

Ano 13, Vol XXIV, Núm 1, Jan-Jun, 2020, pág. 179-186.

COMENTÁRIO À “CENTRALIDADE DO HUMANISMO” NA EDUCAÇÃO COMO UM DOS DESAFIOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, SEGUNDO ADALBERTO DIAS DE CARVALHO

David Silvestre Chabai Mudzenguerere¹

Resumo

O presente comentário toma a ideia de Adalberto Dias de Carvalho sobre a *Centralidade do humanismo* na educação como o caminho que a Filosofia Africana precisa de trilhar na sua militância pela liberdade da África e dos africanos. Se o humanismo não é convertível à egoidade do cogito solitário que admite os outros na estrita dimensão da multiplicação homogênea da sua universal singularidade e do poder-ser que dela dimana (Carvalho), então a Filosofia Africana tem de reivindicar, hoje, a *intersubjectivação* (Castiano), isto é, homens que dialoguem com a sua individualidade, com os outros homens e com a natureza; homens promotores da alteridade como sua própria inclinação humana.

Palavras-Chave: Educação, Centralidade do Humanismo, Intersubjectivação.

Abstract

This commentary takes the idea of Adalberto Dias de Carvalho on the centrality of humanism in education as the path that African Philosophy needs to follow in its advocacy for the freedom of Africa and Africans. If humanism is not convertible to the egoism of the solitary cogito that admits others in the strict dimension of the homogeneous multiplication of its universal singularity and the power-being that emanates from it (Carvalho), then African Philosophy has to claim, today, intersubjectivation (Castiano), that is, men who dialogue with their individuality, with other men and with nature; men promoting otherness as their own human inclination.

Key-Words: **Education, Centrality of Humanism, Intersubjectivation.**

Introdução

As linhas que se seguem fazem um comentário à ideia de Carvalho sobre a *Centralidade do humanismo* na educação. Esta ideia encontra-se no seu artigo “A filosofia da educação: perspectivas e perplexidades”, In CARVALHO, A. D. (org.). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto, Edições Afrontamento, 2001, pp. 11-35.

A história do sentido do humanismo abordada por Carvalho remete-nos à história do encontro entre a África/América e o Ocidente; e o novo sentido do humanismo

¹ Doutorado em Filosofia, Docente na Universidade Licungo - Quelimane, Moçambique, Email: chabai1977@yahoo.com.br

assumido por Carvalho remete-nos, por sua vez, a uma das actuais abordagens da Filosofia Africana sobre a liberdade como fundamento da historicidade humana, em que o futuro constitui o espaço temporal privilegiado para animação deste debate.

A proposta africana do novo rumo histórico da humanidade carrega consigo a necessidade da intersubjectivação como novo modelo de relação ética entre os homens, ideia introduzida por José P. Castiano e ainda discutida na Escola Moçambicana de Filosofia, mas bem parecida à da centralidade do humanismo em Carvalho.

Vamos a isso.

Da Centralidade do Humanismo, em Carvalho

Se fazemos a educação para sermos homens, como dizia a Profa. Terezinha Azerêdo Rios, em aulas de Filosofia de Educação, no Programa de Doutorado em Filosofia, em 2014, então é pela questão: *Que homens?* que “todas as grandes propostas pedagógicas actuais procuram responder a inquietações que remetem para o homem” (Carvalho, 2001: 29), num sentido de querer dar a entender que as finalidades educativas coincidem ou devem coincidir com os pressupostos humanistas enquanto o humanismo, por princípio, propõe ao homem um sentido para a sua realização. Uma realização, simultaneamente, para si, para os outros e para a natureza.

Para Carvalho (cf. Ibid), não se deve reduzir o humanismo à deriva individualista, que deixou o homem impotente perante o seu projecto antropológico que é, no fundo, próprio projecto pedagógico fundamental: o projecto de construção do ser do homem em função do que ele poderá ser no tempo e no espaço e não tanto do que, por si e pelas possibilidades do seu ser actual, teria de ser.

Pois, apesar de a época moderna ter descoberto o conceito “Direitos do homem” e terminado com a ideia da necessidade de uma filosofia da história comprometida com um fim ético do processo histórico (Kant), esforços de primária relevância para garantir cada vez mais a dignidade humana, a ligação que o *Magister* Aristóteles teria feito da superioridade racial com o direito de escravizar os outros povos, sobretudo aqueles com “predisposição para a escravatura”, não deixou de existir na mente e prática dos homens das luzes, movidos pela ideologia do progresso.

A “descoberta” da América e da África e o início do processo da colonização tornaram a espécie humana constituída por duas imagens opostas: de um lado, as nações civilizadas, hoje chamadas desenvolvidas, ocidentais, do Norte ou do primeiro mundo,

animadas por um movimento que se afasta sem cessar da sua condição primitiva; e do outro, os povos selvagens, sem escrita e, portanto, sem passado, brutalmente arrancados a uma duração imóvel e atirados numa onda de discriminação de raças e de civilizações (Ngoenha, 1992).

A África ocupa, no quadro da história da humanidade e desde que se encontrou com o Ocidente, um papel marginal e de instrumento. Em primeiro lugar, na escravatura, os africanos, porque considerados pelo Ocidente como povos selvagens, sem escrita e, por isso, sem passado, são reduzidos à condição “de coisas”, atirados numa onda de discriminação de raças e de civilizações e brutalmente usados para servir, produzir e desenvolver o branco, sobretudo nos EUA. Mas aqui os antigos escravos, quer se chamem B. Washington, Du Bois, Marcus Garvey, C. Cullan, Langston Hughes ou C. Mckay, de maneiras diferentes lutam pelo mesmo objectivo: emancipar todos os negros da escravatura integrando-os à sociedade como seres humanos iguais, como reza a constituição americana.

Em segundo lugar, pouco tempo depois do fim da escravatura, os africanos tiveram que fazer frente a uma nova ameaça: o colonialismo. Segundo Ngoenha (1993:79), colonizar significava, para o Ocidente, arrancar os povos africanos à sua perdição, libertá-los das suas trevas, trazê-los à luz natural da razão, que ainda não possuíam; em resumo, humanizá-los. Processo que, segundo Castiano (2010: 198), exigia dominar o corpo e a alma, primeiro do escravo e depois do colonizado, para alienar a sua consciência, isto é, criar condições para que o africano se rejeitasse a si mesmo, inculcando neste o sentimento de inferioridade e a ideia de que tudo o que é do branco é bom. Para isso, o branco europeu usa o ferro nas mãos do soldado e a cruz nas mãos do missionário. Foi para fazer frente a este novo perigo que nasceu o lema entre os antigos escravos *unir-se para resistir*. Desta vez a liberdade significa independência política e para isso se luta. Este objectivo, pensado por Du Bois e Garvey entre 1919-1920, só se consumou na década de sessenta.

Em terceiro lugar, o processo das independências da década de sessenta teve, imediatamente, que fazer contas com o desenvolvimento social para garantir essas liberdades. Já não se trata da emancipação da escravatura, da integração nos países do chamado Novo Mundo, da autodeterminação política, mas do desenvolvimento económico, político e social, num clima de relações de força com o Ocidente

(esclavagista e colonialista) que ainda não se libertou do seu elán colonial, que hoje se apresenta sob a veste de credor (Ngoenha, 2004: 35).

É em resposta a esse percurso histórico da humanidade conduzido pelo Ocidente fora dos cânones éticos (porque, nele só alguns homens [ocidente] são fatores da história uma vez livres e, portanto, donos do seu próprio destino. Os outros são apenas objectos ou participantes a reboque) que, no fim do século XIX, emergem movimentos como Pan-africanismo, Negritude, Socialismo africano, etno-filosofia, filosofia crítica ou filosofia hermenêutica; movimentos que vivem do mesmo espírito e tendem para a mesma finalidade: liberdade do homem negro, condição da sua historicidade. Todas as correntes e linhas de pensamento que precedem a inauguração da Filosofia Africana têm isto em comum: todos eles se dedicaram a reabilitar o homem negro e a sua história.

Pelo que tem razão Carvalho (*Ibid*: 29), ao defender o humanismo não convertível à egoidade do cogito solitário que admite os outros na estrita dimensão da multiplicação homogénea da sua universal singularidade e do poder-ser que dela dimana. Vale dizer que o sujeito do humanismo de que Carvalho fala é, em si mesmo, constituído no seio da dinâmica da *intersubjectividade* e da *razão comunicacional* que Habermas considera ser a verdadeira razão da humanidade.

Assumindo que um filósofo é, de certa forma, um mensageiro de outros pensamentos e argumentos, mas que ele os integra e reelabora na sua argumentação; que um filósofo é aquele que esclarece-se e esclarece os argumentos dos outros, antes mesmo de esgrimir os seus; que está em constante diálogo consigo mesmo e com os outros; então, Castiano (2010:190) define esse processo de confrontação de argumentos como processo de intersubjectivação em que dois ou mais sujeitos arguentes entram em debate, interagem entre eles, integram-se mutuamente.

O processo da intersubjectivação que Castiano (2010:190-191) propõe à filosofia africana para que seja mais humanizante passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjectivação quando o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro. A intersubjectivação é proposta enquanto um reparo ao discurso filosófico africano que se concentra na liberdade como paradigma, embora certo, centralizando-se demasiado no

Eu. A filosofia africana, especialmente a *filosofia profissional* ou *académica* africana, deve tornar-se intersubjectiva, centrando-se no Outro também. A filosofia africana precisa de descentrar-se do sujeito, ou seja, ela precisa concentrar-se no Outro que argumenta a partir de uma posição culturalmente diferente, como os sagazes que são pensadores não escolarizados mas com uma interpretação *sui generis* do mundo e da vida. Cultura é entendida aqui em termos filosóficos como «segunda natureza» do ser humano. Assim, a filosofia africana deve ser futuramente construída tendo em conta a necessidade de reconhecer como o Outro (também) constrói a sua segunda natureza. E para que a filosofia africana académica possa abrir-se para dialogar com o Outro, diz Castiano, ela própria deve dar um passo em frente. Ela precisa desenvolver uma atitude filosófica para com as tradições no sentido de ver e aprender com que conceitos e referenciais as tradições em causa constroem a segunda natureza.

O que a filosofia profissional ou académica africana tem no seu interior que não a deixa conviver “em liberdade” com as suas próprias tradições? Ao responder a esta questão seria poder completar o passo que o paradigma libertário ainda não deu: pensar os mecanismos de libertar a própria filosofia do passado (*Ibid*:191). Tal libertação da filosofia africana precisa de ser efectivada pela “abertura” conceptual que ela deve fazer em relação às culturas locais também cunhadas como sendo “endógenas” por Hountondji. Só depois de ela própria libertar-se de todos os preconceitos internos, estará em condições de deixar-se deleitar pela riqueza conceptual que as tradições e as culturas milenares diversas insistem em ensinar aos filósofos profissionais na academia africana. Ao lado da “abertura” conceptual às culturas, coloca-se também a questão da interculturalidade como condição para a plena liberdade do “que-fazer” filosófico africano. Em suma, Castiano (*Ibid*:192) entende que a atitude intercultural dialogante vai completar a intersubjectivação da filosofia africana por tentar sugerir uma «abertura» conceptual. A intenção da atitude intercultural é abordar o problema do fechamento ao diálogo com o Outro, aos argumentos dos outros, fechamento este que parece estar a ameaçar as sociedades africanas no processo da sua democratização e desenvolvimento sócio-económico.

Esse esforço de Castiano de querer libertar a filosofia africana das suas amarras pela intersubjectivação tem a sua razão plausível de ser. Pois, segundo Carvalho (*Ibid*: 30) e como demonstramos acima pela história do negro africano, “A obsessão pela (re)descoberta (e pelo conhecimento) do ser acarreta o esquecimento (e o desconhecimento) do outro enquanto pólo de uma relação moral, radical e renovadamente heterónoma, antes de ele ser, por qualquer forma, objecto para um conhecimento ou uma compreensão”. Trata-se então de privilegiar a abertura ética à alteridade. É preciso, portanto, com urgência, recomeçar o humanismo. E isso passa, sem dúvida, pela formação do próprio homem e, afinal, pela educação.

É nesse sentido que, segundo Carvalho (*Ibid*), temos de entender, designadamente, a pedagogia intercultural e a pedagogia social. Uma e outra constituem desafios decisivos ao colocarem-se criticamente perante dimensões do outro que, através da história, serviram, precisamente, o projecto de um dado sujeito, dentro da lógica da mesmidade. Propõem que se institua agora o diálogo diversificador onde tem havido o confronto e o domínio. No primeiro caso, entre pessoas que representam culturas diferentes; no segundo, entre pessoas que protagonizam estatutos sociais e económicos diversos. Sempre em nome do respeito, da dignidade e da responsabilidade. Uma verdadeira tarefa do re-conhecimento.

Portanto, o verdadeiro humanismo exige que se reconheçam, como tais, os sujeitos das acções de maneira a que eles assumam a responsabilidade dos seus próprios actos. Trata-se de um humanismo não individualista, porque capaz de determinar, no âmbito da autonomia do sujeito, uma limitação da individualidade, nomeadamente através da existência de normas de uma macro-ética universal e pós-convencional. Estas normas, sendo intersubjectivas, são transindividuais e aparecem como premissas da comunicação e da solidariedade.

É nesta esteira da centralidade do humanismo, tal como é defendida acima por Carvalho, que se deve discutir a história do encontro entre o Ocidente e a África e o futuro desejável possível da humanidade.

Nenhuma abordagem sobre a liberdade, hoje, seria dignamente moral e prática se não tiver em conta, ao mesmo tempo, a liberdade individual e a colectiva, que é o próprio da liberdade historicizada. Isto é, não podemos sacrificar a liberdade individual em nome

da liberdade colectiva, nem vice-versa, se quisermos construir uma historicidade ética da humanidade a partir da liberdade. Porque, a liberdade individual só tem sentido, é prática ou se amplia enquanto socializada ou colectivizada, enquanto tiver em conta as outras liberdades. E a liberdade colectiva só terá a sua razão de ser enquanto campo da realização da liberdade individual, seu fim e garantia de um processo histórico onde todo o homem, não importa a cor dos seus pigmentos, participa como sujeito. Portanto, a liberdade historicizada tem de constituir a linha de debate, hoje, para todos que se interessem pela liberdade como um problema filosófico.

Discutir a liberdade humana nesta perspectiva, significaria estar, de alguma forma, contribuindo na resposta à questão de fundo que a filosofia levanta perante a educação: *se o sentido ou a finalidade da educação é para formar a humanidade, então qual é o tipo de humanidade que se pretende?*. Pois, a história tem de ser entendida como uma marcha colectiva da humanidade no tempo com respeito a iniciativas humanas individuais, num clima de relações entre pessoas ou grupos humanos e de satisfação das necessidades elementares ou de sobrevivência mínima do indivíduo e/ou do conjunto social.

Conclusão

A centralidade do humanismo colocada por Carvalho como uma das dimensões da filosofia de educação vem legitimar a tese dos nossos encontros com a Prof^ª Terezinha Rios de que educar é formar a humanidade a partir de um modelo, um ideal ou padrão da humanidade que se pretende. E a educação sendo um processo contextual e histórico que implica valores, tem de exigir hoje homens que dialoguem com a sua individualidade, com os outros homens e com a natureza; homens promotores da alteridade como sua própria inclinação humana. O humanismo é mesmo isso: intersubjectivação entre todos os sujeitos.

Referências Bibliográfica

1. CARVALHO, Adalberto D. A filosofia da educação: perspectivas e perplexidades. In _____(org.). *Filosofia da educação: temas e problemas*. Porto, Edições Afrontamento, 2001, pp. 11-35.
2. CASTIANO, J. P.. *Referenciais da Filosofia Africana: em Busca da Intersubjectivação*. Maputo, Editora Ndjira, 2010.

3. NGOENHA, S. E.. *Por Uma Dimensão Moçambicana da Consciência Histórica*.
Porto, Ed. Salesianas, 1992.
4. _____. *Filosofia Africana: Das Independências às Liberdades*. Maputo. Ed.
Paulinas, 1993.
5. _____. *Os Tempos da Filosofia: Filosofia e Democracia Moçambicana*.
Maputo, Imprensa Universitária, 2004.

Recebido: 20/5/2020.

Aceito:5/6/2020.

Sobre o autor e contato:

David Silvestre Chabai Mudzenguerere- Doutorado em Filosofia, Docente na
Universidade Licungo - Quelimane, Moçambique.

Email: chabai1977@yahoo.com.br