemos apresentar a diferença entre esses dois termos, porque o que nos interessa é essa noção base de “comunidade”.

Bauman (2003, p. 08), falando da importância da comunidade na vida de um ser humano, relata:

[...] numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez. Ninguém vai rir de nós, nem ridicularizar nossa falta de jeito e alegrar-se com nossa desgraça. Se dermos um mau passo, ainda podemos nos confessar, dar explicações e pedir desculpas, arrepende-nos se necessário; as pessoas ouvirão com simpatia e nos perdoarão, de modo que ninguém fique ressentido para sempre. E sempre haverá alguém para nos dar a mão em momentos de tristeza. Quando passarmos por momentos difíceis e por necessidades sérias, as pessoas não pedirão fiança antes de decidirem se nos ajudarão; não perguntarão como e quando retribuiremos, mas sim do que precisamos. E raramente dirão que não é seu dever ajudar-nos nem recusarão seu apoio só porque não há um contrato entre nós que as obrigue a fazê-lo, ou porque

tenhamos deixado de ler as entrelinhas. Nosso dever, pura e simplesmente, é ajudar uns aos outros e, assim, temos pura e simplesmente o direito de esperar obter a ajuda de que precisamos.

A comunidade é um amparo ao ser humano. Na relação com os outros, o ser humano tem noção de pertença; sabe que são os outros que lhe equilibram novamente toda vez que se desequilibra. Isso mostra que o indivíduo é interdependente com os pares na comunidade. É essa a noção presente na filosofia africana e, conseqüentemente, no *Ubuntu*. Os conceitos usados na filosofia africana, para se referir à reflexão sobre a comunidade, são *communalism* (comunalismo) ou *communitarianism* (comunitarismo). Os dois derivam da palavra *Community* (comunidade) e referem-se à visão filosófica que concebe o ser humano enquanto ligado a seu contexto social e as suas tradições culturais e não a partir de seus traços egocêntricos.

Na dinâmica do *Ubuntu*, sustentada por Ramose, também está a comunidade africana, vista como uma associação dinâmica e contínua entre homens e mulheres, comprometendo-se uns com os outros e desenvolvendo-se num senso de pertença e de vida em comum, construída por seus membros, através da ação. Com isso, pode-se dizer que a história de vida individual, dentro dessa dinâmica de modo de vida em comum, se confunde com o compromisso de cada um com a comunidade e com sua visão moral do mundo. Em outras palavras, a história individual se prende à história comunitária

Uma visão interessante sobre comunitarismo, que nos dá uma clareza sobre a caracterização comunitária do *Ubuntu*, é a de Khoza *apud* Mobovula (2011, p. 39) que enfatiza que comunitarismo concebe a humanidade “em termos da existência coletiva e da intersubjetividade, servindo de base para o suporte, cooperação, colaboração e solidariedade”. Se perguntamos: por que suportar, cooperar, colaborar e ser solidário com o(s) outro(s), a resposta talvez seria, com/em *Ubuntu*, porque essas atitudes são boas em si mesmas e boas para o(s) outro(s) e para o indivíduo. A existência comunitária é formada pela existência de vários indivíduos em uma relação dinâmica e contínua, na qual todos são sujeitos desse processo, por isso vivem uma relação intersubjetiva.

No *Ubuntu*, todos habitam e coabitam a comunidade. Não importaria se uns são brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, esquerdistas, direitistas, nordestinos, sulistas, cristãos, muçulmanos ou não. Isso porque habitação

e coabitação são “propensão a viver com os outros de forma harmoniosa, não apenas em termos de espaço compartilhado, mas também [em termos de] acomodar as ideias de outras pessoas e de procurar compreender antes de tentar persuadir” (KHOZA *apud* MOBOVULA, 2011, p. 39). Essa visão existencial mostra como os interesses do indivíduo sobre aspectos da vida e do bem comum estão entrelaçados com os interesses da comunidade. O senso comunitário faz parte da vida dos africanos e é isso que caracteriza a africanidade dos africanos.

Na visão de Gyekye (2003), quando se fala dos aspectos comunitários, no pensamento africano, está-se a falar da caracterização das estruturas sociais africanas. Isto é, o comunitarismo reflete o modo social de vida dos africanos. Para reforçar essa ideia, Gyekye se apoia no pensamento de Senghor *apud* Gyekye (2003, p. 349), que diz: “As sociedades negro-africanas colocam mais pressão sobre o grupo que sobre os indivíduos, mais na solidariedade que sobre as atividades e necessidades do indivíduo, mais na comunhão das pessoas que em sua autonomia. Nossa sociedade é comunitária”.

Colocar ênfase no coletivo não significa ignorar ou anular o indivíduo, até porque é este que compõe o coletivo. É a luta ou o existir constante do indivíduo, na sua busca pelos direitos, que dá sentido à comunidade. Na perspectiva do *Ubuntu*, pelo seu aforismo, “uma pessoa se torna pessoa através de outras pessoas”, mostra que a qualidade do ser humano ou pessoa não é estática ou nata, mas sim adquirida e dinâmica. Pela análise desse axioma, isso não significa que são os outros que definem a humanidade/pessoalidade do indivíduo, mas, sim a eticidade do indivíduo em reconhecer a humanidade presente nos outros. Assim, uma pessoa se torna pessoa na medida que ela reconhece a humanidade nas outras pessoas, isto é, na medida em que volta sua atitude para o bem da comunidade. Dizemos acima que o termo “comunidade” exige partilha dos interesses em comum. Por isso, *Ubuntu* nos leva a pensar na comunidade como modo de vida. O questionamento que levantamos a partir dessas ideias é o seguinte: é possível que a atitude do indivíduo seja contrária ao interesse humanitário comum? Se sim, pode-se dizer que esse indivíduo não é comunitário?

No pensamento africano, o indivíduo é intrinsecamente comunitário. Segundo Gyekye (2003, p. 351),

O comunitarismo imediatamente vê a pessoa humana como um ser inerentemente (intrinsecamente) comunitário, incorporado em um contexto de relações sociais e interdependência, nunca como um indivíduo isolado, atômico. Por conseguinte, vê a comunidade não como uma mera associação de pessoas individuais cujos interesses e fins são contingentemente congruentes, mas como um grupo de pessoas ligadas por laços interpessoais, biológicos e /ou não-biológicos, que se consideram principalmente como membros do grupo e que têm interesses, objetivos e valores comuns. A noção de interesses e valores comuns é fundamental para uma concepção adequada da comunidade; essa noção de fato define a comunidade. É a noção de interesses, objetivos e valores comuns que diferencia uma comunidade de uma mera associação de pessoas individuais. Membros da comunidade compartilham objetivos e valores. Eles têm ligações intelectuais e ideológicas, bem como emocionais, com esses objetivos e valores; enquanto estimá-los, eles estarão sempre prontos para persegui-los e defendê-los.

Quando o interesse do indivíduo contradiz ou nega o interesse dos outros e da comunidade, caracterizando o individualismo, contradiz ou nega seu próprio interesse. Porque no individualismo, visto por Khoza *apud* Mobovula (2011, p. 39) como sendo filosofia política e social, coloca-se um “[...] alto valor na liberdade do indivíduo e enfatiza, de modo geral, um egocentrismo desenfreado”. Diferentemente do pensamento africano, visto no *Ubuntu*, o indivíduo é interdependente da comunidade. E esta não deve ser um meio para a realização egoísta.

Gyekye (2003, p. 352) deduz algumas afirmações seguintes, a partir de sua concepção comunitária do ser humano:

- 1) Que a pessoa humana [ao nascer] não opta voluntariamente por entrar na comunidade humana, isto é, que a vida comunitária não é opcional para o indivíduo.
- 2) Que a pessoa humana é ao mesmo tempo um ser cultural.
- 3) Que a pessoa humana não pode, talvez, não deva viver em isolamento de outras pessoas.
- 4) Que a pessoa tenha uma tendência natural para o relacionamento com outras pessoas.
- 5) Que as relações sociais não são contingentes, mas necessárias.

A comunidade africana é a raiz e o berço onde o indivíduo cresce e sobrevive. Por isso, pode-se dizer que o neoliberalismo (nova forma de neocolonialismo), ao enfatizar o individualismo, gera não somente um impacto político, como também um impacto psicossocial, ético e ontológico na sociedade. Mbiti (1970, p. 286) se refere a isso quando diz que

A mudança moderna trouxe a muitas pessoas na África para situações totalmente desconhecidas na vida tradicional... A mudança significa que os indivíduos são cortados, apartados, retirados e separados da moralidade comunitária, costumes e solidariedade tradicional. Eles não têm mais raízes firmes.

É isso que acontece com os que foram tirados da África como escravos e atualmente também com muitos jovens africanos que desconhecem os valores, costumes, a moralidade tradicional de sua própria etnia. A maioria de jovens nas grandes cidades africanas é educada na lógica neoliberal. O próprio sistema educacional de muitos países africanos é baseado nos valores, na ética e nos costumes ocidentais. Esse foi o legado que o colonialismo e o neocolonialismo deixaram, isto é, tiraram as pessoas de sua cultura e ética que as definem sem substituí-las por outras. Segundo Mbiti (1970, p. 286), “Elas são simplesmente arrancadas, mas não necessariamente transplantadas. A solidariedade tradicional em que o indivíduo diz ‘eu sou porque somos, e dado que somos, portanto eu sou’, está constantemente sendo esmagada, minada e em alguns aspectos destruída”. Chuwa (2014) acredita que, além da política e da economia, o neoliberalismo impõe também na África a cultura ocidental dominante, alheia aos povos subjugados, isto é, substituiu o “Nós” da comunidade tradicional pelo “Eu” do individualismo moderno.

O caráter comunitário do *Ubuntu* nos mostra que o ser humano é relacional e interdependente devido a sua sociabilidade. Por sociabilidade, referimo-nos às relações éticas necessárias entre o indivíduo e a comunidade, que complementam um ao outro. Isso quer dizer que sem essas relações, deduz-se que o indivíduo não se torna aquilo que é, em termos de ser humano. No pensamento africano, a pressão é colocada sobre a comunidade, porque esta é a raiz, a base, o porto seguro, espaço sociocultural, por onde o indivíduo realiza suas possibilidades, expressando sua individualidade na formação de sua personalidade.

Alguns autores, compreendendo o pensamento africano, insistem em falar da interdependência entre o indivíduo e a comunidade, mas ao mesmo tempo colocam esta como prioridade no agir em detrimento dos direitos individuais. Exemplo disso é esta ideia sobre o comunitarismo:

O comunalismo [comunitarismo] denota a conscientização da interdependência fundamental das pessoas. A orientação é social ao invés de ser direcionada para objetos. Há uma importância

predominante ligada aos laços e relações sociais. Age-se de acordo com a noção de que o dever com o grupo social é mais importante do que os direitos e privilégios individuais. Assim, a identidade está ligada à adesão do grupo em vez de status individual e posses. É promovida a partilha porque afirma-se a importância da interconexão social. Egocentrismo e ganância individual são desaprovadas (BOYKIN *et al.*, 1997, p. 411).

É importante essa conceituação de comunitarismo desses autores, porque mostra que na comunidade não se coloca ênfase na posse individual, isto é, no ter do indivíduo, mas em seu ser em relação, comunhão com os outros. Concordamos com a ideia de que, no comunitarismo, o indivíduo só se torna ser humano na interconexão com os outros, reconhecendo a humanidade desses. Isso quer dizer que são as outras pessoas que nos despertam para a busca dessa humanidade. Por isso, a afirmação de que a realização do ser humano do indivíduo depende dos outros.

Por outro lado, achamos confusa a ideia de que “o dever com o grupo é mais importante do que os direitos e privilégios individuais”. Discordamos da maneira como foi colocada, porque assim, dá a entender que os direitos individuais se anulam diante dos outros. Ou seja, indivíduo se torna totalmente objeto do grupo. Com essa anulação, não podemos afirmar que há uma relação intersubjetiva e interdependente. No nosso entender, o dever com o grupo é o dever com o(s) outro(s), é compromisso com seus direitos. A ganância pessoal, que apenas serve dos outros como meios para *ter mais*, ignorando, alienando, explorando e desumanizando-os, é desestimulada. No pensamento africano, o modo ganancioso desumaniza o indivíduo justamente por ele desumanizar os pares. O foco é privilegiar sua humanização, que se dá na sua interconexão, na tolerância para com os outros, que será nosso próximo item a ser discutido.

3.4.2 Tolerância

Tornar-se comunitário é uma possibilidade, isto é, um valor que o ser humano deve alcançar pelo *Ubuntu*, que exige tolerância entre as pessoas, pelo fato de comporem a comunidade, possuírem e compartilharem os dados socioculturais em comum. O conceito de tolerância pode ser compreendido a partir de vários sentidos, tais como: sentido teológico, político e social. No *Dicionário de Filosofia de Mora* (2004), o autor nos traz esses três sentidos da tolerância. Ele chamou de

“tolerância”, no sentido teológico, as indulgências dadas às certas doutrinas ou determinadas obras, isto é, absolvição dessas doutrinas ou obras por motivo de misericórdia. Ou seja, há tolerância para com essas doutrinas pelo fato de terem sido absolvidas de uma rejeição ou condenação. A tolerância no sentido político diz respeito à aceitação de doutrinas ou ideias, práticas políticas “desde que se achem dentro da ordem prescrita e aceita livremente pela comunidade” (MORA, 2004, p. 2879, Tomo IV). E por fim, o sentido social refere-se à compreensão de ideias contrárias entre as pessoas ao ponto de facilitar a convivência. Interessa-nos esses dois últimos sentidos, pois é exatamente o que o *Ubuntu* propõe.

Quando falamos de tolerância do ponto de vista sócio ético, admitimos que há diversas formas de pensar, diversas ideias e diversas formas de agir das pessoas. Isto é, só falamos em tolerância, porque há convivência em termos sociais. Em termos do *Ubuntu*, a tolerância é inata, porque é o modo de vida da comunidade, aprendida pela relação do indivíduo com a comunidade. É um valor que os seres humanos possuem “[...] pela profunda compreensão das pessoas sobre as origens, evolução e conquistas da humanidade de um lado, e pela exploração daquilo que é comum e diverso no patrimônio cultural, do outro” (MABOVULA, 2011, p. 41). Essa ideia é ainda mais imprescindível em um país que abarca várias tribos, línguas, religiões e raças diferentes. Isso não significa que não possa haver discordâncias entre as pessoas. É normal discordar, o que mostra que não há apenas uma perspectiva a partir da qual se vê uma ideia, um problema etc. A discordância é saudável e enriquecedora aos seres humanos. No entanto, ela não pode ser usada para causar sofrimento, danos às pessoas.

No pensamento africano, tolerar é respeitar o ponto de vista do outro, como coexistência que compõe a estrutura comunitária. Se o Outro é um ser diferente e com quem o eu existe, então essa coexistência deve exigir tolerância dos dois. Porque sem tolerância, não podemos falar em liberdade, colaboração, que são valores necessários aos indivíduos em seu desenvolvimento e conquistas dentro da comunidade. A comunidade precisa ser tolerante para com o indivíduo e vice-versa. Por isso, entendemos que qualquer juízo moral da comunidade deve partir de discussão e debate dos membros que compõem essa comunidade. Isto é, deve envolver a participação de todos na elaboração do juízo moral.

A tolerância, do ponto de vista político, demanda respeito e compreensão das diferentes teorias, opiniões, culturas coexistentes na sociedade.

Aqui, tomamos essa dimensão política por uma sociedade mais ampla em nível do Estado, composta por várias e diferentes comunidades. O Estado, para ser democrático, deve tolerar suas comunidades. A história nos mostrou as consequências da intolerância por parte do Estado em várias partes do mundo. Foi o que aconteceu com os sul africanos antes e durante a aplicação da política de *apartheid* pelo Estado, onde os diferentes, os negros, não foram reconhecidos em suas diferenças, pelo contrário foram forçados, oprimidos, explorados, marginalizados. Suas particularidades culturais foram ignoradas, obrigadas a aderir à religião, à língua, ao sistema e aos comportamentos dos brancos. A intolerância entre as comunidades causou guerra civil em várias partes do mundo.

É perigoso o Estado assumir uma determinada posição cultural ou religiosa de uma das tribos (comunidades) que o compõem. Porque isso significa não reconhecer as outras culturas. E pior, as outras podem se sentir obrigadas a aderir à posição do Estado, que ao nosso ver, seria anular a diferença. Será que o Brasil atual não está indo na direção desse caminho perigoso com as posições políticas e culturais de seus governantes defendidas no âmbito público? Assistimos a um tremendo esforço de vários membros do governo em falar de uma única “cultura brasileira”, de criar leis de “bons costumes”. É curioso, porque a suposta “cultura brasileira” e os supostos “bons costumes”, defendidos por conservadores de extrema direita, se referem à cultura judaico-cristã. A comunidade judaico-cristã é a única que habita e compõe o Brasil? Se o Estado defende essa pauta, não está assim ignorando a cultura e a religião de outros seus cidadãos, descendentes de África, de Ásia, islâmicos e as culturas nativas?

Uma das grandes ameaças atuais da intolerância é a polarização feita pelos movimentos extremistas. Esses movimentos acreditam que são donos da verdade e são “salvadores” do mundo. Qualquer um que discorde deles, é visto como inimigo, que deve ser eliminado, porque representa perigo para eles. Assim, o outro é visto como ameaça. Eles têm dificuldade em reconhecer a multiculturalidade de suas sociedades. A noção de multiculturalidade não se refere à junção de culturas, isto é, apenas estar junto de culturas, mas é muito mais que isso. Segundo Freire (1992, p. 156), cuja concepção concordamos neste texto,

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na

liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

Reconhecemos que isso não é um fenômeno natural e espontâneo, mas um processo de luta pela unidade na diversidade, superando a prática de domínio de uma cultura sobre as outras. Esse não reconhecimento, na opinião de Taylor (1994), causa sérios danos às pessoas, comunidades e sociedade como um todo. Segundo o autor,

A demanda por reconhecimento [nas políticas de reconhecimento] é dada urgência pelos supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, onde a identidade refere-se à compreensão de uma pessoa de quem ela é, de suas características fundamentais como um ser humano. A tese é que nossa identidade é parcialmente moldada pelo reconhecimento ou não-reconhecimento, muitas vezes pelo mau reconhecimento dos outros, e assim uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer danos reais, distorção real, se as pessoas ou a sociedade ao seu redor produzir uma imagem estereotipada sobre ele. Não reconhecimento ou mau reconhecimento pode infligir danos, pode ser uma forma de opressão, aprisionando alguém em um modo de ser falso, distorcido e reduzido (TAYLOR, 1994, p. 25, *acréscimo e tradução nossa*).

A democracia estabelece tolerância política, social e religiosa que é o reconhecimento de todos nas suas diversidades. É uma política que abarca todos, na qual o outro se sente parte do todo, mesmo sendo diferente. Políticas contrárias seriam políticas desumanas.

O Brasil é uma sociedade multicultural, miscigenada, isto é, composta por várias culturas (BRASIL, 2010). Por isso, a política pública não pode ser compreendida apenas a partir de valores culturais específicos. Ou seja, o Estado não deveria privilegiar uma cultura em detrimento de outras, isto é, sobrepô-la. O que se exige é tolerância entre todas as culturas. A tolerância, segundo Rawls (1999), não é apenas omitir, mas também é promover as ideias, valores, culturas, religiões contrárias aos seus. A discriminação cultural gera *déficit* de reconhecimento moral, que pode gerar consequências graves na vida das pessoas e da sociedade.

É claro que a nossa discussão das duas dimensões de tolerância (socio-ético e político) estão conectadas. Isso porque é a dimensão socio-ético que

gera a dimensão política, e esta influencia a primeira. No *Ubuntu*, a tolerância acontece primeiro na dimensão ético moral dentro da comunidade, a partir do reconhecimento do indivíduo ao Outro e vice-versa como seres interdependentes, e depois ela acontece *ipso facto* na dimensão política.

Como falar de uma política de tolerância quando a maioria é roubada seus direitos? Quando há um sistema de competitividade, no qual a maioria é usada para produzir e acumular riquezas para minoria? Não é esse o pensamento da política ideológica do individualismo, propagada pelo capitalismo através da globalização, camuflada de neoliberalismo? Nesse pensamento, o foco está no ter mais do indivíduo em detrimento do ter menos dos outros e não no ser em si. No neoliberalismo, tudo se converte em forma de dinheiro, isto é, os outros são pensados a partir da lógica do mercado. Por essa incoerência, Freire (2002) chamaria essa política de *antidemocrática* ou *inexperiência democrática*, justamente por esse descompasso entre a ideologia (teoria) a prática (a vivência). A noção da democracia deve implicar a coerência entre as disposições internas, em termos epistemológicos, com que fazer externos, isto é, entre a teoria e a prática. Segundo Freire (2015, p. 64),

a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo.

Igualmente dessa concepção, o pensamento africano *Ubuntu* traz duas perspectivas em termos de ser e do existir entre o indivíduo e a comunidade: complementariedade e procedimento ético. Na perspectiva de complementariedade, acredita-se que o indivíduo é um ser incompleto, inconcluso, inacabado, razão pela qual se coloca em busca constante de sua melhoria com o(s) outro(s). Segundo Freire (2006), é por consciência do inacabamento que o ser humano transcende a si mesmo ao encontro do(s) outro(s). Isso quer dizer que o eu é parte dos outros, e vice-versa. Ewulu *apud* Kanu (2017, p. 103) descreve melhor essa perspectiva, sem diminuição e sem inferioridade, quando diz o seguinte:

Se o outro é a minha parte ou um pedaço de mim, significa que eu preciso dele para estar completo, para ser o que realmente sou. O

outro me completa ao invés de me diminuir. Sua linguagem e cultura destacam e, ao mesmo tempo, enriquecem e complementam as minhas [...] uma vez colocadas juntas as minhas e as do outro, formam um todo mais rico, do que quando estão separadas.

Em termos éticos, o indivíduo é um ser comunitário. Sendo assim, consegue sua autopercepção na e pela comunidade. De novo, Ewulu *apud* Kanu (2017, p. 103) diz isso de seguinte maneira: “Eu me percebo no outro porque é no 'Tu- dade' do Tu que meu 'ser-dade' é realizado. Eu sou 'eu' porque você é 'Você'. Sem você não há eu. Somos 'Nós' porque eles são 'Eles', e sem 'Eles', não há 'Nós'”. É o Outro que chama o indivíduo à existência. Ou seja, a identidade é absorvida na diferença, porque o indivíduo é parte da comunidade que é diferente.

A complementariedade é o principal aspecto para a compreensão da filosofia africana como um todo. O Outro é com quem o indivíduo (eu) compartilha a mesma origem, cultura, língua e outros traços culturais e os dois agem nos processos políticos, sociais, econômicos e educacionais como sujeitos na intersubjetividade. O Outro em *Ubuntu*, sendo uma dimensão tradicional, é representado pela comunidade, que é constituída por vários “eus” e, por sua vez, também os constitui. A pessoa humana, interdependente do Outro (da comunidade), é um dos maiores valores da filosofia africana como um todo na sua visão do mundo: “os que tinham ubuntu eram compassivos e gentis, usavam sua força em benefício dos fracos, e não tiravam vantagem dos outros – em resumo, eles cuidavam, tratavam os outros como aquilo que eram: seres humanos” (TUTU, 2012, p. 43). E a educação vai nessa direção de *Ubuntu*.

3.5 EDUCAÇÃO DEDUZIDA DO *UBUNTU*

Os indivíduos na comunidade mantêm relações interdependentes de confiança e compartilham suas experiências diárias através do encontro. Assim, aprendem uns com os outros. A educação, sendo uma ação pública, pode ser usada tanto para a libertação quanto para a colonização, isto é, possui nela dois momentos ou elementos: de hospitalidade e de hostilidade. Isto quer dizer que a educação pode ser usada para esses momentos, dependendo do propósito da sociedade. Em termos de *Ubuntu*, Waghid entende que a educação se pauta na dimensão de

hospitalidade, isto é, seus sujeitos acolhem, comunicam, tem fé uns nos outros, escutam e respeitam as leituras de mundo uns dos outros.

Essas são as características da hospitalidade. É importante reforçar aqui que a noção de cuidado é diferente de assistência (assistencialismo), visto em Freire. Em termos de educação, cuidar do outro não significa ter atitude paternalista, mas sim provocar suas potencialidades, isto é, provocá-lo a pensar diferentemente, a criar a recriar e a construir, a resolver/problematizar seus desafios sociais. Cremos que essa é uma das finalidades da educação. Na interdependência da educação, o outro não se conforma com a desumanização dos pares e é encorajado a denunciá-la e a agir contra ela. Neste sentido, segundo Waghid (2018), estudantes são provocados a reconsiderar crenças particulares e são críticos quanto à simples aceitação de formas de ver o mundo em que vivem.

Na interpretação educacional *ubuntiana*, Waghid enfatiza que o respeito pelos mais velhos não negligencia a deliberação dos jovens, aspecto importante no processo educacional. Segundo Waghid (2018, p. 59, *tradução nossa*),

O respeito mútuo implica, em primeiro lugar, que as pessoas escutem atentamente os pontos de vista uns dos outros antes de se decidirem em relação com as formas como eles devem responder. O respeito mútuo não implica aceitando opiniões de outro por medo de mostrar desrespeito. Com toda a legitimidade pode ser argumentado que o Ubuntu obriga as mentes jovens a ouvir os pontos de vista de anciãos. Entretanto, isto não significa que as opiniões dos mais velhos devam ser endossadas, sem qualquer crítica, como se os jovens não tivessem nada a contribuir para tal encontro humano.

Respeito implica ouvir os outros para poder construir o juízo pessoal. Isso quer dizer que a construção do conhecimento dos jovens interdepende de suas relações com os mais velhos. Falar e escutar são dois elementos importantes numa educação dialógica, pois contempla o direito de fala de todos os envolvidos como sujeitos.

Na opinião do autor, ouvir e refletir sobre as perspectivas do Outro equivale a entrar na controvérsia, isto é, concordar ou discordar delas. Nas comunidades africanas, essa comunicação entre jovens e anciãos acontece mutuamente e enriquece toda a comunidade. Isso porque ouvir o que “[...] outro, outrora silenciado e marginalizado, tem a dizer [...] permite conhecer, seu

pensamento e possibilitar a pronúncia de sua voz, sua palavra” (WAGHID, 2014, p. 9). E essa pronúncia pode ser melhorada uma vez que o outro tenha a criticidade. O autor entende que a criticidade não é inata, mas adquirida em relação com os outros no processo educativo, isto é, “num espírito de solidariedade e partilha ... para que a causa da ignorância e da pobreza sejam eliminadas para sempre do planeta terra” (HOUNTONDJI, 2002, p. 258).

Essa solidariedade faz todos se comprometerem com a erradicação da situação marginalizada, alienante e desumana dos membros. Isso parte da toma de consciência e conscientização dessa condição opressora (aos moldes da crítica freiriana) e agir para eliminá-la. Essa ação é caracterizada por espírito *Ubuntu*, isto é, responsável perante a transformação da condição desumana em humana. A responsabilidade para com os outros implica reconhecê-los como são, como se apresentam no encontro, e não como gostaria que sejam. Essa é a eticidade para humanidade.

Na visão de Waghid, o processo de encontro de pessoas é por si só educativo, pois é constituído por *Ubuntu*. Isto é, mostra a interdependência e interconexão das pessoas, nas quais se provocam constantemente, através de ação educativa, com intuito de ressignificar suas experiências, reler o mundo.

No *Ubuntu*, há dinamicidade de saber. Os jovens refletem sobre o conhecimento já sabido, isto é, já construído historicamente falando, através dos anciãos, e reconsideram-no com a finalidade de construir os novos. Isso implica dizer que não se pode admitir um conhecimento pronto e acabado, servido de geração em geração, já que o próprio africano é um ser em constante movimento em busca de sua realização, ou seja, incompleto. Essa mudança não é um processo de ruptura, mas sim de continuidade, porque para as culturas, o passado, presente e o futuro se comunicam, isto é, o presente é continuidade do passado, assim o futuro o é do presente.

4 A HUMANIZAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE FREIRE E *UBUNTU*

A análise do conceito de outredade e humanização na perspectiva de Freire, apontando a superação da alteridade e da condição opressora, e o estudo da concepção de Outro na filosofia *Ubuntu* contrapondo-se ao *apartheid*, colocam o desafio de articulação entre estas visões de mundo. Os argumentos que trazemos apontam para a profunda relação entre o pensamento de Freire e a filosofia africana.

Em seu aspecto ontológico e fenomenológico, o Outro é expresso na filosofia *Ubuntu* como um ser inacabado, um ser-sendo, isto é, com potencialidade de vir a ser. Com isso, a humanização consiste exatamente nesse processo de tornar-se com os pares, isto é, na comunidade. Nesse ponto, é possível reconhecer uma convergência dessa concepção africana com a perspectiva de Paulo Freire. O Outro freiriano é um sujeito existente e coexistente, inacabado e, por isso, relaciona e dialoga com o “eu”, ambos sujeitos que integram seu espaço e tempo, e buscam constantemente sua liberdade e procuram conhecer mais. Os dois se fazem nessa reciprocidade de relação. Esse conhecer mais revela sua limitação de conhecimento, por isso é educável. Se ambos são sujeitos dos processos políticos, sociais e culturais, então os dois devem participar do planejamento, execução e avaliação da resolução dos problemas que os afetam.

A seguir, tentaremos mostrar, a partir de alguns conceitos, as possíveis aproximação de Freire à filosofia *Ubuntu*. Ou seja, mostrar como a discussão conceitual sobre a comunidade, ser-sendo e a imanência e transcendência quanto à relação, vistos em *Ubuntu*, também estão em Freire. E acrescentaremos a própria discussão sobre a educação para a humanização. Não pretendemos esgotar o assunto, devido à limitação do tempo deste trabalho que dispomos, mas, apenas provocar essa discussão sobre essa aproximação, que talvez pode ser o objeto de um outro estudo futuramente.

4.1 COMUNHÃO/COMUNIDADE

Vimos que a noção de comunidade é intrínseca ao *Ubuntu*, isto é, uma das características estruturais de *Ubuntu*. Ela é necessária no processo de

humanização do indivíduo. Reconhecemos que Freire não abordou diretamente esse termo. Mas, o sentido de comunidade perpassa toda sua proposta filosófica e educacional, na reflexão de seus conceitos chave. Podemos dizer que percebemos o sentido de comunidade a molde *Ubuntu* no uso dos conceitos comunhão e comunicação de Freire.

O termo comunhão, do latim *communio*, refere-se à participação em comum, isto é, a exigência de participação de pessoas naquilo que lhes é comum, de direito, na política, na educação e na sociedade como um todo, como processo de sua humanização. Essa foi e continua sendo a luta de Freire. Quando o autor fala da concepção de *ser mais*, sendo vocação ontológica do indivíduo, ele associa a essa concepção a noção de comunidade e comunhão, na medida em que caracterizam relação com os pares. A atitude de *ser mais* acontece na comunhão entre a identidade (eu) e a diferença (Outro). Segundo Freire (1987, p. 75), “Esta busca *do ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”. *Ser mais* implica buscar com o Outro. O ser humano é um sujeito aberto que vai se construindo e reconstruindo com os pares, na sua dialética de existência e coexistência, buscando fazer sua história, sem negar a busca de *ser mais* do Outro: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam [se humanizam] em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52).

Assim, a outredade de Freire se dá em comunidade, pois o Outro e eu são sujeitos comunitários. A sua inserção na comunidade contradiz o individualismo, o egocentrismo que busca, de forma constante, o *ter mais*. Freire não é contra o *ter mais* em si para ser; o que ele critica é o *ter mais* de uns em detrimento do *ter menos* dos outros. Ele diz:

Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 1987, p. 75).

A busca pelo *ser mais*, e não *ter mais* de alguns em detrimento dos outros, precedido pela liberdade, possibilitam os indivíduos realizarem suas buscas e opção concreta pela humanização, feita sempre em diálogo e comunicação uns com

os outros no processo educativo. Para Freire, a educação é um ato comunitário/social, isto é, um ato que exige a participação de seus sujeitos, educador-educandos, que se colocam em relação dialógica. E essa participação se traduz em encontro, em reciprocidade e em comunicação.

Na visão de Freire, na comunicação, que é dialógica, as palavras são ditas uns com os outros. Há que se diferenciar, aqui, o diálogo do monólogo, polêmica e mera conversa, como formas de comunicação, para a melhor compreensão dessa ideia de comunhão que insere o indivíduo na comunidade. Quando pensamos a comunicação, em seu aspecto monológico, estamos referindo ao pensar e ao falar desse pensamento de um único indivíduo, isto é, quando o discurso ou a fala é monopolizada por uma única pessoa. Isso equivale dizer que, quando pensamos sobre e para os outros, estamos numa relação comunicativa monológica. A polêmica, por sua vez, diz respeito ao debate de ideias sobre algum assunto problemático entre as pessoas, sem compromisso com a busca do bem comum (sem comunhão). Pelo contrário, na polêmica busca-se desqualificar, persuadir, conquistar a fala dos outros. Digamos que, na polêmica, se respeita o direito de fala dos outros, mas Freire entende que essa fala é conquistada e dominada pelos “mitos” do opressor. Uma mera conversa refere-se a simples troca de ideias entre as pessoas, na qual as falas não vão além delas mesmas, isto é, sem nenhuma preocupação com uma ação concreta, ou seja, não possui efeito prático. E pode ser entretenimento. Diferentemente das três formas acima mencionadas, a comunicação dialógica possibilita o comunicar-se *com*, e nunca *para*, o Outro e vice-versa em busca de solução aos problemas em comum que, para Freire, é o processo da libertação, da humanização. Portanto, em relação a transitividade, podemos afirmar que nas três primeiras formas de “comunicação”, acima referidas, o indivíduo não se transcende além de si mesmo. E na última, que é o diálogo, o indivíduo transita de si em direção à comunidade para juntos transformarem o mundo, colocarem no constante processo de humanização.

Todo esse pensamento de Freire, que se fundamenta sempre na relação com os outros seres humanos, no qual se dá outredade, resumido na frase de Freire já citada anteriormente – “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 1992, p. 100), converge com o axioma *Ubuntu*: “o ser humano se torna ser humano através de outros seres humanos”, mais especificamente com o aforismo africano, também já citado anteriormente: “eu sou

porque somos, e dado que somos, portanto eu sou” (MBITI, 1970, p. 286). Isto é, a humanidade é atribuída ao indivíduo por sua relação com os pares, que compõem a comunidade. E a comunidade é constituída por indivíduos que expressam suas individualidades pela aspiração do bem comum. Isso significa que, pelo *Ubuntu*, não se pode reivindicar a humanidade sem o envolvimento com os outros. Para ser/tornar humano, os encontros do indivíduo com os pares são imprescindíveis. E isso nos leva a segunda aproximação de Freire: transcendência.

4.2 TRANSCENDÊNCIA-IMANÊNCIA

Na visão de mundo africano, a Imanência e transcendência são dois elementos presentes no ser africano. Isto é, o africano é sujeito imanente e, ao mesmo tempo, transcendente. E isso não o faz ser dualista. Boff (2000) enfatiza que transcendência e imanência são duas dimensões em um único projeto da existência humana. Entendemos que se refere à capacidade que o ser humano tem de estar em si (imanência) e sair de si em direção aos pares e ao divino (transcendência). O antropocentrismo cosmológico coloca o africano numa existência interdependente e interconexa com seus pares, seu criador, divindades ancestrais, espíritos benignos e espírito malignos. Há uma possibilidade de equilíbrio/desequilíbrio nessa interconexão em relação à eticidade do ser humano. Em processo de humanização, sendo possibilidade, o ser humano estremece sua relação com as divindades ancestrais quando opta por se desumanizar, desumanizando os outros (comunidade), apesar dessa opção agradar os espíritos malignos. Em seu modo de vida, sua ação transcende a si mesmo em direção à comunidade e, conseqüentemente, às divindades. A verticalidade de relações do sujeito africano se realiza na horizontalidade de sua vivência.

Essa discussão também transcorre o pensamento de Freire. A proposta de filosofia de educação de Freire, a partir de uma antropologia ontológica (referente à realidade humana) e uma antropologia cultural (referente à diversificação de realidade) está a serviço da humanização. Nessa proposta, Freire vê o ser humano como um sujeito concreto de existência e coexistência, relação e com suas situações-limites e, ao mesmo tempo, programado para buscar *ser mais*, que é sua vocação. Isso o faz ser um ser em potencial transcendência. Essa existência e coexistência do ser humano carrega em si a imanência e

transcendência como duas categorias presentes no ser humano, isto é, são dois lados da mesma moeda. São possibilidades de viver a vida com amplitude de realização.

Em termos fenomenológicos, a ideia de transcendência aparece em Freire na sua discussão sobre relação e sobre transitividade de consciência, como vimos no segundo capítulo vista no segundo capítulo. Freire (2006) considera que a capacidade de transcender é um dom espiritual do ser humano. De um lado é, algo que Deus lhe deu, de outro lado, humanamente falando, por ser transitivo em sua consciência e na relação, o “homem” demonstra essa transcendência. Isso porque lhe permite estar em si e sair de si, dentro da órbita existencial. Com essa saída, ele consegue distinguir o “eu” do “não-eu”. Segundo Freire (2006, p. 47), “o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si [...] conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”.

Entendemos que a necessidade que o ser humano tem de sair de si, transcender, é justamente por ser finito e “indigente”. Sua finitude, e a consciência dela, é a origem da transcendência do ser humano. Isso significa dizer que o ser humano é inacabado. Ele apenas alcança esse “acabamento”, isto é, plenitude estando em conexão com seu Criador que o liberta. Assim diz Freire (2006, p. 48): “Do ser inacabado, que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação”. A transcendência é uma disposição que o ser humano possui para retornar, pelo amor, a sua Fonte, que o liberta.

Comentando esse entendimento de Freire, um estudioso freiriano, Freire (2010, p. 80), afirma que “o ser humano é um ser de transcendência e, portanto, aberto à religiosidade, seja qual for a expressão que melhor o identifica e o realiza. Afirmar a religiosidade não significa negar a imanência, assim como, afirmar a imanência não significa negar a transcendência”. Essas duas categorias permitem o ser humano viver sua sociabilidade, enquanto o indivíduo livre e aberto à comunhão *com*. Na visão de Freire, a transcendência torna o ser humano um sujeito de conhecimento de sua história, seu mundo com objetivo de reinventá-lo também pela transcendência na sua busca de *ser mais*.

Com base nessa ideia de Freire, podemos afirmar que ele defende a transcendência, a partir da transitividade de consciência (de intransitiva para transitiva ingênua e desta para a crítica) como próprio do ser humano por sua

historicidade e culturalidade. A outredade se dá, nesse processo de transcendência, na superação da condição: de opressão, de coisificação, de dominação, de alienação, de assistencialismo, de mutismo, de desumanização, de inexperiência democrática, de ética do mercado, para a de libertação, experiência democrática, ética universal do ser humano. Na educação, essa superação é de um sistema escolar mantenedora da condição de opressão, no qual não se considera a criticidade dos educandos, para uma educação libertadora, tomando a humanização como processo, que possibilite aos educandos desenvolver as capacidades necessárias para uma sociedade democrática pluralista e orgânica. Isso inclui possibilitar o pensar certo e a leitura do mundo e da palavra dos estudantes.

Na proposta da filosofia e educação de Freire, a leitura do mundo, hifenizada com a leitura da palavra, é condição *sine qua non* para que aconteça a *práxis* pedagógica no processo criativo, transcendente e construtivo da educação humanizadora. Por *práxis* pedagógica, entende Freire (1987) o resultado de diálogo entre ação-reflexão que, necessariamente, leva à transformação do mundo. Diz Freire (2015a, p. 50-51, *aspas no original*):

A educação, 'leitura do mundo' e 'leitura da palavra' se impõe como prática indispensável a essa reinvenção do mundo. A assunção de nós próprios como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos.

A transitividade de consciência (de ingênua para a crítica) permite o aos educandos *serem mais* e realizarem sua experiência existencial, que consiste em serem sujeitos e objetos da história. É por meio dessa transitividade que eles se conscientizam de sua situação e, assim, rompendo com ela e assumindo seu ser ético, da decisão e da opção. Para possibilitar a transcendência, o agir educativo começa com a experiência do mundo que as crianças têm, isto é, seus saberes iniciais sobre o conteúdo. Aliás, Freire acredita que é a partir desses conhecimentos prévios das crianças, mesmo sendo preliminares, que deve ser programado o conteúdo da educação. Cabe à escola, pelo processo dialógico, possibilitar aos educandos tornar essa leitura do mundo crítica. Essa é uma das tarefas da educação humanizadora. O processo de libertação do Outro começa pelo reconhecimento e exposição de sua leitura de mundo. Freire (2011) entende que é papel do educador(a) ler cada vez melhor essa leitura que educandos fazem de seu

contexto, seja familiar ou social, porque é traves dela que eles compreendem suas presenças no mundo. Com isso, afirmamos que essa compreensão é possível, graças a noção de transcendência dos estudantes em sua vocação de ser mais, isto é, conscientes de sua infinitude, inacabamento, se colocam no processo de sua realização vocacional através de ser sendo humano.

Sintetizado esse tema, para Freire, assim como para a filosofia africana, os seres humanos são centro no qual as categorias, sejam elas imanentes ou transcendentas, colaboram para a humanização. E eles são também centro de toda e qualquer agir educativo.

4.3 SER-SENDO

Vimos pela análise de Ramose que *Ubuntu* é composto por duas palavras-hifenizadas *Ubu-Ntu*. *Ubu* é o verbo ser em seu aspecto geral (ontologia) e *Ntu* é a existência na sua forma específica (fenomenologia, epistemologia). O autor nos diz ainda que, sendo uma palavra não dicotomizada, *Ubu-ntu* é um “substantivo verbal”. Ao mesmo que fala do ser ontológico africano, fala-se também desse ser concreto que vive em sua realidade fenomenológica em busca de sua realização, humanização. Fizemos uma comparação, no capítulo anterior, dessa ideia de *Ubuntu* quanto ao *substantivo-verbal* com a ideia da dinâmica entre reflexão-ação. Dissemos que toda reflexão deve necessariamente levar à ação (substantivo) e esta, por sua vez, é reflexiva (verbal).

Em Freire essa discussão parte da noção de *ser mais* do homem e da mulher que é sua vocação. Um dos sentidos do Ser na filosofia diz respeito à existência. Quando se fala do ser de algo, fala-se de sua existência, que pode ter várias manifestações. No sentido de existência, o ser é visto de duas formas: como finito, acabado, totalidade, ideia defendida por gregos, principalmente pelo Parmênides, que não admite a possibilidade de “não-ser”; como necessidade, infinito, inacabado que admite a existência do ser em seu processo de tornar-se. A dicotomia clássica que intrigou muito os metafísicos, desde Parmênides até Heidegger, é “Ser” e “Tornar-se”. Por “Ser” entende-se algo que faz parte da natureza essencial das coisas abstratas, isto é, não faz parte do mundo material e é imutável. E o tornar-se faz parte da natureza concreta e material das coisas, condicionado pelo tempo e espaço, sujeito à mudança. Freire fala do ser em termos

do existir do ser humano, na sua relação com o mundo e com os pares, um ser que é inacabado e que, consciente desse seu inacabamento, se coloca num movimento contínuo de busca de ser mais. Esse movimento o faz ser sendo na relação dialógica. Diz Freire:

É homem porque está sendo no mundo e com o mundo. Esse estar sendo, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele. Esta ação sobre o mundo, que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza porque é cultura e história, se acha submetida aos condicionamentos de seus próprios resultados. Desta maneira, as relações do homem, ou dos homens, com o mundo, sua ação, sua percepção, se dão também em níveis diferentes (FREIRE, 2013a, p. 30-31).

Os seres humanos, em seu fazer e quefazer no mundo, se afirmam como seres em construção num processo dialético e integrador em suas diferentes realidades, em busca de sua humanização. E isso é possibilitado por um processo de educação, no qual o educador se constrói ao educar e também o educando ao ser educado. Aqui, ser significa estar sendo com a liberdade do educador e do educando. Na visão de Freire, o estar sendo na educação só é possível, porque os seres humanos têm consciência do que são e do que eram e do que poderiam ser. Nessa dialética entre o que é e o que poderia ser, segundo Freire, a educação se torna quefazer de estar sendo. Diz o autor:

A dialetização referida — permanência-mudança — que torna o processo educativo “durável” é a que explica a educação como um quefazer que está sendo, e não que é. Daí seu condicionamento histórico sociológico. A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria”, porque não estaria sendo (FREIRE, 2013a, p. 75).

O estar sendo na educação possibilita a leitura e releitura do mundo dos estudantes. A leitura do mundo, para Freire, é o saber de senso comum que não pode ser dicotomizado do saber escolar. Isso porque ao encontrar-se com o saber sistemático e crítico escolar, através da ação de estudar do estudante, a leitura do mundo é relida pelo próprio estudante. Em outras palavras, da leitura do mundo à leitura da palavra resulta-se em reler o mundo. A primeira leitura pode ser ingênua, mas a segunda é crítica devido a criticidade adquirida pelo estudante no processo crítico-dialógico com educador(a) e os pares. Isso porque a pronúncia da palavra

com os pares é também forma de se conscientizar da sua condição de sujeito transformador. A leitura e releitura do mundo dos educandos dá o dinamismo da recriação de novas tessituras da vida.

A pronúncia da palavra também aparece para Freire como necessário nessa proposta. Na educação, a exigência da pronúncia da palavra se torna ainda mais indispensável para uma *práxis* pedagógica. Ao estudante, sujeito ativo, devem ser possibilitadas as condições para também dizer a palavra, isto é, para a pronúncia da palavra que é um ato humanizador. A pronúncia do mundo refere-se à sua transformação, que é sua humanização. A humanização do mundo, conseqüentemente, será para a humanização dos seres humanos, decorrendo a necessidade de uma democracia participativa. Aqui, volta sempre a ideia de comunhão no processo de transcendência, que faz parte do ser-sendo do ser humano. Porque a pronúncia do mundo e da palavra não se faz sozinho. Na visão de Freire, no ato de pensar deve haver a coparticipação do Outro. Assim, podemos dizer que não deve haver apenas “eu penso”, mas sim “nós pensamos”.

4.4 EDUCAÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO

A dignidade humana, que implica preservar a vida, respeitar a autonomia do ser humano, é palavra-chave numa democracia. Cremos que a educação, pelo ensino-aprendizagem, deduzida de *Ubuntu*, se conecta e cultiva a humanidade. De acordo com Waghid (2018, p. 63, *supressão e acréscimo nosso*),

Ubuntu, com sua ênfase na educação [...] se conecta intrinsecamente com o cultivo da humanidade. Isto implica que a dignidade humana tem que ser preservada e defendida a todo custo. Portanto, Ubuntu significa que os seres humanos devem ser sempre tratados com dignidade, o que exclui a degradação, o descrédito, o genocídio e o terror da humanidade [opressão, dominação, bancarização, elitização de educação].

Tomamos o conceito de humano/humanização, no sentido freiriano, como integração com o mundo, a partir da ética da libertação e da solidariedade, em processo sócio histórico-cultural. É um termo fundado na ética. Em outras palavras, só é humano/humanização quem, cujo rigor ético almeja a defesa da dignidade humana. É isso que Freire (2011) entende por ética universal do ser humano, da qual deve-se pensar a vida, as relações entre os humanos e com o mundo.

Pelo *Ubuntu*, o ensino-aprendizagem é concebido de forma engajada, deliberativa e responsável tanto da parte de professor(a) quanto dos estudantes, superando a condição segregacional e opressora de mutismo. Numa educação democrática, os sujeitos se comprometem pelo diálogo em refletir os problemas comunitários, (re)construir o conhecimento pela problematização e buscar a humanização de todos pela ética. Na visão de Waghid, falando sobre a ética do cuidado *ubuntu*, professor(a)-estudantes estão engajados um com o outro na pedagogia de encontro. O autor considera que o cuidado *Ubuntu* é um ato libertador, humanizador e político-pedagógico. Por isso, procura transformar as condições desumanas. Aqui, há similaridade com a noção de pedagogia da libertação de Freire, desenvolvida na obra *Pedagogia de Autonomia*. Aliás, Freire é o autor de referência de Waghid na discussão sobre a ética do cuidado *ubuntu*. Ele confirma isso ao dizer o seguinte:

Seguindo Freire, o cuidado é autêntico se provoca entendimentos críticos entre professores e alunos, segundo os quais respondem aos aspectos pedagógicos particulares. Eu recorro especificamente às ideias de Paulo Freire (2001) sobre o cuidado demonstrado para com seus alunos, acentuando o que significa cuidar e cuidar com eles. A questão é que, de uma forma freiriana, o cuidado se estende, além dos encontros pedagógicos, para o cultivo da mudança social (WAGHID, 2019, p. xvi).

Para Freire, a compreensão autêntica do ensino permite aos professores despertar, estimular e desenvolver nos alunos uma atenção à aprendizagem crítico reflexiva. Isso porque a criticidade gera curiosidade, ousadia e aventura em busca do novo. Com isso, os educandos não se tornam reprodutores de valores, saberes, isto é, preparados para a vida adulta. O educador brasileiro entende que a educação deve despertar atenção dos estudantes a partir de sua integração social e curiosidade para descobrirem, explorarem seu mundo com objetivo de significá-lo.

O cuidado ético constitui o encontro pedagógico. Por isso, pode se dizer que é um exercício de pensamento criativo e de desenvolvimento da autonomia de ambos, professores e estudantes, isto é, uma experiência estritamente humana. Diz Freire (2011, p. 40-41),

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

Esse respeito à autonomia é demonstrado quando o educador se compromete em provocar os educandos a pensarem por si, a problematizarem os males que os afligem. Na visão de Freire, o educador se torna ético quando estimula a curiosidade, o questionamento e a liberdade em seus educandos. Isso só é possível, quando o educador é ciente da incompletude, da curiosidade e da inteligência de seus educandos e, por isso, capaz de lutar contra os males que os impedem de serem humanos. Podemos assim dizer que o agir autônomo dos educandos, na visão de Freire, é consequência do cuidado ético do educador. Essa prática educacional é intrínseca à ética universal freiriana e é autêntica. Diz Freire (2011, p. 42):

[...] na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

No entendimento de Freire, a prática educacional deve estar a serviço da mudança, da transformação e não a serviço da manutenção de privilégios, de *status quo*. Esta última, vista pela “educação bancária”, é sustentada pelas ideologias dominadoras e alienantes, como por exemplo, a neoliberal. Conforme Freire (2011, p. 95, *aspas no original*),

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.

O cuidado ético educacional deve possibilitar a transformação social, isto é, fazer os sujeitos educacionais se comprometerem com a justiça social e com a democracia como modo de vida dialógico, problematizador e solidário. Isso os faz lutar para erradicar a opressão, a miséria, fome, manipulação ideológica, discriminação e racismo, preconceito, males que afetam a humanidade. Essa luta, a partir da compreensão desse cuidado ético, demonstra uma esperança da parte dos sujeitos educacionais com um futuro melhor, caracterizado pela liberdade e justiça social.

Concordando com essa visão da prática educacional de Freire, Waghid (2019) pensa que, no encontro pedagógico, o cuidado ético *ubuntu* se manifesta de três formas complementares: a exibição da condição de igualdade, isto é, posição horizontal de professor(a)-estudantes; ação dialógica; reconhecimento uns dos outros na construção de humanidade. Essas formas, que são relações, suscitam, para ambos sujeitos pedagógicos, a oportunidade de releitura do mundo, de transformação situacional e de construção do novo. Quando acontece o cuidado ético, diálogo e reconhecimento entre educador(a)-educandos, acontece também a transformação social dinamicamente, que confere a autenticidade a esse encontro.

Entendemos que a liberdade, o diálogo, a disponibilidade, a participação, a noção da inconclusão, a tolerância, comunidade, *ser mais* são as principais características para a humanização, que necessariamente passa pela educação. A aliança entre a visão do Outro presente em Freire e na filosofia *Ubuntu* pode ser a base para pensarmos uma educação humanizadora, isto é, essas duas concepções cumprem um papel importante numa educação humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivamos nas considerações iniciais, nossa preocupação é compreender a outredade a partir de Paulo Freire e da filosofia africana expressa em *Ubuntu*, e o papel que isso cumpre numa educação humanizadora. Ao revisitarmos as perguntas-chave que direcionaram esta pesquisa – o que é o *outro* para Freire? O que é o *outro* na expressão *Ubuntu*? Que papel cumpre a concepção de *outro* numa educação humanizadora? – conseguimos perceber aspectos convergentes das duas concepções que nos levaram a traçar um caminho de esperança em direção à educação humanizadora proposta por Freire.

Retomando as principais ideias dos capítulos, enfatizamos que a visão de humanização de Freire, na sua alteridade, partiu de seu testemunho de vida, isto é, de sua realidade de Nordeste brasileiro, na qual os oprimidos (os pobres, camponeses, marginalizados da sociedade, da economia e da política) pareciam ser predestinados ou condenados a essa condição de miséria e analfabetismo. Pela denúncia dessa situação, ora vista como dada, Freire anuncia sua teorização de humanização, porque acredita que, uma vez confrontado com a situação de desumanização, opressão, alienação, o Outro vai desejar intrinsecamente sua transformação, isto é, superar essa realidade de alteridade, por sua ação histórica, por outredade. A justificativa disso é que o Outro, pela sua vocação ontológica, procura sempre a transcendência. Por isso, a noção de humanização, na concepção de Freire (2011), permite-nos obter coerência no conhecimento, na interação solidária e na aprendizagem com os outros.

Na outredade, percebemos que sua concepção de Outro foi se complementando ao longo da história. Isso mostra o estilo freiriano de continuidade, isto é mudança causada pela educação de acordo com o espaço e tempo. Sua preocupação inicial foi “conquistar” as massas para uma causa maior: projeto político de desenvolvimento nacional. Scocuglia confirma isso quando diz, referindo-se ao contexto brasileiro dos anos 50 e 60, que “[...] educar as massas populares significava ‘conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional’ e para a ‘participação crítica no mesmo’” (SCOCUGLIA, 2001, p. 324). Pela educação (alfabetização), Freire almejava conquistar a consciência interna das massas, de forma crítica para efetivar o projeto das reformas progressistas.

Nas duas últimas obras base, Freire (2002; 2006) parece ter mais clareza sobre a concepção de Outro como ser de existência, de relação e de diálogo, de transitividade de consciência, de liberdade, herança dele do existencialismo, personalismo, marxismo e cristianismo. O *outro* é, antes de tudo, um “não-eu” dentro da dimensão identidade (*self*) e diferença (*other*). Se isso é verdade, então devemos pensar o Outro freiriano a partir de sua diferença, sua existência integrada a seu mundo. É um “não-eu” que existe, relaciona e dialoga, transita quanto à consciência e que é educável, tudo isso de forma integrada ou enraizada em seu espaço e tempo.

Na relação intersubjetiva, o eu e o Outro se disponibilizam um ao outro e isso descreve sua transcendência. Ou seja, o eu transcende a si mesmo ao encontro do Outro e vice-versa. A concepção de disponibilidade, aqui mencionada, refere-se ao todo do indivíduo, isto é, todos seus recursos: material, emocional, intelectual, espiritual. Ela mede o quanto o eu está disponível ao Outro, isto é, o quanto coloca seus recursos à disposição do Outro. Aqui, é importante afirmar que a não disponibilidade desses recursos da parte do eu, afeta a ambos os sujeitos: o Outro e o eu. Transforma-os em mero objeto alienável, que nega a presença e a comunhão de um ao outro. Nesse caso, o discurso do eu se limita apenas a e *con-sigo* mesmo sobre e para o outro e, assim coisifica-o. Dentro desse discurso, a relação é tríade: de mim, para mim, sobre o outro. Isso o faz ser discurso opressor, alienante e dominador. Se o eu aliena, domina e oprime o outro, está a alienar e oprimir também a si mesmo. Estar disponível ao Outro, portanto, significa estar presente para e por ele, que por sua vez significa colocar seus recursos à disposição dele e, ao mesmo tempo, estar aberto e permeável a ele. A disponibilidade na intersubjetividade faz os dois sujeitos reconhecerem a sua interdependência na relação.

Outra característica do Outro ainda dentro da relação é a presença: o Outro é presença e deve ser reconhecido como tal. Quando o eu trata o Outro simplesmente como externo de si, e não como presença, ele se torna incapaz também de ver-se como presença, ou seja, é fragmentar o outro e essa fragmentação não permite ao eu também ser presença. Com isso, o eu se fecha e se distancia da presença que o Outro lhe oferece. Estar presente significa estar disponível a receber a presença do Outro e vice-versa. Isso se chama reciprocidade, que mostra a natureza interdependente desse envolvimento dos dois, isto é, mostra

que o foco da relação não está apenas num lado, mas *entre* eles. A reciprocidade exige a contribuição de ambos os sujeitos para manutenção dessa relação intersubjetividade. A presença e comunicação entre os indivíduos na liberdade caracterizam essa concepção de disponibilidade entre si dos sujeitos. A comunicação e a comunhão transcendem a separação do Outro e eu, sem, no entanto, os fazerem confundir-se, isto é, cada um sai de si ao encontro do outro, mas sem se anular nesse encontro ao ponto de se tornar o outro. A inter-relação e a transitividade fazem do Outro um ser histórico. A *dialogicidade* do Outro, na perspectiva epistemológica, social e política de Freire e da filosofia *ubuntu*, busca a autoridade interna, que é consciência crítica, pelo diálogo, introjetada pela educação libertadora, “orgânica” e “integrada”, que têm a humanização como processo.

Ubuntu, em seu aspecto ontológico-epistêmico, é uma expressão dicotomizada que faz a existência se tornar num processo dinâmico, isto é, *ser-sendo*. Pela existência e coexistência, o ser humano adquire valores, qualidades que lhe são próprios na sua relação com o mundo e com o Outro. *Ubuntu* é a visão de vida africana, isto é, a forma como os africanos enxergam o mundo. Sua marca de consciência coletiva (comunidade) se manifesta em suas ações, isto é, no comportamento, nas expressões linguísticas e no aspecto espiritual, concretizando assim os valores, tais como: irmandade universal, partilha e trato das pessoas como seres humanos que são.

No *Ubuntu*, o Outro faz parte do indivíduo e vice-versa, sendo membros da comunidade. Isso significa que o *Ubuntu* se baseia em dois aforismos: “a pessoa se torna pessoa por outras pessoas”; “um ser humano se torna ser humano pela *outredade* de outros seres humanos”. Esse segundo aforismo refere-se exatamente à necessidade característica dos seres humanos: necessidade da diversidade e da pluralidade. Assim, *Ubuntu* pode ser considerado o senso da identidade dos africanos, sua conquista exatamente por ajudá-los a problematizar e lidar com seus problemas de forma positiva através de sua herança tradicional de valores humanísticos, passada de geração em geração.

Por sua visão de mundo, orientado no Outro, *Ubuntu* é comunitarismo e tolerância, porque expressa a interconexão e interdependência entre os indivíduos, isto é, o eu se torna consciente de seu ser, suas tarefas, seus privilégios e responsabilidades através do Outro. Tudo o que acontece com um, acontece com toda comunidade, da qual o indivíduo é membro e vice-versa. Mbiti

(1970) ilustra essa ideia, afirmando o seguinte: quando o “eu” sofre, se alegra, casa ou educa filhos, não o faz sozinho, mas com toda a comunidade. Assim, “o indivíduo só pode dizer ‘Eu sou, porque nós somos; dado que somos, portanto Eu sou. Este é o ponto cardinal no entendimento da visão do homem africano” (MBITI, 1970, p. 141). Com esse senso de identidade africano, podemos dizer que *Ubuntu* pode contribuir, com a aplicação desses valores, para refletir, talvez resolver os problemas da humanidade em geral.

O Outro na filosofia *Ubuntu* é um ser existencial em constante movimento, isto é, sujeito a constante transformação. A própria qualidade do ser humano, é algo adquirido e não dado. Isso quer dizer que o ser humano não é uma qualidade absoluta do indivíduo só pelo fato de pertencer a espécie humana. Pelo contrário, por ser existência e coexistência, o Outro esforça-se constantemente em buscar sua humanização, reconhecendo essa mesma humanização nos outros. Isso faz do Outro ser ontológico e epistemológico, um ser com dois lados da mesma moeda. Aqui, podemos dizer que o Outro, por empenhar-se nessa busca constante, se torna inconcluso. E isso aproxima *Ubuntu* de Freire. O reconhecimento do Outro, no pensamento africano, se dá na própria importância de *outredade* de auto-reconhecimento.

Sendo possibilidade, o valor de *Ubuntu* pode ser perpetuado através de uma educação que toma a humanização como seu processo, isto é, uma educação humanizadora. No entendimento de Waghid, *Ubuntu* possibilita pensar uma educação como um bem comum, contemplando a humanização como elemento essencial do ser humano. A partir do inacabamento, o processo educativo inclui respeito aos direitos fundamentais dos outros e fidelidade à humanização da comunidade, isto é, comprometimento com as causas da comunidade. Essa solidariedade é criada através da autoconsciência e no processo de consciência crítica de si mesmo e em relação aos outros. O conhecimento se constrói sempre com os outros, isto é, pronunciar a palavra e ouvir a dos outros. Relação com os outros e a interdependência é a base de todo processo de conhecimento. A participação dos outros, com suas experiências, é importante para o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade.

Após essas duas visões (a de Freire e da filosofia *Ubuntu*), percebemos algumas aproximações das duas quanto a alguns conceitos levantados ao longo do texto: a discussão de Freire sobre o conceito de comunhão e

comunicação se aproximam de a comunidade de *Ubuntu*. Freire sempre reforça a ideia de que “ninguém educa ninguém” e “ninguém liberta ninguém”, mas os seres humanos se educam e se libertam mutuamente, se tornam seres na sua historicidade, transcendendo seus obstáculos de opressão, desumanização, para sua humanização, contrapondo assim a pretensão individualista, opressora, desumanizadora e acabada de seus adversários. Freire entende que a comunicação se dá na intersubjetividade dos seres humanos em busca de bem comum, uma vivência democrática e humanizadora.

Diante disso, entendemos que o Outro desempenha um papel fundamental na compreensão de uma educação humanizadora. Se o Outro é um não-eu, superando a hegemonia de “Eu”, significa que ele pode ser compreendido a partir dele mesmo, ou seja, não a partir da lógica ou sistematização de “Eu”. Ele é um sujeito que rompe com a hegemonia da filosofia moderna, que via o outro como o mesmo, isto é, a extensão do “Eu” (sistema totalizante). O Outro é sujeito que existe no mundo e é exterior ao “Eu-pensante”. Isso exige uma educação também diferente, integrada com o mundo do Outro para lhe possibilitar a libertação, provocar sua curiosidade e transformação de suas condições. Uma educação que considera a leitura do mundo e da palavra do Outro. Isso se opõe ao modelo de ensino tradicional que desconsidera a leitura de mundo dos educandos na sua prática educacional. Como forma de superar esse último modelo, que é vigente, propomos pensar uma educação humanizadora a partir do Outro, isto é, uma educação integrada, libertadora, reflexiva e democrática.

Não podemos nos cegar para o problema educacional de fundo que permite a proliferação de *fake news*, manipulação do outro, manutenção de privilégios de alguns, crença na figura salvadora de um mito, negacionismos dos acontecimentos aviltantes à vida como a pandemia do Corona vírus e na falaciosa solução para todos os males do país por meio de escolas militares e da pregação de valores conservadores. A percepção acerca do problema educacional e escolar vigente no Brasil nos leva a pensar sobre o papel do Outro na experiência prática educacional na formação do sujeito e na participação crítica deste em uma sociedade voltada para os valores democráticos.

A filosofia da educação, como campo de pesquisa, ocupa-se de pensar conceitos problemáticos que perpassam as experiências da formação humana. Nesta pesquisa focamos no conceito de Outro, que a nosso ver embasa

todas as práticas educativas. Considerando este trabalho filosófico-educacional de pesquisa, defendemos a importância de um lugar curricular por meio do ensino de filosofia para que estes conceitos possam ser abordados com crianças e jovens. É de certo que a filosofia se interessou pela educação desde seus primórdios, e que a abordagem de conceitos sempre foi sua tarefa principal. Assim, a relação de filosofia com a educação se dá pelo fato de a filosofia ser atividade reflexiva em torno do problema conceitual que afeta o ser humano em busca de produção de sentido. A problemática da outredade afeta o ser humano, principalmente diante de atuais tendências sociais e políticas de preponderância da visão de mundo do eucentrismo, da discriminação étnico-racial. Apontamos anteriormente que essas tendências são caracterizadas pelas crescentes ideologizações político-econômicas de poucos que confundem direitos com a manutenção de suas vantagens obtidas sobre a maioria. A filosofia possui um papel formativo, pois uma vez que escolhe a educação como seu campo de atuação, ela contribui no pensar pedagógico que vai sugerir as práticas pedagógicas. A filosofia pensa a sala de aula por meio de sua análise pedagógica. Isso quer dizer que toda a prática educacional carrega consigo uma teoria filosófica e vice-versa.

A temática de alteridade/outredade é um dos objetos de estudo da filosofia de educação e de outras ciências humanas neste século. Ela refere-se à discussão de identidade e diferença, que são dois aspectos dessa problemática em relação com o Outro. Essa discussão apela para sua compreensão em experiências de participação do Outro, que é diferente, nos cenários sociais, políticos, econômicos e educacionais. É contrária às práticas desumanas de exclusão, do racismo e preconceito, de manipulação dos outros para o proveito próprio. A educação deve tomar seus sujeitos a partir de suas diferenças. Neste trabalho foi explorado a cultura africana *ubuntu* e, por isso, a ênfase que o preto ou negro é uma diferença que precisa ser considerada relevante na educação. São essas diferenças que contribuem para a formação da sociedade e da cultura brasileira.

O texto levantou algumas problemáticas correlatas que permitem desenvolver outros estudos para ampliar a compreensão do fenômeno do objeto de estudo. Como aparecem as condições de opressão, colonização, e desumanização numa comunidade que tem como modo de vida o *Ubuntu*? E como se dá a humanização da educação freiriana em muitos países africanos que ainda têm como modelo o sistema educação de seus ex-colonizadores? Como seria a africanização

da democracia? Educação racial e o racismo; análise profunda sobre as possíveis convergências e divergências de Freire em relação à filosofia *Ubuntu*.

Por ser um direito de todos, a educação humanizadora é inclusiva, esperançosa e democrática. É um campo aberto e dinâmico que permite integração com o contexto, diálogo, libertação, efetivação da programação, busca contínua de saber mais, transitividade de consciência e interdependência, cuidado entre seus sujeitos. Aceita e reconhece o Outro na sua diferença. Assim, supera a educação elitizada, “bancária”, excludente, desumana e que mantém o domínio e o privilégio de poucos, base para desigualdades sociais, que geram estereótipos, categorização negativa preestabelecida para definir seres humanos, excluindo as diferenças individuais, porque proporciona a conscientização, a análise histórica, desvelando e criticizando e transformando o mundo.

O interesse do Outro em realizar sua “vocação ontológica” de se tornar humano implica o conhecimento crítico, através de sua interação com o mundo, para desvelar as raízes da opressão, dominação, discriminação e violência social. Portanto, a humanização freiriana é essa interação do Outro com sua realidade e com seus pares de forma amorosa e vivificante para a permanente transformação do mundo. Reconhecemos que a proposta de humanização de Freire (educação humanizadora) não pode ser alcançada como finalidade. Isso quer dizer que as pessoas não podem ser humanas de forma plena, mas sim tornar-se humanas. A humanização pela educação humanizadora é um processo. Por isso, é importante afirmar que a condição de desumanização, de opressão, de dominação em Freire não são destinos ou predestinação que não podem ser evitados ou mudados. Elas apenas “existem quando se constituem em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, 1987, p. 24). E sendo processo, significa que sempre há possibilidades de obtê-la. Isso justifica nossa crença na educação humanizadora, a qual possibilite ao Outro realizar sua *outredade de ser mais*, rompendo e superando ou suprimindo a opressão, colonização, *apartheid*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristóvão Domingos; STRECK, Danilo R. Palavra/Palavração. *In: Dicionário Paulo Freire*. 3. Ed. São Paulo: Autêntica, 2017, p. 299-300.
- APPIAH, Kwame Anthony. **In My Father's House**: Africa in the Philosophy of Culture. New York: Oxford University Press, 1992).
- AYRES, J.R.C.M. et al. Vulnerabilidade e prevenção em tempo de AIDS. *In: BARBOSA, R.; PARKER, R. (Org.). Sexualidade pelo Avesso*: direitos, identidades e poder. Rio de Janeiro/São Paulo: IMS-UERJ/Editora 34, 1999, p. 49-72.
- BARBU, Z. **Democracy end dictatorship**: their psychology and patterns of life. New York: Grove Press, 1956
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BECK, Roger B. **The History of South Africa**. London: Greenwood Press, 2000.
- BENNETT, Tom. **Ubuntu**: an African equity. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1915062>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BENTES, José Anchieta de Oliveira; MERCÊS, Ronielson Santos das; LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca. Alteridade em Buber, Bakhtin e Freire: incursões epistemológicas. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 12-35, jan./abr. 2020. Disponível em: [ALTERIDADE EM BUBER, BAKHTIN E FREIRE: incursões epistemológicas | Bentes | Periferia \(uerj.br\)](http://alteridade.uerj.br). Acesso em: 24 out. 2020.
- BHENGU, M.J. **Ubuntu**: The Essence of Democracy. Cape Town: Novalis Press, 1996.
- BISPO, Silvana Alves da Silva. **Educação Humanizadora e dificuldades de aprendizagem**: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade presbiteriana Mackenzie/UPM, São Paulo, 2016.
- BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência**: o ser Humano como um Projeto Infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- BOYKIN, Wade *Et al.* **Communalism**: Conceptualization and Measurement of an Afro-cultural Social Orientation. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2784787?origin=JSTOR-pdf&seq=1>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Recife, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: [lei_10639_09012003.pdf \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/leis/leis/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: 05 mar 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Brasília: Portal do MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2018.

BREYTENBACH, W.J. **Tuislande: selfregering en politieke partye.** Pretoria: Africa Institute of South Africa, 1975.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10. Ed. São Paulo: Centauro, 2017.

CHUWA, Leonard Tumaini. **African Indigenous Ethics in Global Bioethics: Interpreting Ubuntu.** New York: Springer, 2014, Vol 1.

DEWEY, John. **The latter works of John Dewey, 1925-1953:1939-1941 (LW)** Edited by Jo Ann Boydston. Volume 16. Carbondale: Sounthen Illinois University Press, 1991. 523p.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação:** na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M.E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Editora Ulisseia limitada, 1961.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da Práxis:** o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a, recurso eletrônico.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Kátia de Mello e Silva (trad.). São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 2. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 41. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c, recurso eletrônico.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rosiska Darcy de Oliveira (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a, recurso eletrônico.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia, Não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GADE, Christian B.N. **The Historical Development of the Written Discourses on Ubuntu**. Disponível em: http://pure.au.dk/portal/files/40165256/The_Historical_Development_of_the_Written_Discourses_on_Ubuntu.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

GYEKYE, Kwame. Person and community in African thought. *In*: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds.). **The African Philosophy Reader**. 2. Ed. New York: Routledge, 2003, p. 348-366.

HEGEL, G.W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

HENNING, Leoni. Experiência existencial no Pensamento de Freiriano. *In*: **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n.1, jan./abr. 2019.

HOUNTONDJI, Paulin J. **The Struggle for Meaning**: Reflections on Philosophy, Culture, and Democracy in Africa. Athens: Ohio University Center for International Studies, 2002.

HUME, David. **Essay of National Character**. Disponível em: <https://oll.libertyfund.org/titles/hume-essays-moral-political-literary-lf-ed?q=Hume+David#>. Acesso em: 18 fev. 2020.

JASPERS, Karl. **Reason and Existenz**: five lectures. Tradução de William Earle. New York: Noonday, 1957

KANT, Emmanuel. **Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime**: Ensaio Sobre as Doenças Mentais. São Paulo: Edições 70, 2012.

KANT, IMMANUEL. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

KANU, I. A. **African Philosophy, Globalization and The Priority of 'Otherness'**. Disponível em: <http://igwebuikejournals.com/pdf%20created/3.5.7.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

KANU, I. A. **African Philosophy**: a hermeneutic approach to African Traditional Religion, Theology and Philosophy. Jos: Augustinian, 2015.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: edições 70, 1980.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: LivrosHorizonte, 1978.

LODGE, T. **South African Politics since 1994**. Cape Town: David Philip Publishers, 1999.

LOPES, Marcos Carvalho. **O Brasil e a Filosofia Africana**. Disponível em: <https://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1090-o-brasil-e-a-filosofia-africana>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MABOVULA, Nonceba Nolundi. **The Erosion of African Communal Values: a reappraisal of the African ubuntu philosophy**. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/ijhss/article/viewFile/69506/57525>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MARCEL, Gabriel. **Creative Fidelity**. Tradução de Robert Rosthal. New York: Farrar, Strauss and Company, 1964.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1966.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. s/l: Ridendo Castigat Mores, 1999.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 3. Ed. Tradução de Sebastião Nascimento. Paris: n-1 edições, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n – 1, 2018.

MBITI, John S. **African Religions and Philosophy**. Nairobi: East African Educational Publishers, 1969.

MBITI, John. **African Religious and Philosophy**. New York: Anchor Books, 1970.

MDA, Zakes. **As contradições de Mandela**. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,as-contradicoes-de-mandela-imp-1105393>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**. 2. Ed. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **Humanização na Pedagogia de Paulo Freire**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

MORA, Jose Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2004, Tomo IV.

MORA, Jose Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004, Tomo I.

MORA, Jose Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004, Tomo III.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. 2. Ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1950;1964.

MURARO, D. N. Criticidade e Educação Filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS**, São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015.

NABUDERE, Dani W. **Ubuntu Philosophy: Memory and Reconciliation**. Disponível em: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4521>. Acesso em: 10 fev. 2020.

NGUBANE, J.K. **Conflicts of Minds**. New York: Books in Focus,1979.

NOGUEIRA, Renato. **Filosofando com sotaques africanos e indígenas**. Disponível em: <https://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1089-filosofando-com-sotaques-africanos-e-indigenas>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ORUKA, Henry Odera. African philosophy: A brief personal history and the current debate. *In*: ORUKA, Henry Odera. **Sage philosophy: Indigenous thinkers and modern debate on African philosophy**. Nairobi: African Centre for Technology Studies, 1991, p. 15-32.

ORUKA, Henry Odera. **Trends in contemporary African philosophy**. Nairobi: Shirikon, 1990.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy Through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 2005.

RAMOSE, Mogobe B. I conquer, therefore I am the sovereign: Reflections upon sovereignty, constitutionalism, and democracy in Zimbabwe and South Africa. *In*: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (Org.). **The African Philosophy Reader**. 2. Ed. London: Routledge, 2003a, p. 543-589.

RAMOSE, Mogobe B. The Philosophy of Ubuntu and Ubuntu as a Philosophy. *In*: RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy Through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 2005, p. 35-46.

RAMOSE, Mogobe B. The Struggle for Reason in Africa. *In*: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (Orgs.). **The African Philosophy Reader**. 2. Ed. London: Routledge, 2003b, p. 1-9.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. **Constitution of the Republic of South Africa**, Act 200 of 1993. Disponível em: https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/constitution_of_south_africa_1993.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002, p. XLIX-LXXV.

ROSS, Robert; **A Concise History of South Africa**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SALAZAR, Maria del Carmen. **A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation**. Disponível em: [A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation - María del Carmen Salazar, 2013 \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com). Acesso em: 24 out. 2020.

SANTIAGO, Maria Eliete. A Prática Pedagógica na Universidade com Base na Pedagogia freiriana. *In*: SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e Formação de Educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade/escola, 2000, p. 126-140.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada: ensaios de ontologia fenomenológica**. Tradução de Paulo Perdigão. 20. Ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História da Ideias de Paulo Freire e Atua Crise de Paradigmas**. 5. Ed. Joao Pessoa: UFPB, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A Progressão do Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire. *In*: Torres, Carlos Alberto (org.). **Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001, p; 323-348.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e Perspectiva do Pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 2, p. 25-37, jul/dez. 1999.

SILVA, André Gustavo Ferreira de. **Educação e liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira da década de oitenta**. 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

TAYLOR, Charles. The Politics of Recognition. *In*: GUTMANN, Amy (edit.). **Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition**. New Jersey: Princeton, 1994, p. 25-73.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação (1967)**. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

TÉLLEZ, Andrea Marcela Barrera. **La humanización como movimiento entre la alteridad y la otredad en el pensamiento político de Paulo Freire**. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5434893.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

TEMPELS, Placid. **Bantu Philosophy**. Paris: Présence Africaine, 1959.

TUTU, Desmond. **Deus não é Cristão**. Tradução de Lilian Jenkino. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

TUTU, Desmond. **God Has a Dream: a Vision of Hope for our Time**. New York: Doubleday, 2004.

TUTU, Desmond. **No future without forgiveness**. New York: Doubleday, 2000.

WAGHID, Yusef. **African Philosophy of Education Reconsidered On being human**. London; New York: Routledge, 2014.

WAGHID, Yusef. On the Educational Potential of Ubuntu. *In*: TAKYI-AMOAKO, Emefa J.; ASSIÉ-LUMUMBA, N'Dri Thérèse (org.). **Re-Visioning Education in Africa: Ubuntu-Inspired Education for Humanity**. New York: Palgrave Macmillan, 2018, p. 55-65.

WAGHID, Yusef. **Towards a Philosophy of Caring in Higher Education: Pedagogy and Nuances of Care**. Switzerland; New York: Palgrave Macmillan, 2019.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 11-34.