

Educação, Estado, Política e Sociedade

O presente trabalho é resultado de encontros sistemáticos no curso de Doutorado em Filosofia da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Pedagógica de Maputo. Procura-se desenvolver com o conteúdo reflexões críticas em torno do filosofar construído na contemporaneidade a partir de construtos fecundos de autores estudados em vários segmentos do saber filosófico e das Ciências da Humanidade, dando particular enfoque as temáticas da educação, da organização social e política. A ideia de conjunto que se pode encontrar nas reflexões são do reconhecimento das profundas transformações que as sociedades do nosso tempo atravessam e estas comportam mudanças no campo da educação, na afirmação do Estado enquanto regente social e uma significativa crise das instituições sociais e políticas. Razões suficientes para instigar a leitura.

Bento Rupia Júnior e António Cipriano Gonçalves Parafino são Doutorados em Educação e Professores Associados agregados ao Curso de Doutorado em Filosofia da FCSF - UPMAPUTO. Os autores dos textos são doutorandos a frequentar o mesmo curso.



Rupia Júnior, Parafino Gonçalves (Org.)



Bento Rupia Júnior ·
António Cipriano Parafino Gonçalves (Org.)

Educação, Estado, Política e Sociedade

Leituras e recensões filosóficas

 Novas Edições
Acadêmicas

Bento Rupia Júnior
António Cipriano Parafino Gonçalves (Org.)

Educação, Estado, Política e Sociedade

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

Bento Rupia Júnior
António Cipriano Parafino Gonçalves (Org.)

Educação, Estado, Política e Sociedade

Leituras e resenhas filosóficas

FOR AUTHOR USE ONLY

Novas Edições Acadêmicas

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Novas Edições Acadêmicas

is a trademark of

Dodo Books Indian Ocean Ltd., member of the OmniScriptum S.R.L Publishing group

str. A.Russo 15, of. 61, Chisinau-2068, Republic of Moldova Europe

Printed at: see last page

ISBN: 978-613-9-79202-3

Copyright © Bento Rupia Júnior, António Cipriano Parafino Gonçalves (Org.)

Copyright © 2022 Dodo Books Indian Ocean Ltd., member of the OmniScriptum S.R.L Publishing group

FOR AUTHOR USE ONLY

Bento Rupia Jr e António Cipriano Parafino Gonçalves (Org)

JOSÉ ALBERTO MUHANZUL * SERAFIM LETAS MARRANA * ÂNGELA AMADO * GUIDO MUAMUIRO * JOÃO GUERRA * JORGE DONQUENE * ROMÃO MANHICE * JOSÉ FRANCISCO COSSA * RUTE MACAVE * LINO VAHIRE * JORGE MANHIÇA * DÉRCIA CHILENGUE * ESCANDAÇÃO TIVANE * GUILHERMINA CUNA * HÉLDER MADEIRA

EDUCAÇÃO, ESTADO, POLÍTICA E SOCIEDADE:

Leituras e recensões filosóficas

Maputo, 2022

ÍNDICE

Pag.

Nota de abertura.....	3
1. Educação e formação cultural em Werner Jaeger e Iohannis Amos Comenius.....	5
JOSÉ ALBERTO MUHANZUL E SERAFIM LETAS MARRANA	
2. A educação contra a barbárie: o problema da emancipação em Theodor Adorno.....	20
ÂNGELA MARIA S. N. AMADO E GUIDO P. MUAMUIRO	
3. A educação contra desumanização da indústria cultural na perspectiva de Theodor Adorno.....	33
JOÃO TAVARES GUERRA, JORGE BAPTISTA MINEZ DONQUENE E ROMÃO JOSÉ MANHICE	
4. Educação, Ideologia e Poder em Michael Apple.....	45
JOSÉ FRANCISCO COSSA E RUTE FELICIANO MACAVE	
5. A escola unitária e o seu substrato na educação contemporânea: um diálogo com Gramsci.....	59
LINO FRANCISCO VALENTIM VAHIRE E JORGE FRANS MANHIÇA	
6. A educação em tempos Líquidos e de Cultura de Consumo: Uma Reflexão a partir de Zygmunt Bauman.....	73
DÉRCIA CHILENGUE E ESCANDAÇÃO ARMANDO TIVANE	
7. Fundamentação axiológica da educação na contemporaneidade: uma análise a partir de Pedro Goergen.....	85
ALCIDO MONIZ GODI NHUMAIO E ERGIMINO PEDRO MUCALE	
8. Educação e Inclusão do outro em Brazão Mazula.....	100
KAZADI MEJI E VALDOMIRO SÓCRATES	
9. Crise de valores na Educação: Ainda vale a pena Educar? Em António Cipriano P. Gonçalves.....	109
GUILHERMINA RAFAEL CUNA E HÉLDER MADEIRA	
10. Resumos/Abstracts.....	125

Nota de Abertura

Este caderno é resultado de trabalho desenvolvido no curso de Doutorado em Filosofia da Universidade Pedagógica de Maputo, no Seminário de estudos em torno de temáticas relacionadas com Educação, formações estatais, do exercício político e a sociedade, nos mais distintos pormenores que autores devidamente seleccionados fizeram a composição da matriz de estudos.

Tratam-se de recensões alargadas de obras teoricamente relevantes para o corpo das ciências humanas e sociais, onde busca-se introduzir amplas discussões omnicompreensivas do fenómeno educativo, considerando as relações entre Estado, educação, Política e sociedade, a partir de uma reflexão teórica. Tem-se a intenção ainda de compreender o fenómeno educativo em sua complexidade, a partir de seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e Éticos. O exercício começa na reflexão, sempre num prisma descontrutivo sobre a praxis educativa, o educador e sobre o seu papel no processo do trabalho docente e, especificamente, no seu compromisso político-ideológico.

Tratam-se de trabalhos cujas valências residem na inesgotável sentido que os autores procuraram emprestar, conciliando os conhecimentos de ordem filosófica teórica e prática de que são portadores, ao trabalho analítico (por vezes híbrido) desencadeado nas discussões semanais levados a cabo nas distintas sessões do próprio curso. Por isso, apelidamos de ressessões críticas de cariz filosófico.

O primeiro trabalho centrou-se na análise intermédia de dois considerados autores clássicos do conhecimento educativo, Jaeger e Comenius. Trata-se de um exercício bastante peculiar porque busca sintetizar duas propostas cujas especificidades dos seus empreendimentos teóricos apresentam janelas difíceis de gerar vasos comunicantes. Os autores trazem um contributo para um engajamento na tentativa de escancarar muito mais essas janelas e buscar conciliações entre autores e por vezes entre paradigmas distintos.

Os dois seguintes textos gravitam à volta da chamada Teoria Crítica de educação, dando destaque a um consagrado nome da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno. Cada texto é elaborado em torno de uma perspectiva própria, explorando o valor heurístico de conceitos essenciais como emancipação e indústria cultural, cuja actualidade e pertinência são evidentes.

A conjugação analítica entre educação, ideologia e poder chega com o trabalho em torno das propostas de Michael Apple. O pragmatismo e o problema do poder bem como o da autoridade permeiam a leitura elaborada em torno dos avanços do autor americano.

O diálogo em torno da educação com base em Gramsci permite o re-despertar sobre alguns problemas que os enunciados marxistas fizeram questão de alertar sobre a educação do século XX: uma educação gregária, utilitária e em crise. A proposta por uma educação unitária apareceria como a panaceia dos problemas classistas provocados pelo modelo educativo vigente.

Não muito distante dos alertas que o teórico italiano mobilizava em seus escritos, a leitura de Bauman pelos autores do sexto trabalho desta colectânea convida-nos a reflectir sobre os efeitos que a matriz da transição da sociedade sólida para a sociedade líquida onde o pensamento educacional se fundamenta no estabelecimento de uma crise na educação contemporânea e que carece de um modelo universal.

Uma outra proposta contemporânea de síntese reflexiva da educação é feita com base em textos de Pedro Goergen. Nela, exploram-se as condições de possibilidade da fundamentação axiológica da educação nesse contexto contemporâneo, com recurso a contextualização do pensamento de Goergen, situando-o na teoria crítica, isto é, entre a modernidade e a pós-modernidade; segue estabelecendo a relação entre a educação e os valores morais ou entre a ética e a pedagogia na actualidade face à fragilização dos fundamentos axiológicos na pós-modernidade e à mercadorização das relações sociais no sistema político-económico neoliberal.

Para que o trabalho não ficasse sujeito a um pendor eurocentrista, valorizando simultaneamente, abordagens globais e locais (entenda-se do contexto nacional moçambicano) os dois últimos trabalhos enfocam reflexões de Mazula e Gonçalves, respectivamente. Ambos com uma preocupação repartida entre a ética e a crise de valores que justificam o questionamento do modelo educativo erigido no espaço doméstico.

A leitura não podendo proporcionar um aprofundamento de todos os prismas que os autores que foram objectos do trabalho de crítica, permite, antes, instigar a leitura das amplas relações que se podem estabelecer em situações e contextos específicos entre educação, o Estado e a política.

Bento Rupia Júnior e António Cipriano Parafino Gonçalves

1. Educação e formação cultural em Werner Jaeger e Iohannis Amos Comenius

José Alberto Muhanzul
Serafim Letas Marrana

1. INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema Educação e *A formação cultural: Gaeger e Comenius*. A pertinência deste tema deve-se por pretender compreender melhor o que é educação tentando recriar uma noção mais apropriada e como ela deve desenvolver-se nas instituições de ensino.

Assim, vai-se reflectir acerca da educação integral do homem para consciencializar e prover competências aos estudantes e os profissionais da educação. A questão de bojo em todo este artigo é: quais são os processos didácticos para a educação e formação integral do homem hodierno? Para responder a esta questão pretende-se explicitar a concepção da educação afim de consciencializar a prática educativa nos sectores envolvidos no processo; argumentar a pertinência da formação cultural e a sua importância no processo da integridade humana; Resgatar o ideal de formação grega, expresso na paidéia na interpretação de Terner Jaeger; e a didáctica de Iohannis Amos Comenius.

Com efeito, o termo educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido restrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. Neste trabalho interessa-nos o entendimento da educação em sentido restrito, pois este é institucional e de plenitude. Ademais, o entendimento acerca da formação cultural é mais abrangente do que educação, pois não só significa conhecimentos e habilidades mas inclui processos de integração social.

A pesquisa é pelo caminho hermenêutico de índole bibliográfico pelo cunho qualitativo e exploratório. Duas obras de relevo suportam este trabalho, a saber *Padeia, A formação do homem grego* da autoria de Werner Jaeger e a *Didáctica Magna* de Iohannis Amos

Comenius. Portanto, os dois últimos autores mencionados inspiram a educação e formação integral do homem através das suas obras que continuam perpassando os tempos.

O artigo comporta quatro partes: a primeira versa sobre a educação a fim de compreender a sua natureza e essência, prescindindo debate sobre concepções e modalidade da mesma. Em seguida decifra-se a necessidade da formação cultural na actividade educacional, pois sela contribui para a formação plena do homem dentro do seu contexto social. Depois, propõe-se a emancipação da educação e formação humana nos argumentos do ideal clássico grego expresso na *paidéia*, segundo Werner Jaeger. E no fim, traz-se o pai da didáctica moderna, Iohannis Amos Comenius para que as suas teses sejam consciencializadas e continuem a revolucionar a praxis educativa e formação integral do homem no cotidiano.

2. A Educação

A definição de educação evolui em sentido progressivo numa perspectiva histórica. No entanto, a prática educativa revela que há equívocos a respeito do termo educação embora existam teorias a respeito. Entre as principais teorias dentro da educação destacam-se o behaviorismo, o cognitivismo, Jean Piaget e o construtivismo na educação, Vygotsky e o socio-construtivismo na educação e o humanismo de Roger (Cf. CAMILO, MEDEIROS, 2008; GONCALVES, 2009, pp. 140-52).

Entende-se por educação um conjunto de acções e influências exercidas voluntariamente por um ser humano sobre o outro. Essas acções pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais da sociedade.

Educação, do latim *education* é todo o processo contínuo de formação, ensino e aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficiais de ensino, sejam eles públicos ou privados. Do latim *educare*, *educere*, significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. O termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa *fora* e *ducere*, que quer dizer *conduzir* ou *levar*” (ibid.)¹.

¹ [Http. Origem da palavra educar - Etimologia - Dicionário Etimológico \(dicionarioetimologico.com.br\).](http://dicionarioetimologico.com.br)

O significado do termo *direccionar para fora* era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade. Assim sendo, o conceito de educação diz respeito ao processo de ensinar e aprender.

De forma ampla define-se educação como o meio fundamental para que os hábitos, costumes, comportamentos e valores de uma sociedade sejam transferidos de geração em geração, de acordo com a evolução da colectividade como um todo (Cf. WHITE, 2008, p. 10). Por conseguinte, a educação representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver capacidades e habilidades no ser humano.

Por um lado, no seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a seguinte. O sentido amplo abrange a educação ao longo da vida do ser humano. Portanto, educação é o meio fundamental para que os hábitos, costumes, comportamentos e valores de uma sociedade sejam transferidos de geração em geração de acordo com a evolução da colectividade como um todo.

A educação em sentido restrito corresponde às acções educativas que ocorrem na sala de aulas entre o professor e os alunos. A Educação é o acto de instruir, é polidez e disciplinamento do ser humano e diz respeito ao processo de ensinar e aprender. Portanto, a educação representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades no ser humano. Isto posto, a Pedagogia e a Didáctica são parte das Ciência de Educação.

Portanto, a educação informal, no sentido amplo, permite a socialização dos indivíduos, desde o nascimento, a partir do desenvolvimento de hábitos, comportamentos e modos de se expressar, que fazem parte da sua realidade. Prepara os cidadãos para a civilidade, permite a formação política e sociocultural dos indivíduos. Por outro lado, a educação formal, no sentido restrito torna o indivíduo um cidadão reflexivo e crítico na sociedade, a partir de ensino de conteúdos sistematizados e instituídos.

Consequentemente, a educação como um todo engloba a aplicação de métodos de ensino que tem como objectivo assegurar a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional

de determinada pessoa. O processo educacional está directamente ligada aos conceitos de Pedagogia e Didáctica, onde a mesma é responsável directamente pelo acto de educar, instruir, disciplinar e construir novos conhecimentos.

Actualmente, uma nova modalidade de ensino vem evoluindo bastante no cenário nacional, que é o do ensino a distância, também conhecido como PESD². Esse novo modelo baseia-se na tecnologia educacional. A educação a distância serve-se das tecnologias de comunicação e informação, sobretudo da informática, para promover um ambiente virtual de aprendizagem totalmente interactivo, dinâmico. Esta, está conquistando cada vez mais candidatos sem vaga ou sem tempo no regime presencial. Esta modalidade de ensino é a principal alternativa usada em tempo de restrições no âmbito da Covid 19.

3. A Formação cultural

Formação cultural refere-se a evolução do potencial de um indivíduo. *“A formação cultural é o contacto profundo com as várias esferas da cultura e a consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmónicas”* (CAMBI, 1999, p. 420). Deste modo, a formação cultural visa a integridade harmónica do ser humano.

Por conseguinte a formação cultural é uma fusão do subjectivismo humano com as várias esferas da cultura e a consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmónicas. Nesse sentido, a formação cultural também é *“um ideal pedagógico voltado à resolução do antagonismo entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura”*. (STIRNIMANN, 1997, p. 14). Assim, ela possibilita e capacita o sujeito a conseguir determinar a sua vida de forma autónoma superando as condições restritivas que esta inserido através da contextualização cultural e educacional.

Dessa forma, a compreensão da formação cultural pressupõe uma acção formativa bastante abrangente. Deve-se manter conexões intrínsecas com a arte, a ética e a cultura para

² Programa de Ensino Secundário a Distância

efectivar-se uma formação integral do indivíduo. Daí, a consideração da sua complexidade ser um factor tão determinante para a sua apreensão. Sim, formação cultural culmina com é o pensamento esclarecido e responde as necessidades temporais de um povo que busca identidade cultural.

A dialéctica da formação cultural consiste em não ser apenas o resultado final de um processo pedagógico, apreensão e assimilação do conhecimento, mas o próprio processo de formação do homem integral. Esse conceito filosófico-pedagógico vincula-se à máxima de que “o Homem tornar-se o que é” (PÍNDARO, 1991, p. 9, *apud.* READ, 2001, p. 366). Assim, o homem deve ser educado para tornar-se o que é, e tornar-se o que não é. Portanto, o ser humano deve ser quem ele é. Cada indivíduo tem características próprias, as quais devem ser mantidas. Porém, o indivíduo também possui características não convenientes, como os maus instintos, os quais devem ser eliminadas por meio da educação para o bem de toda a sociedade.

A identidade do ser humano é dependente da natureza interior que opõe-se a uma ordem exterior, ou de uma interioridade que constrói-se à medida que o indivíduo toma consciência da sua situação de grupo ou classe social a que pertence e capaz de decidir e estabelecer o seu próprio destino. Efectivamente, “o homem torna-se o movimento de constituição da própria identidade” (WEBER, 2006, p. 126, *apud.* NASSER, 2011, pp. 190-5). É nesse domínio que os polos antagónicos da natureza humana são superados e dá-se um salto qualitativo para a emancipação.

Por conseguinte, a formação cultural deve consistir na constituição de uma postura antropológica que dê sentido ao ser humano no seu *ser-no-mundo* (CF. Heidegger, 1993, p. 100). Efectivamente, a formação cultural dá à educação uma finalidade intrínseca a partir de uma antropologia filosófica pois, “transformar indivíduos em pessoas culturadas, éticas e politicamente activas requer uma educação que efective-se como ideal” (SEVERINO, 2006, p. 633). Portanto, o processo de desenvolvimento educacional pressupõe a autonomia do sujeito, além de conhecimentos e valores aceites e partilhados.

4. Educação e Formação cultural em Werner Jaeger

O homem é um ser histórico e cultural. O pensamento grego é um marco na evolução humana que influenciou e determinou o ocidente largamente. O homem como um ser cultural educa-se constantemente. A educação é um processo em construção permanente. *“Educação é a influência intencional e sistemática sobre o ser humano com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Significa também; a acção genérica de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência colectiva”*. (LUZURIAGA 1971, p. 1). Ora, o ideal da educação e formação do homem grego na Grécia antiga era expressa pelo termo paidéia

Em Etimologia *paidéia* significa educação para crianças. A paidéia, em grego clássico é a denominação do sistema de **educação e formação ética na Grécia Antiga**, que incluía temas como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e **Filosofia**, **objectivando a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e ser liderado e desempenhar um papel positivo e proactivo na sociedade**. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Paideia>).

Segundo **Werner Jaeger** (2001), **paidéia** era *“o processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humanana Grécia antiga”*. O termo também significa a própria cultura construída a partir da educação. Era este o ideal que os gregos cultivavam do mundo, para si e para sua juventude. Portanto, a paidéia é o processo de educação em sua forma natural e humana na Grécia antiga e *“Significa a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o ser autêntico. Esta educação também foi considerada como modelo no império romano”* (JAERGER, 1995, p. 14). Ela é a própria cultura construída a partir da educação.

A educação deve formar o homem para um bom cidadão. Assim o ideal educativo grego aparece como paidéia, formação geral que tem por tarefa construir *“o homem como homem e como cidadão. Paidéia é um conceito que na Grécia antiga significava a educação plena do homem”* (PROTA, 2002:15). Uma vez que o governo próprio era muito valorizado pelos gregos, a paidéia combinava *ethos*, hábitos, que o fizessem ser digno e bom tanto para o

governante quanto para o governado. Não tinha como objectivo apenas ensinar ofícios, mas sim treinar a liberdade e nobreza. Portanto a paidéia era a escola da vida.

Paidéia é o legado deixado de uma geração para outra na sociedade. Platão define paidéia como “(...) a essência de toda a verdadeira educação ou paidéia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar-se um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (PLATÃO apud JAEGER, 1995, p. 42). Os gregos deram o nome de *paideia*

A todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou pela palavra latina, cultura. Então para traduzir o termo *paideia* não pode-se evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos limita-se a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 1995, p. 46).

O conceito de *paideia* em toda sua abrangência não designa unicamente a técnica própria para preparar a criança para a vida adulta. A ampliação do conceito fez com que ele passasse também a designar o resultado do processo educativo que prolonga-se por toda vida, muito para além do processo educacional formal. Portanto, a Paidéia, é um tema difícil de definição como também o é a filosofia cultura.

[...] as Expressões como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação nenhuma delas, porém coincidi realmente com o que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um dos termos limita-se a exprimir um aspecto do conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (*idem*, p. 3).

Entende-se o conceito *paidéia* quando o relacionamos com a realidade. O termo *Paidéia*, exprime a ideia do pensamento do homem grego, porém as influências para o mundo latino e ocidental, correspondem as expressões modernas como civilização, cultura, tradição,

literatura ou educação. Para melhor compreensão, estudamo-las separadamente. No conceito grego, estudam-nas todas de uma só vez e expressava-se pelo termo *paideia*.

A história é o significado representativo e ilustrativo da realidade humana através dos tempos e tem o seu valor em si. Nada valeria se apenas fosse reportado pelo prazer do conhecimento erudito. Ao solicitar-se os ensinamentos para a compreensão dos acontecimentos que agora estamos inseridos há necessidade de buscar-se a história para antecipar os fenômenos sociais. O homem nas condições naturais faz a aprendizagem com a real suavidade. “*Não há tribo, por mais humilde que seja, que não tenha patrimônio por transmitir, não só de mão em mão, mas de espírito a espírito*”. (CASSIRER, 1977, p. 7 *apud*. LARROYO, 1970, p. 46). A história da cultura manifesta-se no desenvolvimento da vida humana que é produto da mente e manifesta através da arte, técnica, ciência, moral e na religião.

O processo educacional não transforma a sociedade quando a concepção de si e da missão nas instituições resistem as novas adaptações. Estas transformam-se como novas ideologias revolucionárias desconstruindo preciosos elementos de sua cultura, que causam consequências desastrosas e levam séculos ou várias gerações para reconstruí-las. Os homens primitivos, espontâneos e naturais, aprendiam e ensinavam com os ritos de iniciação para a convivência e sobrevivência através no processo educativo.

5. Educação e Formação cultural em Iohannis Amos Comenius

A educação em Comenius esta eivada de cristianismo como vector. Existe o conceito ampliado de justiça social do *tudo a todos*, isto é, a universalização da educação porque todos são iguais diante de Deus. “*Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casas isoladas*” (COMENIUS, 2001, p. 37). Diferente dos reformadores de sua época, Comenius não defende uma escola para uma determinada classe social e uma outra diferente para o povo.

Em consequência, as mulheres podem compreender a sabedoria similarmente ao homem e até mais que o homem por força de sua mente ágil e apta (Cf. CAMBI 1999, p.). Desde modo, o seu ideário educacional assume o que tem como vector: educação para todos ou *ensinar tudo a todos*, inclusive sem diferir classe ou *status* social.

O autor discordava da educação humanística de seu tempo, pois era uma educação de memória, do desenvolvimento da verbosidade. Sim, defendia uma educação que desenvolve-se a habilidade de observação dos estudantes, de reflexão a partir de suas hipóteses, construções urgentes e necessárias. Fazia sentido para ele a organização de um sistema escolar estruturado em tempos e espaços e oportunidades distintas.

Comenius defende o trabalho educacional centrado em técnicas, artes práticas, trabalho manual, exemplos e analogias. O seu ideal pansófico de educação, embora predominantemente religioso, é envolto pela influência do desenvolvimento científico e naturalista, característica que faria o século XVII ser considerado como o século do método.

A educação tem função regeneradora, pois restaura no homem a capacidade original de desenvolvimento das potencialidades que lhe foram conferidas por Deus. Cabe à escola assumir essa responsabilidade com princípio, estratégias e acções por meio de bons livros-textos, bons professores e bons métodos (Cf. LIMA, 2013). O homem como microcosmo da criação tem em si a potencialidade para conhecer e dominar sobre todas as coisas. A educação faz o indivíduo desenvolver-se amplamente, é o meio pelo qual transforma a potencialidade em acção.

A concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um precioso designio divino. Para Comenius, Deus está no centro do mundo e da própria vida do homem. Com esta base esclarece-se a forte carga religiosa que atravessa seus projectos de reforma da sociedade da escola, assim como seu ideal de pacificação entre os homens e a própria referência à liberdade das Igrejas em vista da constituição de um cristianismo universal. Toda a construção pedagógica de Comenius é, de fato, caracterizada por uma forte tensão mística que sublinha seu carácter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a

criação de um modelo universal de *homem virtuoso*, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes (CAMBI, 1999, p. 286).

Comenius produziu um método para ensinar de forma mais rápida e segura pois pretendia tornar a aprendizagem eficaz e atraente mediante cuidadosa organização para proporcionar aos alunos ou estudantes um conhecimento profundo da respectiva ciência por meio de nove regras³. Elaborava manuais didáticos e uniformizava os conhecimentos transmitidos e a língua em que fossem veiculados, o que era uma novidade na época.

O autor em alusão, defende a ideia de que o ponto de partida da aprendizagem deve ser do conhecido, do simples para o complexo, do concreto para o abstracto, onde o verdadeiro estudo parte *do Livro da Natureza*. Para ele a experiência sensível é a fonte de todo o conhecimento. “*O conhecimento deve necessariamente principiar pelos sentidos, uma vez que nada encinta-se na inteligência, que primeiro não tenha passado pelos sentidos*” (*idem* 103). Daí a importância da educação dos sentidos para melhor ser utilizado pelo não deve ser só o que tem valor para a escola, mas também o que serve para a vida tornando o homem um ser moral.

O homem sem educação converte-se num bárbaro com os instintos mais selvagens e desordenado em suas paixões como as bestas do campo. Se o conhecimento está oculto no homem é preciso ser desenvolvido. “*Ninguém acredite, portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi formado naquelas virtudes que fazem o homem*” (COMENIUS, 2001, p. 30). A plasticidade da natureza humana não pode ser ignorada e deixada a esmo, pois é

³ 1ª. Ensine-se tudo o que se deve saber; 2ª. Tudo o que se ensina como coisa do mundo hoje é de utilidade certa; 3ª. Tudo o que ensina-se, ensine-se de uma maneira directa, e não com rodeios; 4ª. Tudo o que ensina-se, ensine-se tal qual é e acontece, isto é, pelas suas causas; 5ª. Tudo o que se oferece ao conhecimento, ofereça-se primeiro de modo geral e depois por partes; 6ª. Conheçam-se todas as partes da coisa, mesmo as mais pequeninas, sem omitir nenhuma, respeitando a ordem, a posição e as relações que umas têm com as outras; 7ª. Ensine-se todas as coisas sucessivamente, e, durante o mesmo tempo, não ensine-se senão uma coisa só; 8ª. Insista-se sobre cada matéria, até que ela seja perfeitamente compreendida; 9ª. Ensine-se bem as diferenças das coisas, para que o conhecimento de todas as coisas seja distinto. (Cf. COMENIUS 2001: 101-3)

necessário desencadear condições concretas para a sua plena formação em homens e mulheres sem nenhum tipo de distinção ou condição social.

Uma das causas de não aprender-se de forma prazerosa é o facto de os professores trabalharem sem os devidos cuidados e conhecimentos, como por exemplo a compreensão acerca da finalidade da própria educação e da natureza de cada aluno. Comenius reconhece que existem alunos que respondem prontamente ao conhecimento transmitido. Alguns tem um ritmo mais demorado para a assimilação da matéria. Cabe ao professor colocar junto o primeiro grupo com o segundo, de forma a auxiliar quem tem maior dificuldade. A organização das turmas em grupos favorece o atendimento de um número amplo de alunos.

Comenius é pioneiro na sistematização de um *método para o trabalho do professor*. O método pedagógico e os estudos sobre a educação, a sua formalidade, o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, tem nesse expoente o referencial para o aprofundamento (Cf. EBY, 1976, pp. 159- 60). Entretanto na obra *Didáctica Magna* de Comenius tem-se como objecções o uso de terminologia mística e abstracta, dificultando a compreensão de suas ideias, uma vez que tratava-se de um manual didáctico; carácter verbalista, priorizando teses sobre o ensino.

O emprego de imagens ao invés das coisas em si e o emprego de livros ao invés da realidade; a importância excessiva que dá ao método em relação a acção do educador.

O conceito de didáctica como a arte de ensinar não era novo para Comenius antes mesmo de escrever a sua obra percebia a ausência de uma sistematização escrita e apurada sobre as intervenções dos docentes, sobre a preocupação com o desenvolvimento do estudante, sobre a finalidade do porque se ensinar e aprender dos melhores métodos.

A obra *Didáctica* visa suprir essas lacunas e ensinar tudo a todos, coerente com sua profissão de fé, propondo a ideia de currículo, tempos e espaços para o desenvolvimento da educação⁴.

⁴ Com efeito são três os seus princípios filosóficos da didáctica comeniana: 1º. a igualdade dos seres humanos, de onde deduz a possibilidade de uma sociedade universal e o princípio da escola aberta, sem

A doutrina filosófica de Comenius propõe a universalização do saber e a supressão dos conflitos religiosos e político. Ela faz é referência *sine Canon* para os estudos do conhecimento humano.

A didáctica deve ser uma formação em letras e aprimorada nos costumes, educada para a piedade. Assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. Os princípios de tudo o que aconselha-se são extraídos da própria natureza das coisas. A verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas e a ordem dos estudos é disposta segundo anos, meses, dias, horas. O método é explícito para pôr essas coisas em prática com bom êxito.

Que a proa e a popa da nossa didáctica sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis. Mas haja mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (COMENIUS, 2001, p. 12).

Em muitos momentos da obra, Comenius exemplifica os fundamentos do ensinar-aprender, ainda que de maneira radical, a partir da natureza e dos saberes e fazeres humanos, apontando para uma conclusão, não repressiva, mas de forma clara e sistemática, a ponto de explorar todos os sentidos dos estudantes. Não deve-se aplicar nenhuma chicotada para ensinar. Se não aprende-se, a culpa é só do preceptor que não consegue ou não quer tornar o aluno dócil, tudo que queira-se ensinar ao aluno deve ser exposto e mostrado de modo claríssimo, como se fossem os cinco dedos das mãos, para

distinção sexual e condição social; 2º. o papel humanizador na educação da juventude é o único remédio para a corrupção da humanidade e suas dissensões; 3º. o primado sensível: tudo começa pelo sensível e tudo penetra pelos sentidos, portanto a educação deve desenvolver-se pela intuição sensível. (Cf. COMENIUS, 2001, p. 11)

que todas as coisas sejam impressas mais facilmente, é preciso fazer o máximo uso dos sentidos (Cf. COMENIUS, 2001, p. 179).

O princípio do ensinar, para a honra e glória de Deus, que abre a *Didáctica Magna* conclui conclamando toda a sociedade para não excluir os pobres e meninas do processo educacional, uma vez que a base do mesmo deve ser universal. A despeito de não ter conseguido atingir o seu ideal pansófico, as contribuições de Comenius atravessaram o tempo, permaneceram como eixos de reflexão e contrapontos. Consequentemente, também devem ser referência nos estudos de pesquisadores e estudantes moçambicanos interessados na compreensão dos eixos da educação contemporânea e seu processo de desenvolvimento histórico.

Conclusão

A educação é muito importante dentro das sociedades. Ela é base para a perpetuação da cultura, para a instrução de indivíduos, para a evolução da sociedade e para outros fins. A educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. O conceito de educação engloba o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização

A formação cultural deve perpassar o sistema educacional moçambicano como uma das referências. É necessário desenvolver um *sistema educacional* em que a formação cultural seja assumida como a principal referência no âmbito das reformas curriculares.

Neste artigo retoma-se a tradição clássica grega no que concerne a educação e formação expresso pelo termo paidéia. Esta envolve a educação e formação do corpo, da mente e da alma. Dessarte, resgata-se e adequa-se a praxis educativa grega para a actual. De modo semelhante, traz-se a didáctica e a pedagogia de Comenius para reformar a prática educativa hodierna.

A Paidéia era educação e formação integral do homem na Grécia clássica. Ela incluía a música e poesia e a preparação física, pois sem ela no entender deles o homem ficava

amolecido. É necessário incluir o ideal grego na educação moçambicana. Não basta a preparação física mas também deve-se incluir a música e a poesia como disciplinas, claro, sem descartar os aspectos do currículo corrente. Por outro lado Comenius deixou um legado revolucionário na educação. As inovações nos métodos de ensino influenciaram em grande medida as reformas educacionais e as teorias de eminentes pedagogos. Em sua obra didáctica Magna, ele expõe as suas ideias principais e propõe um sistema educativo inovado e actualizado na época em que publicou a ser aplicado desde o nível primário até ao universitário.

Em Comenius, a sistematização e organização do trabalho da escola e do professor ficam de tal forma estabelecidas como nunca antes havia acontecido no seu tempo. O legado deixado por comenius continua válido e fonte de inspiração. A educação moçambicana precisava assimilar os aspectos da didáctica comeniana sobretudo no que concerne a massificação do ensino a todos os moçambicanos e na qualidade do mesmo. No primeiro ciclo do ensino primário é necessário que atinja-se as metas desejadas através do domínio da aritmética, da leitura e da escrita. Isto constitui um desafio para o ministério da educação e desenvolvimento humano, e de modo particular para o instituto nacional do Desenvolvimento Humano, INDE.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N.E.; VISALBERGHI, A. *História dela pedagogia*. São Paulo, UNESP. 1995 e 1999.

CAMILO, Cíntia Morales; MEDEIROS, Liziany Muller. *Teorias de educação*. Rio Grande do Sul, Santa Maria, Núcleo de Tecnologia Educacional, Brasil. 2008

CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica. Introdução a uma filosofia da cultura humana*. 2ª Ed., Trad. Vicente Félix de Queiroz, São Paulo, 1977.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didáctica Magna*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, Kalouste Golbenkian. 2001

EBY, F.. *História da educação moderna: séc.XVI/séc.XX– teoria, organização e práticas educacionais*. 2.a. Ed., Porto Alegre, Globo. 1976

GONÇALVES, A. C. Parafino. *Modernidades moçambicanas, crise de referências e a Ética no programa de filosofia para o ensino médio*. Belo horizonte, UFMG. 2009

GONÇALVES, M. F. M. *Comenius e a internacionalização do ensino*. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/fgon%C3%A711.htm>. Acesso em 06/12/2020. 2015

JEAGER, Werner. *Paideia, A formação do homem grego*. Trad. de Artur Pereira, São Paulo. Martins Fontes. 1888, 1995

LIMA, P. G. (*Fundamentos da educação e práticas pedagógicas*. São Paulo, UNASPRESS. 2013

LARROYO, Francisco). *História geral da pedagogia*. 1ª Ed., São Paulo, Mestre Jou. 1970

LUZURIAGA, Lorenzo *História da Educação e da Pedagogia*. Actualidades pedagógicas, Trad. de Luiz Damasceno Penna e J.B.Damasceno Penna, S. Paulo, Nacional. 1987

PROTA, Leonardo (org). *Refundar a educação: educação contemporânea: situação e perspectivas*. Londrina, Humanidades Apucarana, ACNOPAR. 2002.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo, Martins e Picosque Fontes. 2001.

White, Ellen G.. *Educação*. S. Paulo, Ebook. 2008.

[http.origemda.palavraeducar-Dicionárioetimológico\(dicionárioetimologico.com.br\)](http://origemda.palavraeducar-Dicionárioetimológico(dicionárioetimologico.com.br)).

2. A educação contra a barbárie: o problema da emancipação em Theodor Adorno

Ângela Maria S. N. Amado
Guido P. Muamuiro

1. Considerações iniciais

O presente texto intitulado *Educação contra a barbárie: o problema da emancipação em Theodor Adorno* tem como seu objecto examinar o papel da educação emancipadora sobre a barbárie. Nele pretende-se discutir alguns fundamentos filosóficos identificando a educação (emancipadora) contra barbárie como desafio apresentado Adorno. Trata-se de um autor cuja investigação perpassa os campos da filosofia, sociologia.

De um modo geral o trabalho procura compreender o problema da emancipação da educação em Theodor Adorno na luta contra a barbárie. E, especificamente visa: i) analisar o contexto histórico; ii) Identificar os fundamentos de uma educação emancipatória; iii) reflectir sobre o contributo da educação a favor da emancipação no combate a barbárie.

Sendo um estudo essencialmente teórico, para a prossecução dos objectivos descritos, foi usado o método da revisão bibliográfica que consistiu na leitura, interpretação e análise, a desconstrução e síntese.

Três partes compõem o texto; ou seja, para além das considerações iniciais e finais, as referências bibliográficas, o trabalho é constituído da parte dedicada à i) Trajectória de Theodor Adorno (vida, obras e contexto do seu pensamento), seguida da reflexão sobre ii) a Educação contra a barbárie, e, finalmente, iii) o contributo da educação a favor da emancipação no combate a barbárie.

2. Trajectória de Theodor Adorno: vida, obras e contexto do seu pensamento

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, ou simplesmente, Theodor Adorno (11/09/1903-06/08/1969) é filósofo, sociólogo e membro de um grupo de filósofos e cientistas sociais de tendências marxistas, fundadores do Instituto de Pesquisas Sociais na Cidade de Frankfurt, Alemanha, a chamada Escola de Frankfurt. Por ser alemão de origem judaica, Adorno se viu ameaçado pela ascensão do nazismo, refugiando-se pela Europa. Em 1934 na Inglaterra, Adorno leccionou na Universidade de Oxford. Mudou-se para os Estados Unidos quatro anos depois a convite de seu amigo Max Horkheimer. Com o fim do Estado nazista, retornou para seu país em 1953, voltando a trabalhar na Escola de Frankfurt.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Adorno reflectiu sobre a barbárie e destruição pelas quais o mundo ocidental encontrava-se envolto. Nessa senda acabou passando por situações causadas pelo extermínio dos judeus na senda do arianismo tiveram impacto sobre sua vida. Assim, a sua filosofia, sua proposta educacional é uma resposta aos desafios de um tempo no qual o ódio e assassinato contra o diferente (judeus) foi uma dura realidade. Tratou-se da época marcada pela violência contra os diferentes, levando-lhe ao conceito de barbárie. Entende-se, por barbárie o impulso de destruição que o homem traz consigo (ADORNO, 1995, 2000). Esse impulso manifesta-se nas diversas formas de agressividade que se percebe mesmo nos tempos actuais e que pode chegar a situações extremas, como os campos de extermínio da Segunda Grande Guerra Mundial. É a partir deste contexto que se pode compreender a sua concepção de educação.

3. Educação contra a barbárie em Adorno

O projecto educacional em Adorno está orientado no enfrentamento dos irracionalismos na sociedade. E uma das vias para esse enfrentamento é tomar a consciência sobre os descaminhos da razão iluminista, que está ao serviço do capitalismo; sendo que o esclarecimento uma das formas para lutar contra a barbárie. Quando nos prevenimos da barbárie, reconhecemo-nos como humanos, como pessoas.

A educação é um processo em construção que atravessa o tempo e a história dos povos, marcado por culturas que afectam o ser, cujas consequências se reflectem no desenvolvimento das sociedades, sobre o qual é importante um juízo crítico (Cfr. ADORNO; 1995; 2000). Deste modo, a educação é importante porque salvaguarda a humanidade da barbárie. O exemplo de eleição para representar a barbárie é Auschwitz. Seus esforços na esfera de educação tinham como constante preocupação que as atrocidades cometidas no campo de Auschwitz não se repetissem. Sua defesa a favor de uma educação contra a barbárie tinha sempre os acontecimentos do holocausto como o máximo exemplo da necessidade de se empreender um novo imperativo moral que norteie o trabalho educativo. Auschwitz significa o conjunto de campos de extermínio como também a representação máxima da barbárie.

A identidade (de Auschwitz) está na não identidade, no que ainda não se passou, que denuncia ainda o que se passou. A afirmação de que as coisas são sempre as mesmas é falsa na sua imediatividade (...). quem se deixa arrancar o reconhecimento do aumento do horror entrega-se não somente a uma contemplação insensível, mas não consegue compreender, junto com a diferença específica entre os acontecimentos mais recentes e os antecedentes a verdadeira identidade do todo, do terror sem fim (ADORNO, 1993, pp. 205-206).

Para o efeito, vale recordar que Ngoenha ao se referir sobre educação entende que se trata “do futuro desejável ou possível que nos leva a olhar para trás e a buscar no passado suportes que nos podem ajudar no que pretendemos construir ou como queremos orientar as políticas a sobreviver” (NGOENHA, 2020, p. 118). Nesta ordem de ideias urge a questão, como desenvolver um juízo crítico sem analisar o passado e o presente, de modo a perspectivar o futuro? Sem dúvida, esse exercício requer questionamento.

De acordo Kohan inspirado em Matthew Lipman, a educação deve estar permeada de

questionamento e a investigação como elemento comum entre a filosofia, a educação (...) e, o autor orienta para se encarar a educação como questionamento e investigação, porque seria preciso que os alunos questionassem, lidassem com o que é problemático no mundo, tentando reconstruir as situações e a maneira de lidar com elas. A filosofia ajuda-nos a identificar problemas (KOHAN, 1998, p. 176).

O que o autor pretende mostrar é que é problemático no mundo, tudo o que atenta contra a vida humana e contra a natureza. Com efeito, este raciocínio remete à necessidade em todos os âmbitos da vida humana passem pelo crivo do questionamento e a investigação como pressupostos para a sua melhoria.

É diante da busca de novas respostas adaptadas às reais circunstâncias que se cria a atmosfera para a eliminação de qualquer forma de barbárie. Tal exercício, concordando com Lipman, deve iniciar na infância, ou seja, na tenra idade, porque esta fase está permeada de atitudes de curiosidade e questionadoras.

“A educação (...) supõe a formação de sujeitos históricos, activos, criativos e críticos, capazes de não apenas se adaptar à sociedade em que vivem, mas de enfrentá-la e de reinventá-la” (MOREIRA apud CAPECE & BASILIO, 2017, p. 26). De acordo com o ponto de vista destes autores, cabe à educação criar condições, ambiente favorável para que a partir da formação adquirida, o cidadão tenha um posicionamento diante das circunstâncias, demonstrando nesse sentido ter desenvolvido uma aversão a qualquer espécie de barbárie.

À semelhança da visão de Lipman, Adorno, nas suas reflexões, sugere que a educação deve evitar o que ele chama de “barbárie” e buscar a emancipação da pessoa. Entende-se, por barbárie, o impulso de destruição que o homem traz consigo. Esse impulso manifesta-se nas diversas formas de agressividade que percebemos no quotidiano e pode chegar a situações extremas, como o que aconteceu na Alemanha, nos campos de extermínio da Segunda Grande Guerra Mundial. A educação autoritária não consegue evitar as possibilidades destrutivas que o homem traz consigo; por isso, propõe uma educação emancipatória (ADORNO, 2000).

A educação emancipatória evita a repressão, distancia-se da reprodução tecnicista e focaliza o aspecto produtivo da vida humana. Em outras palavras, a educação emancipatória pensa a sociedade e a educação distanciando-as do carácter industrial a que é submetido a cultura. A partir dessa perspectiva, o processo educacional pode favorecer a formação de sujeitos

críticos e emancipados. Desse modo, a educação forma pessoas autónomas e contribui para que não se repitam barbáries.

4. Sobre o contributo da educação a favor da emancipação no combate a barbárie

A educação emancipatória é que pode determinar para a não repetição de Auschwitz. Adorno está consciente de que a monstrosidade pode não ter sido extinto nas pessoas, daí que exige um rompimento radical com as condições que a geraram.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornaram as pessoas capazes de cometer tais actos; é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais actos, na medida em que se desperta na consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 121).

O progresso tecno científico acarreta consigo implicações na organização da sociedade e, concomitantemente no modo de acumulação e distribuição de riqueza, o que gera mudanças no estilo de vida das sociedades. Historicamente, estes constituem alguns dos determinantes para as mudanças que ocorrem nas sociedades. Entre tais mudanças, destaca-se o imperativo categórico kantiano que perde espaço e deixa de nortear os comportamentos da humanidade. Neste sentido, perde-se o sentido da vida e cai-se no vazio ético.

Em certo sentido, as mudanças no estilo de vida das sociedades provocadas pelos ventos do progresso tecno científico, contribuíram para a adopção de diversos pontos de vista a nível individual, bem como a nível de grupo que se traduz na exigência do direito de auto-realização do indivíduo decorrente da alteração dos estilos de vida ligados à revolução de consumo. Esta situação originou a desmoronamento dos alicerces da racionalidade e o fracasso das grandes ideologias da história, assim como a forte dinâmica da individualização e da pluralização das sociedades (LIPOVETSKY & CHARLES, 2004, p. 52).

Entretanto, o desejo de formar uma consciência colectiva caminha lado a lado com o esvaziamento de sentido do ser humano enquanto sujeito, o que configura uma perspectiva

segundo paradigmas modernos. Neste sentido, os paradigmas modernos são contestados. Procura-se a todo o custo baní-los ou transformá-los. Estamos, pois, numa transição paradigmática, que Gilles Lipovetsky designou de pós-modernidade; trata-se do momento em que se vive que ocasiona o movimento de transição de uma fase para para outra fase. Corroborando com esta linha de pensamento, valemo-nos da fala de Rouanet quando nas suas análises sobre as consequências derivadas da tecnociência que levaram o homem contemporâneo ao cansaço e/ou desgaste decorrente dos efeitos da modernidade. De acordo com Rouanet,

(...) Depois da experiência de duas guerras mundiais, depois de Aushwitz, depois de Hiroshima, vivendo num mundo ameaçado pela aniquilação atômica, pela ressurreição dos velhos fanatismos políticos e religiosos e pela degradação dos ecossistemas, o homem contemporâneo está cansado da modernidade. Todos esses males são atribuídos ao mundo moderno. Essa atitude de rejeição se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. O desejo de ruptura leva à convicção de que essa ruptura já ocorreu, ou está em vias de ocorrer (...) O pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se (...). À consciência pós-moderna não corresponde uma realidade pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É literalmente, falsa consciência, porque consciência de uma ruptura que não houve, ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade (ROUANET, 1987, p. 87).

Como podemos depreender da citação acima exposta, as implicações no cansaço e/ou desgaste ocasionados pelos problemas criados pelo homem moderno, são originados pelo desenvolvimento da tecnociência. Contemporaneamente, paira o que se pode descrever como fadiga crepuscular, uma certa decadência do dever, vivemos uma sensação de passagem de uma época (modernidade) para a outra (pós-modernidade), o que se calhar seria melhor compreendermos como uma desconstrução e construção, sendo decerto, necessária uma educação para emancipação.

Adorno define a educação como o fundamento para a emancipação dos indivíduos, o princípio que se opõe à barbárie. Adorno considera que a educação no mundo deve ser orientada para evitar outro genocídio e barbáries da grandeza dos acontecidos em

Auschwitz. “A educação teria um papel essencial na construção de uma sociedade solidificada na paz e no respeito mútuo, impedindo que Auschwitz (as condições que levaram a tal) se repita” (ADORNO, 1995, p. 104).

A educação emancipatória, que preza a autocrítica do indivíduo ante seus próprios actos e dos demais, escapa dos moldes industriais a que tem sido submetida a educação e a cultura, de modo a produzir sujeitos críticos que possuam consciência a ponto de identificar as próprias barbáries num contexto em que estejam inseridos e controladores de seu impulso destrutivo. Assim, para uma educação como um elemento indispensável na construção de uma humanidade mais pacífica, avessa às barbáries cometidas pelas guerras, teria de ser voltada principalmente à educação durante a primeira infância.

Adorno adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos.

Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? O caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado desta componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais. Que Auschwitz não se repita é a primeira exigência de todas para a educação. Ela foi a barbárie contra a qual se dirigiu toda a educação. Dos autores que destacamos como os defensores de uma educação a favor da emancipação, Adorno é o que mais teme uma possível regressão à barbárie.

Com a mesma linha de pensamento em relação ao temor de uma possível regressão à barbárie, fazemos uma breve análise ao pensamento de Castiano. A filosofia expressa por Adorno foi impelida sobretudo pela sua reacção crítica a sistemas de bases totalitárias como o nazismo, estalinismo e a sociedade de mercado. Neste sentido, a filosofia aponta os

pressupostos para a liberdade diante de tais estruturas, que indicam a necessidade de abertura para outras alteridades. Mas aqui, tal como outrora, actualmente há que observar e, por que não prestar especial atenção a algumas tendências de barbárie, no sentido que José Castiano elucida em *A Liberdade do Neoliberalismo* (2018) procurando mostrar nas suas análises sobre a crítica ao neoliberalismo.

Nesta obra, Castiano inspira-se em Friederich Hayek, que reflectir sobre a Inglaterra, cujas ideias estão manifestas em *O Caminho da Servidão* publicado quase no fim da 2ª Guerra Mundial. Em *O Caminho da Servidão*, Hayek alerta sobre a probabilidade de um retorno da Europa à ‘servidão’ derivada da forte aderência da esquerda, assim como dos intelectuais pós-guerra ao socialismo. O cerne das suas ideias é a “defesa da liberdade individual e um apelo à responsabilidade que cada indivíduo tem em relação a evitar que o mundo caia, de novo no totalitarismo. Ele argumenta em volta de um tipo de liberdade que apelida por ‘liberdade sem coerção’ (CASTIANO, 2018, pp. 45-46).

Esta sem dúvida constitui um alerta à ascensão de um novo nazismo, fascismo e socialismo comunista, decorrente da tendência do movimento socialista com pretensões de aprovar o planeamento central da economia no contexto da Inglaterra. Ainda que a liberdade fosse uma aspiração dos socialistas, a opção pelo planeamento central incorria no risco de produzir um efeito contrário levando a sociedade à servidão.

Para o efeito aponta alguns indícios que justificam o seu receio, tais como: o Estado se confundia com a sociedade inglesa; tendência da suposta superioridade da Inglaterra perante o resto do mundo; defesa da ideia de um Estado planificador, um Estado com pretensões de intervir na economia, no mercado, sobretudo sobre a sociedade e sua moralidade e, a tendência de pensar a ciência podia trazer respostas para todos os problemas.

Castiano menciona que Hayek chama atenção de que a tentativa de as tendências totalitárias de “perversão e subversão da liberdade no seu sentido liberal por parte do socialismo” (Idem: 56) levam-no a concluir que “... o que nos foi prometido como liberdade, era na verdade o caminho para a servidão” (Ibidem)

De acordo com Castiano, Hayek compreende a liberdade como situação em que o homem não está sujeito à coerção pela vontade arbitrária de outrem. Entretanto, historicamente, assistiu-se, sistematicamente, a espécies de coerção do outro.

Castiano, em os *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação* (2010), traz à superfície a tendência coerciva.

Para tal aborda a questão da liberdade, que no seu ponto de vista significa a condição que o ser humano possui e o agir livremente que, se traduz na 'consciência da necessidade', ou seja, a liberdade de agir com base no conhecimento que tem sobre as leis que condicionam a sua acção perante a Natureza. O autor clarifica o problema da liberdade quando se trata da necessidade do reconhecimento do Outro como ser humano que também é livre como Eu. Ele entende que é neste ponto onde reside a razão da opressão do Outro pela falta do reconhecimento enquanto ser humano. O que equivale a falta de humanismo quando comparado com a filosofia ubuntu.

Castiano apresenta duas dimensões para reconhecimento do outro, a saber: i) o outro colectivo – categoria social e, ii) o outro individual - categoria ontológica, enquanto ser humano antes de ser social. A categoria social trata-se do outro-europeu que se apropria das outras identidades; ela institucionalizou a alienação através de decretos, a ponto de promulgar Lei do indigenato. Nesta lei, por exemplo, este outro-europeu introduziu o conceito de Nação por meio da assimilação, impingindo a ideia segundo a qual as identidades africanas restringem-se a tribos e etnias. Como podemos depreender destas entrelinhas, o encontro entre o eu-europeu e o outro-africano, não deixa espaço de reconhecimento da dignidade do Outro africano. Daí, a preocupação do Outro-africano em reconquistar o seu reconhecimento, seu espaço em todas as esferas da vida socioeconómica e política, ou seja, como homem de liberdade e acima de tudo como sujeito ou protagonista da história e do pensamento (Cfr. CASTIANO, 2010, pp. 186-194).

No contexto africano por exemplo, a diferença cultural (campo *versus* cidade) constitui uma das condições do horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. Pensamos até que a desbarbarização do campo constitui um dos objectivos educacionais

mais importantes. Para tal, é preciso recorrer ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo cultural burguês do século XIX. O próprio conceito de liberalismo carrega consigo a ideia da repulsa o sistema absolutista, totalitarista; abrangia a independência política dos povos. Ou seja, desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.

Para mudar a situação, considera uma série de possibilidades: i) planificar transmissões de televisão sobre pontos nevralgicos daquele peculiar estado de consciência (procurar preencher as lacunas mais graves por meio de discussões, de cursos e de ensino suplementar).

A educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da Filosofia: que o medo não deve ser reprimido. A tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.

Devemos evitar a todo o custo uma consciência coisificada, carácter manipulador, tudo que define as pessoas como coisas, como instrumentos, tal como aconteceu com o regime que transformou os negros em animais, em bestas, em sujeitos alienados da cultura, como se não fossem portadores de linguagem (Cfr. LORENZ, 2019).

Sobre educação e emancipação, Adorno entende que a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para o efeito, recorre a Kant sobre o seu entendimento à pergunta: o que é esclarecimento? Através da educação podemos alcançar dois objectivos: a emancipação do sujeito e o controle do impulso destrutivo, desencadeado pela coisificação e a repressão de sentimentos. Desse modo, impedir-se-ia que o genocídio da Segunda Guerra Mundial se repetisse (ADORNO, 1995).

A emancipação está relacionada com a capacidade de o indivíduo desenvolver uma postura crítica quanto a seus actos e nas situações nas quais ele esteja inserido. A tarefa da educação deve ser estimular a solidariedade, cultivar a humanidade e sem limitar-se à mera transmissão de conhecimento. A presença da humanidade na educação, segundo o autor em questão,

é decisiva para superar a barbárie demonstrada ao longo da história da humanidade, em especial as atrocidades cometidas em Auschwitz. E a superação da barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade (ADORNO, 2000, p. 156).

E, por que deixar de fora o genocídio da Namíbia na época e o do Ruanda no nosso século? As sucessivas guerras que ainda ceifam vidas e causam destruição que acontecem um pouco em quase todos os continentes, mas com maior incidência em países africanos, a exemplo do que acontece em Cabo Delgado são situações que tendem a ser cíclicas que necessitam de ser superadas.

Neste sentido, como afirma António Cipriano, que para a superação dos problemas que permeiam a história da humanidade é necessária uma educação assente na ética, “tomando como uma das perspectivas de discussão a historicidade de um problema” (CIPRIANO, 2011, p. 167). A ética, à semelhança da emancipação, pode elevar a humanidade dos homens, ou seja, que os seres humanos se tornem conscientes da sua condição de diferentes em função da sua racionalidade.

5. Notas conclusivas

Acabamos de nos debruçar sobre educação contra a barbárie: o problema da emancipação em Theodor Adorno. O trabalho cingiu-se sobretudo no debate sobre finalidade para a educação, a educação contra a barbárie e educação e emancipação. Assim, temos como a ilação que pode ser considerada como fundamental do seu pensamento: a exigência de que Auschwitz não se repita como a primeira de todas para a educação.

No pensamento de Adorno defende-se a importância da educação já que ela é que pode salvaguardar a humanidade da barbárie. Seus esforços na esfera de educação tinham como constante preocupação que as atrocidades cometidas no campo de Auschwitz não se repetissem. Sua defesa era a favor de uma educação contra a barbárie, centrada na emancipação como condição para se fazer face aos acontecimentos do holocausto, como o

máximo exemplo, e ainda, da necessidade de se empreender um novo imperativo moral que norteie o trabalho educativo.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática. 1993.

ADORNO, T. W. Educação após auschwitz. In *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 3, 119–138. 1995.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2000.

CAPECE, J., & BASÍLIO, G. *O currículo local: teoria e prática* Universidade Pedagógica: Educar-up Editora. 2017.

CASTIANO, J. P. *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação*. Maputo: Editora Ndjira. 2010.

CASTIANO, José P. *A liberdade do Neoliberalismo: leitura críticas*. Maputo: Editora Educar/ CEMEC. 2018.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. *Modernidades moçambicanas, crise de referências e a concepção de Ética no programa de Filosofia no nível médio*. Tese (Doutorado) FAE-UFMG. Belo Horizonte: FAEUFMG. 2009.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. *Educação, modernidade e crise ética em Moçambique*. Maputo: Dondza Editora. 2011.

LORENZ, Sérgio Roberto Lima. *Uma viagem à África do Sul*. Belo Horizonte: enero. 2019.

KOHAN, W. O. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Editora Vozes. 1998.

LIPOVETSKY, G., & CHARLES, S. *Os tempos hiper-modernos*. São Paulo: Editora Barcarolla. 2004.

NGOENHA, S E. *Mondlane- regresso ao futuro*. Maputo: Real Design Editora. 2020.

ROUANET, S. P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras. 1987.

FOR AUTHOR USE ONLY

3. A Educação contra Desumanização da Indústria Cultural na perspectiva de Theodor Adorno

Romão José Manhice
Jorge Baptista Minez Donquene
João Tavares Guerra

1. Introdução

Em 1925 nasceu a Teoria Crítica inaugurada pela escola de Frankfurt, representada por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm e Jurgen Habermas. Esses teóricos dedicaram suas pesquisas e publicações a temáticas como sociologia, filosofia da história, estética, economia e filosofia da ciência, tendo como objectivo, realizar uma crítica ampla e profunda das estruturas epistemológicas contemporâneas e da organização da sociedade, incluindo análises sobre o capitalismo no século XX, a situação dos trabalhadores, a estrutura familiar na sociedade, estudos sobre música contemporânea, literatura ocidental e indústria cultural.

Hoje, em virtude do desenvolvimento da técnica, nos meios de comunicação, o sistema ganhou mais densidade e articulação, aprimorando aqueles ramos tradicionais transformando-os em aparatos mais poderosos. Os programas de televisão são hoje meios de uniformização, as novelas e os ditos jornais “informativos” acabaram por transformar a maior parte da população em ouvintes pacientes e sensíveis aos imperativos da indústria cultural. As acções destes instrumentos tecnológicos na população geraram seres humanos frios, turbinados pelos motores das possantes máquinas, impulsionados ao infinito pela velocidade das informações, navegantes indefesos pelos mares agitados e sedutores da internet. Assim, as obras de arte hoje são tidas como mercadorias, como também certos tipos de música que vendem produtos alienantes. Vê-se que a tecnologia hoje condiciona o modo de pensar, sentir, raciocinar e relacionar das pessoas.

Neste artigo refletiremos apenas sobre as discussões filosóficas de Adorno sobre a indústria cultural e a educação. Adorno analisa a crise da formação, ou seja, pensa criticamente a

crise do processo formativo para demonstrar a crise social que a sociedade moderna vive. Assim, se a sociedade modernizar-se se exaurindo da visão crítica, então ela se permite alienar e, portanto entra em uma crise não só social (a busca pelo ter), mas crise de formação (deixar de ser). Assim, Adorno acredita que a cultura da sociedade capitalista, considerada como um mecanismo de poder sobre a individualidade em que o indivíduo perde a capacidade de pensar e agir por conta própria e, por conseguinte, de ser solidário e respeitar o próximo. Essa alienação pode ser explicada como uma situação grave como uma barbárie em que se apresenta na sociedade como um mecanismo de manipulação.

A Indústria Cultural é, hoje, um elemento importante do espírito do nosso tempo (para Adorno, nos anos 1940-1950-1960). Quem quiser ignorar a sua força é inocente. Ela propaga e cristaliza uma visão e um modelo de vida, vergonhosamente conformistas. A conformação é o que tem sido difundido, a ideologia da Indústria Cultural substitui a consciência. A Indústria Cultural é quem está ditando o padrão de como se orientar, e diga-se, de forma conformista, no mundo caótico da actualidade, é ela que dita as regras para ver e agir neste mundo. As categorias convencionais de uma ordem social que é natural é que são veiculadas, elas têm representado o que é certo, o conceito de ordem é o status quo.

Metodologicamente, neste artigo, foi utilizada a pesquisa exploratória do paradigma qualitativo. Compreende-se assim, que a pesquisa exploratória permitiu a familiarização com o tema, sob um enfoque teórico, para isso foi realizado um processo de exploração do tema central do trabalho “Industria Cultural e a Educação em Theodor Adorno”. Foi pertinente também a aplicação da pesquisa bibliográfica, baseada no levantamento de obras literárias ligadas a Industria Cultural em Adorno.

Neste artigo, para se alcançar o seu objectivo que é de refletir sobre a educação contra a desumanização da Industria Cultural na perspectiva de Theodor Adorno, dividiu-se em dois pontos principais: a Industria Cultural como a Desumanização do Homem e a educação como Resgate do Homem. Ele chega a conclusão segundo Adorno que a educação tem o papel de emancipação, em abrir os olhos do sujeito para que ele conscientize-se de seu poder de escolha e deixe de ser um mero reproduzidor dos ideais alheios.

2. A Indústria Cultural como a Desumanização do Homem

O termo “Indústria Cultural” aparece pela primeira vez no ensaio “O Iluminismo como mistificação das massas” publicado originalmente por Adorno e Horkheimer em 1947, onde os autores fazem uma crítica à civilização. Anteriormente, os autores utilizavam a expressão cultura de massas, porém optaram por substituí-la por indústria cultural, pois a primeira, remete à ideia de uma arte popular, de uma cultura de desenvolvimento espontâneo, que é exactamente do interesse dos que estão a serviço da indústria cultural.

Para Adorno, o termo cultura de massa, usado na Alemanha desde os anos 1930, e nos Estados Unidos da América nos anos 1940, transmite uma ideia de que essa cultura é natural e que emerge como algo natural e espontâneo, como uma cultura que se desenvolve por interesse da própria massa. Seria destinada e adequada a ela, seria naturalmente, a forma de cultura do povo e para ele. O que Adorno entende por Indústria Cultural se diferencia explicitamente dessa concepção, pois, para eles, a cultura de massa não é a cultura do povo, não é uma cultura apenas para o povo e, muito menos, a cultura apropriada para o povo.

A Indústria Cultural é o processo de integração dos desejos a uma ordem superior. Atua, sem restrições, sobre a consciência de milhões de pessoas, mas a massa não é a engrenagem directa da sua maquinaria, mas apenas secundária – o cliente não é o rei como quer fazer acreditar a Indústria Cultural. O cliente não é o seu sujeito, ele é apenas seu objecto. Ela existe para a consciência aprisionada da massa que ela arditosamente aprisionou, ela é a voz do seu senhor (opressor). Ela desconfia da mentalidade da massa e por causa disso precisa dominar seu pensamento, precisa fortalecer e disciplinar a mentalidade pré-fabricada por ela mesma. Assim, a massa não é a referência (ou a medida) para sua criação de produtos. Sua medida é a sua ideologia, que deve ser de, tal modo, afinada com o aparente estado de ordem social estabelecida, até a massa se conformar a ela.

A manipulação se dá de uma forma tão bem organizada que até o lazer se torna uma extensão do trabalho. O consumidor não precisa nem pensar, basta escolher para comprar a ideia da elite.

Para Fadul (1994, p. 13) a indústria cultural seria a principal agente da manipulação humana, que acabava por negar os reais interesses humanos.

Como resultado da Indústria Cultural, que se transformou na definidora do que deve ser a vida, a consciência foi transformada em mercadoria. Na indústria cultural tudo se torna negócio. Segundo Adorno (in SILVA, 2002, p. 1) “Enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais”. A fim de caracterizar esse sistema a indústria cultural resgata recursos do mundo industrial moderno para praticar a ideologia dominante, principalmente pelos meios de comunicação que atinja toda a população, oferecendo a cultura que a elite deseja, pela televisão, cinema, sem que o próprio consumidor perceba que está sendo manipulado.

Sob o domínio ideológico da Indústria Cultural a cultura, não é mais entendida como aspiração do Homem contra o endurecimento da vida, resultado das relações sociais sob as quais o Homem vive. A cultura é colocada à disposição do homem, englobando todos os sectores da sua vida, mas para aumentar a sua subordinação a estas condições adversas de vida a Indústria Cultural desumaniza o Homem. O que ela propaga, não importa a quem, é um entendimento generalizado e sem críticas da realidade, ela faz “reclame” do mundo. Cada produto que se apresenta como único, no lugar de fortalecer o desenvolvimento da individualidade ele a elimina. Ela propaga a imagem estereotipada de grandes personagens com apelos sentimentais, ela propaga tipos de condutas adequadas ou desejadas, ela mobiliza para imitações, para a adesão sem reflexão. Como diz Adorno:

Mas a ordem não é por si só um bem, não é o único elemento essencial na vida de hoje, não é a coisa certa. Como a Indústria Cultural não se preocupa com isso ela, ela contribui para que o conceito de ordem fique no abstracto, ela favorece a soberania da inverdade. Ela impede a formação da autonomia, da consciência formadora de conceitos diferenciados, necessários ao desenvolvimento da individualidade, da iniciativa, de indivíduos capazes de reflexão e de acção própria. O efeito da Indústria Cultural é o anti-esclarecimento (ADORNO, 2003, p. 22).

A Indústria Cultural como forma dominante do processo de socialização da sociedade capitalista, visto por ele naquele momento histórico, bloqueia com recursos crescentes, e cada vez mais sofisticados, a experiência das pessoas e forja sua adaptação conformada e indiferente à ordem social. Ela opera na destruição da autonomia como a capacidade de pensamento e de acção esclarecida, tornava-se mecanismo de subjugação das pessoas ao poder estabelecido, processo que Adorno rotula de *Halbildung*/Desumanização.

Portanto, para Adorno (1979, p. 98) todas as camadas sociais são desumanizadas pela Indústria Cultural: são deformadas pela ideologia da Indústria Cultural. Mas essa deformação não atinge apenas as camadas inferiores da sociedade. Para as camadas superiores, a Indústria Cultural dita o que vale e deixa de valer como conhecimento, ela substitui o verdadeiro conhecimento por informações banais e fungíveis.

A desumanização fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjectiva e crítica com sua realidade; a desumanização aumenta o potencial de adesão sem consciência, eleva o potencial para se reproduzir na vida social o aparente como o válido, o falso como o verdadeiro, ela expropria o sujeito de pensar e reconhecer por si mesmo o mundo real.

Os meios de comunicação de massa cada vez mais subordinados ao capital, participam, com seus produtos, do processo de produção da alienação das consciências: de um lado, as edições de bolso que tornam públicas as obras de grandes pensadores, da filosofia e da literatura, mas que, do outro lado, contribuem para que seja dispensada a verdadeira compreensão da obra. O que a Indústria Cultural consegue propagar, em suas formas mercantilizadas e banalizadas de divulgação dessas obras, é uma conduta que aponta que basta ter a obra, que é suficiente a superficialidade da sua leitura, nada mais. Assim, basta reproduzir conhecer o nome de autores e títulos de algumas obras, reproduzir delas algumas frases de efeito, para poder ser considerado alguém com grande sabedoria.

A interferência da indústria cultural, da mesma maneira que submete a liberdade e a actividade do sujeito pensante, despotencializa sua capacidade de perceber e sentir, gerando nele o conformismo, a adaptação, a regressão de seus sentidos. Os filmes já não deixam mais tempo à fantasia e ao sonho. E, o fato de existir cinemas nos Shoppings, é uma

estratégia de compra e venda dos produtos da Indústria Cultural presente nas lojas, supermercado on-line, pois as redes de comunicação determinam que sejamos alienados.

É possível notar que a informatização do trabalho incidiu directamente nas relações entre as pessoas. O adensamento das actividades, em alguns casos, provoca um aumento de atribuições e de contactos pessoais para o trabalhador, em outros, reduz a um único tipo de operação isolada. Essas condições, agregadas ao fechamento de inúmeros postos de trabalho, principalmente hoje por causa da COVID 19 – facto esse que tem resultado no acirramento das tensões e da competição –, diminuem as relações interpessoais e fortalecem o individualismo.

O diálogo, pessoalmente estabelecido, tem sido substituído pela comunicação efectuada através de vídeos, seja de televisão ou do computador. Ao invés das comunicações informais existentes entre os trabalhadores, a dependência pelos computadores e painéis de controlo, ou seja, em outros parâmetros; parece haver uma transição de uma comunicação interpessoal para uma comunicação impessoal, mediada pela máquina.

A indústria cultural é marcadamente deformativa e redutora de autonomia. A indústria cultural tem por objectivo proporcionar a dependência e a servidão dos homens, seu efeito imediato é uma “antidesmistificação” ou um “antiiluminismo”. (ZUIN, 2006, p. 72).

A indústria cultural aproveita da necessidade e da realidade humana e passa a utilizar os meios de comunicação para transformar em entretenimento as obras de pensamento. Visto que a destruição dos fatos, acontecimento e obras segue a lógica do consumo, da futilidade, da banalização e do simulacro, não espanta que tudo se reduza, ao fim e ao cabo, a uma questão pessoal de preferência, gosto, predilecção, aversão, sentimentos. É isto o mercado cultural.

Como consequência, a desumanização é a essência da conformação, ela torna o sujeito incapaz de dúvidas e o seu resultado é a legitimação do estabelecido, a prevalência do falso, isso porque, “dando lugar também para a superstição, a desumanização alastra uma visão de mundo metafísica ao supervalorizar aquilo em que se acredita e que vem do senso

comum estabelecido como verdade, ela eleva ao status de conhecimento aquilo que é mera informação, elimina o exercício do esclarecimento”. (ADORNO, 1979, p. 175).

3. A educação como Resgate do Homem

A discussão da Educação, apresentada como análise e reflexão dialéctica sobre o desenvolvimento e decadência da cultura e da educação na sociedade, assume, de forma particular, relevância na obra de Adorno. Segundo ele, a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação que é resultante da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado, porque a educação é ela também, uma desumanização, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o colectivo, o tudo igual. O indivíduo de Adorno perdeu o que há de essencial no humano – a capacidade de subjectivação, de solidariedade, de respeito, perdeu a dignidade.

Adorno inicia seu discurso sobre a educação fazendo uma crítica, aquilo que podemos chamar de aspecto negativo da educação.

Segundo Adorno, há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social. Nele está a chave para entender a crítica adorniana dirigida à educação: a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado.

A educação vigente é uma desumanização, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece à massa, o colectivo, o tudo igual. O indivíduo de Adorno, sob o império da Indústria Cultural, perdeu o que há de essencial no humano: a capacidade de subjectivação e, por isso, perdeu também a capacidade de solidariedade, de respeito, perdeu a dignidade. “Tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional” (ADORNO, 1979, p. 119).

Assim, Adorno aponta como a Desumanização está afinada com uma nova cultura do valor da educação, ela própria é essa nova cultura, ela nega aos indivíduos o acesso aos bens culturais verdadeiros, entre eles a verdadeira educação (*Bildung*), ela se reduz a repassar conhecimentos fragmentados e fungíveis.

Portanto, para Adorno, a educação afasta-se de seu valor essencial que seria o domínio do conhecimento, a verdadeira instrução, o verdadeiro esclarecimento, este é substituído pela mercadoria distribuída pelos mecanismos e instrumentos da Indústria Cultural.

O domínio do saber, o conhecimento da cultura humana acumulada, a reflexão sobre o próprio conhecimento, foram tornados irrelevantes na desumanização. Sob o império da Indústria Cultural e dos seus valores, o indivíduo bem formado, o indivíduo culto em conhecimento e bem formado na ética social humanista não é aquele que vai se sair bem na conquista das chances disponíveis para emprego. Com certeza, afirma Adorno, “aquele que domina a literatura e sabe compreender as estruturas dos versos de um poema clássico, dificilmente e quem vai obter o emprego de redactor” (ADORNO, 1979, p. 116).

O resultado desse processo, o processo educacional prevalente na sociedade industrial é, portanto, a instalação da barbárie, reconhecida na situação em que é explícito “o deslocamento das cenas desfocadas dos bastidores para a cena principal” (ADORNO, 1979, p. 118).

Assim, a efemeridade e a vulgaridade passam a serem percebidas como a verdade. O potencial de destruição da “desumanização” permanece oculto debaixo do conformismo dominante, não há lugar para a subjectividade. Segundo Adorno, sob a dominação da Indústria Cultural, o que é “objectivamente produzido é muito mais a capacidade subjectiva de tornar impossível a abordagem objectiva” (ADORNO, citado por DUARTE, 2003, p. 445).

Num segundo momento do seu discurso, Adorno admite e aspira a uma transformação das relações sociais através do processo educativo, aquilo que podemos chamar de aspecto

positivo da educação, pois nos seus textos fica evidente que ele defende que a educação deveria ser uma arma de resistência contra a Indústria Cultural.

Segundo Adorno, os mecanismos de superação dos liames de opressão devem ser combatidos com uma educação que forme a capacidade de desenvolver a capacidade de crítica e de resistência ao estabelecido, e essa educação só é possível com o fortalecimento da autonomia, da individuação, da capacidade de enxergar o mundo sem as lentes da dominação, da capacidade de pensar e de agir por conta própria.

Uma educação, dessa natureza, é que seria capaz de fazer o homem descobrir sua força de acção para a mudança, para construir o seu verdadeiro mundo de justiça social. Isso pode se realizar na medida em que a educação forme uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para um exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da, e pela, Indústria Cultural. “Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação” (ADORNO, 1979, p. 120).

Com essa perspectiva, Adorno aponta uma concepção de educação: a educação deve resgatar seu potencial de desenvolvimento de consciência e de subjectividade, a educação deve ser uma educação para a não dominação.

O objectivo mais importante para essa educação para a resistência, para a superação das amarras sociais da dominação seria, portanto, a promoção da autonomia e da reflexão crítica como criadoras de uma pré-condição para a transformação. “A única força eficaz contra o princípio de Auschwitz seria autonomia. E se eu posso usar a expressão de Kant, autonomia é à força de reflexão para a autodeterminação, para o não simplesmente fazer como os outros” (ADORNO, 1970, p. 88). A educação não pode produzir o medo e a barbárie, pois “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita mais” (ibid. p. 93), e desse modo, a consciência é estabelecida no seio da vida possibilitando a formação dos valores, da aprendizagem e da participação política dos educandos enquanto seres humanos comprometidos com a vida e com a sociedade.

Nessas condições, podemos afirmar que Adorno nos assinala uma possibilidade de fazer outra educação, orientada para a não dominação, contra toda forma de opressão, fundada no compromisso com a tolerância, com a solidariedade, com o respeito e com a acção colectiva, orientada para o bem comum; deliberadamente, fomentar a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros, de romper com a heteronomia resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Essa heteronomia revela-se na vida social pautada por acções determinadas fora do sujeito, assim torna os sujeitos dependentes de normas que não são assumidas pela sua própria razão.

A finalidade da proposta de educação, no sentido adorniano, educação para a autonomia, para a não dominação, seria, então, promover o desenvolvimento da subjectividade e da individualidade como condição para viver a pluralidade da vida social humana.

Adorno (1995, p. 121) afirma que “a educação tem sido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” voltado para a construção da consciência emancipatória do sujeito para a construção das identidades sociais. A educação possui como significado o esclarecimento e permite que a consciência torne-se emancipatória diante dos saberes locais. Através do esclarecimento, a emancipação do ser deve promover a desbarbarização da vida humana na promoção dos valores sociais, culturais ao educando e ao educador.

Portanto, uma proposta de educação, tal como pensada por Adorno, seria uma educação capaz de formar sujeitos libertados da dominação de toda ordem e orientados para construir um verdadeiro mundo mais correto, sob a égide da justiça social e da acção colectiva, orientada para o bem comum. Segundo ele, pode-se afirmar que esse era o grande empreendimento que Adorno requeria para a educação, pois ele sempre se referiu à necessidade de formação de pessoas dotadas de amplo domínio de conhecimento e de atitudes sociais de respeito, de solidariedade e com compromisso para mudar o mundo “danificado” pelas relações sociais do capitalismo.

Conclusão

Adorno acredita que a indústria cultural trouxe diversas mudanças à sociedade, onde a cultura da sociedade capitalista atribui um mecanismo de construção da heteronomia (ou seja, a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros), fazendo o homem ser igual ao colectivo e perder, assim, sua individualidade. Assim, o indivíduo perde a capacidade de pensar e agir por conta própria e, por conseguinte, de ser solidário e respeitar o próximo. Contudo apenas essa alienação poderia explicar uma situação tão grave como a barbárie presente na sociedade. Segundo Adorno, o mundo estaria danificado pela falta de capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação.

Adorno acreditava que a libertação do homem se dá através da educação, porém uma formação de intensidade humanística, ou seja, para se livrar das amarras do capitalismo e da sua indústria cultural é preciso que o processo educativo tenha presente a formação da consciência dos educandos, fortalecendo os valores da ética, da dignidade humana. O seu objectivo educacional, ela é condição para se promover o desenvolvimento da subjectividade, da individualidade, condições que foram perdidas no processo social de dominação.

O desafio de Adorno para que a educação deva ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie, continua condição actual para se criar e manter um mundo no qual se possa viver com justiça e dignidade. Afinal, para Adorno, se o mundo visto por ele como danificado era consequência da falta de capacidade do homem para resistir ao processo de dominação, que alienava e massificava, desenvolver a capacidade de resistência era o antídoto – pensar por conta própria e não se curvar aos ditames da massificação.

Portanto, entendemos que Adorno propõe uma educação para a autoconsciência crítica, a auto-reflexão crítica diante da realidade histórica e social envolvendo a relação do homem com a natureza. Assim, a educação pode ser vista como um processo de emancipação do indivíduo da manipulação ideológica, pois a partir do momento em que o indivíduo racionaliza as situações, ele detém do poder de escolha.

BIBLIOGRAFIA:

ADORNO, Theodor W. *Erziehung nach Auschwitz*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1970.

_____. Teoria da Semicultura. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Sociedade I*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1979.

_____. *Educação e Emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Apontamentos sobre a Indústria Cultural**: In.: Adorno – *Crítica cultural e Sociedade I*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. 2003

DUARTE, Rodrigo. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FADUL, Anamaria. *Indústria Cultural e Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro: Quartet, 1994.

SILVA, Daniel Ribeiro da. *Adorno e a Indústria Cultural*. Urutágua: Maringá, Ano I, n. 04, maio. 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 71-90, jan./abr. 2006.

4. Educação, Ideologia e Poder em Michael Apple

José Francisco Cossa
Rute Feliciano Macave

1. Introdução

O presente artigo intitulado “Educação, Ideologia e Poder em Michael Apple” está integrado no módulo Temas Avançados em Filosofia: Educação, Política, Estado e Sociedade, parte do curso de doutoramento em Filosofia. Com ele pretendemos analisar as influências teóricas e contribuições do pensamento de Apple no desenvolvimento do currículo escolar articulando os conceitos de ideologia e poder para a compreensão da dominação; para melhor entender o fenómeno da dominação, procuraremos identificar de que forma a distribuição cultural, assim como o poder económico, agem juntos para estabelecer um conhecimento escolar considerado válido e certo.

No seu discurso educacional e, mais concretamente no currículo, Apple procura romper com os padrões tradicionais que estavam empenhados na questão do método de ensino para responder às exigências da classe dominante (hegemónica) e começa a interessar-se nos conteúdos e destinatários do currículo, de maneira a adequar os currículos que incorporem o senso comum na ideologia.

Apple apresenta a sua concepção de pedagogia resultante das experiências da convivência com o ambiente periférico numa primeira fase e, com as elites após o seu mestrado. Formado em Sociologia e Filosofia, serve-se dos seus conhecimentos para elaborar a pedagogia crítica relacionando as diversas dimensões da vivência do homem na sociedade.

Quanto ao conceito de ideologia, Apple faz uma resignificação no sentido de que ela já não é entendida, no sentido marxista de dominação, ou seja, uma falsa consciência imposta pelas relações dominantes, e sim, entendê-la como algo que tem a ver com os problemas reais das pessoas, suas experiências vividas no quotidiano.

No que respeita a metodologia empregue para o trabalho, recorremos à revisão bibliográfica a partir de algumas obras do autor assim como artigos que debatem questões atinentes ao tema. Iniciamos pela contextualização espaço-temporal de Michael W. Apple, mencionaremos alguns dos seus escritos que retratam a influência do seu pensamento na chamada primeira trilogia, visando identificar a sua postura de pesquisador e activista e a sua possível influência para o desenvolvimento do currículo, relacionando as temáticas de Educação, Ideologia e Poder.

Sob o ponto de vista metodológico, a investigação serviu-se do método hipotético-dedutivo. A hermenêutica e a comparação foram técnicas indispensáveis para a produção do artigo. Portanto, este resulta da leitura e interpretação de várias obras que constam das referências bibliográficas.

2. Breve Contextualização

Michael Whitman Apple nasceu na cidade de Paterson⁵, nos Estados Unidos, a 20 de Agosto de 1942. Ele é descendente de imigrantes russos, cresceu num meio familiar de uma classe trabalhadora numa cidade extremamente pobre, foi um activista na luta pelos direitos humanos, tornou-se presidente de um sindicato de professores. Enquanto trabalhava de dia na indústria gráfica, de noite frequentava uma pequena faculdade local de formação de professores (APPLE, 2001, p. 17).

Logo cedo, engajou-se na política. A politização de Apple e seu envolvimento nas discussões e nas lutas políticas de sua época aparecem ainda no Ensino Médio, quando ele se envolve directamente em um movimento pela igualdade racial. Sua concepção de pedagogia é fruto de sua convivência com o ambiente periférico e depois, com um meio mais elitista, após a realização do mestrado em 1968 e do doutorado em 1970 no Teachers College da Colúmbia University. Apple formou-se em Sociologia e em Filosofia. Como resultando deste contexto existencial; elaborou sua pedagogia crítica, baseada na relação entre a educação e a sociedade, ou seja, na análise relacional ou situacional.

Apple vive em Madison, nos Estados Unidos, com sua esposa, Rima D. Apple e próximo aos seus filhos, Peter e Paul. Produziu e publicou várias obras, dentre elas, *Educação e Poder* (1982), *Cultural Politics and Education?*, *Teachers and Texts*, *Ideologia e Currículo* (1979), *Escolas Democráticas* (1997), *Official Knowledge* (2001), *Política cultural e Educação* (2000). Nesta última obra, Apple situa exemplarmente sua visão da educação inserida em um contexto social, na interação com as incontáveis faces da sociedade.

Na época em que Apple inicia suas produções, a discussão do currículo girava em torno da forma de ensinar, tanto conteúdos como comportamentos, sem as devidas preocupações com as questões sociais, o que fez com que as suas ideias impactassem significativamente. Apple procura explorar as estruturas e as relações na educação que não só controlam como também permitem o desenvolvimento de uma actividade mais frutífera e mais democrática.

⁵ A cidade de Peterson foi no Séc. XIX uma das cidades com maior concentração de indústrias nos Estados Unidos por essa razão se tornou um dos grandes destinos da grande massa de imigrantes que chegava aos Estados Unidos.

A educação já não era vista como parte integrante de uma aliança social que congregava muitos professores, grupos minoritários, que actuavam conjuntamente no sentido de propor políticas sociais democráticas para as escolas. Apple reflecte com profundidade sobre as condições estruturais e culturais que envolvem as escolas, descobrindo as fraquezas destas condições e, desta forma, encontrar espaços para a acção crítica. Educação e Poder representa um corte com as abordagens profundamente estruturais para a compreensão do papel social e cultural da escolaridade na sociedade.

2. Influências Teóricas e Contribuições de Michael Apple

Dentre a sua vasta produção literária, destacamos três obras, que denominamos **primeira trilogia**. Nelas, Apple volta-se para questões sobre dominação ideológica; nos livros mais recentes, aborda possibilidades e articulações de luta contra esta dominação. Ele levanta algumas questões como organização, controle do currículo e do ensino, bem como o modo como as desigualdades de classe, raça, género actuam nas escolas para controlar alunos e professores, dentre outras questões.

O primeiro livro da trilogia, “Ideologia e Currículo” (1984), é uma das obras consideradas mais importantes da história da educação ocidental. Nela aponta questões de âmbito crítico e teórico, oferece uma análise cultural e política de compreensão do currículo e do ensino, abordando conceitos importantes como: o de ideologia e o de hegemonia de António Gramsci, necessários para as investigações a respeito do conhecimento “legítimo”. A discussão do autor está relacionada com o poder e a cultura, nela propõe-se a identificar de que forma a distribuição cultural, assim como o poder económico, agem juntos no estabelecimento de um conhecimento escolar considerado válido e certo.

Esta obra resulta da experiência do próprio autor, de um período histórico marcado por um crescente questionamento de vários grupos da sociedade norte-americana, que reflecte a realidade vivida tanto como aluno, assim como professor em algumas escolas de cidades urbanas e rurais. Apple aborda, nesse livro a realidade das escolas da época, embora ainda hoje esta realidade seja notória, diante de uma política cujos modelos de padronização e controle pedagógico e curricular confirmam o papel excludente, selectivo e diferenciado do sistema educacional. Podemos ver neste relato que:

Havia muitos Josephs naquela turma e eu, constantemente me sentia esgotado pelas exigências, pelas regras burocráticas, pelas lições diárias que os alunos proporcionavam em profusão. Ainda assim, era algo satisfatório, instigante e importante, muito embora o currículo recomendado e os livros que o acompanhavam deixassem muito a desejar. Eram livros tediosos para os alunos, e também para mim (APPLE, 2006, p. 9).

Apple deixa claro que o currículo estava muito aquém da realidade vivida pelos alunos e professores daquela escola e que as deficiências não eram encaradas como problemas, quer dizer, o conhecimento prescrito no currículo escolar não reflectia a cultura, valores e experiências de alunos.

Ainda nesta obra, Michael Apple faz um apelo à necessidade de investigar a forma e o conteúdo do currículo, sua relação com a cultura de determinados grupos sociais, o que nos leva a entender que as instituições de ensino distribuem valores ideológicos e conhecimento como se fossem mercadoria, para atender às necessidades e exigências do sector económico, político e cultural.

O autor propõe uma análise entre educação e sociedade, utilizando os conceitos de ideologia, hegemonia, tradição selectiva e senso comum, frequentemente utilizados, auxiliando na compreensão das alianças hegemônica, assim como no papel da escola na estratificação económica e cultural, reproduzindo as desigualdades sociais.

A segunda obra desta trilogia é “Educação e Poder”, publicada em 1989, nela conceitos como contradição, contestação e resistência são incorporados às suas ideias. De acordo com Apple, as escolas são, por um lado, reprodutoras quando auxiliam na selecção da força de trabalho, contribuindo para a hegemonia ideológica desses grupos dominantes; e, por outro, são produtoras quando ensinam o conhecimento que a sociedade exige, mas também auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo (capital cultural). O autor ainda destaca que estas instituições desempenham um papel complexo na reprodução económica, cultural e de classe, ao produzir agentes para o mercado de trabalho, de acordo com normas e valores considerados apropriados.

Apple destaca que, questões como classe social, gênero e raça, interferem na análise das relações do processo de reprodução cultural e social e análises hegemônicas e contra-hegemônicas. Para Apple, o currículo padronizado que a escola possui está enraizado de controlo técnico. E, por meio dele, a reprodução económica e cultural das relações de classe ocorre. Porém, os estudantes, segundo o autor, não são seres passivos, pois possuem um papel na reprodução, pela cultura vivida, pela cultura da classe trabalhadora, por culturas específicas de gênero, etnias, raça e sexo, reproduzindo formas de resistência.

Desta forma, Apple contraria as teorias economicistas, ao abordar outros meios de dominação em “Educação e Poder”. Ele afirma que as lutas de resistência existem tanto no campo da escola, quanto no campo do trabalho. Apple, nesta obra, continuou com a análise da ideologia e da cultura, porém, adoptando uma visão mais abrangente, apontando que a escola é um lugar em que a cultura e a ideologia são produzidas pelos estudantes e não impostas a eles (APPLE, 2001, p. 41). Eles resistem aos procedimentos

técnicos/administrativos e ao controlo da escola ao verem uma cultura contraditória às suas experiências.

O último livro da trilogia, “Trabalho docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Género em Educação”, publicado em 1986, escrito num contexto de renascimento ideológico da direita norte-americana, é “uma tentativa em curso para um desmantelamento total dos ganhos pelos quais a maioria das pessoas lutou por décadas” (APPLE, 1995, p. 6).

A análise feita nesta obra traz importantes contribuições para as discussões sobre o currículo, pois, apesar de o autor escrever e situar a realidade norte-americana, pode ser efectivamente trazida para o contexto actual de muitos países, na medida em que situamos as inúmeras reformas educacionais efectuadas no país, com tentativas de controle e padronização dos currículos, reflectindo também nas práticas dos professores em sala de aula. A partir dos estudos de Apple, compreendemos que as instituições escolares estão sendo cada vez mais pressionadas a organizar seus currículos e ensino em conformidade com as necessidades económicas.

Embora as tentativas de controle do ensino e racionalização do trabalho docente, por parte do Estado e suas relações com o poder económico, sejam concretas, há contestações por grupos que possuem objectivos divergentes, tanto ideológicos, quanto económicos e que buscam seus próprios interesses. Mesmo que tentem impor suas ideologias, padrões e normas na escola, isso não ocorre sem luta. Apple (1989) aponta que os professores resistem às formas curriculares, por exemplo, quando deixam de utilizar materiais pré-fabricados, ou os utilizam parcialmente.

3. Educação em Michael Apple

Durante a maior parte do século XX, a educação, em geral, e o campo curricular, em particular, dedicaram grande parte da sua energia procurando um dado específico. No fundo, procuraram exaustivamente um conjunto geral de princípios que orientassem a planificação e a avaliação educacionais (APPLE, 2001, p. 52). Na sua generalidade, esta atitude tem-se reduzido a tentativas para a criação do método mais eficiente para a construção curricular.

Na óptica de Apple (2006), o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflecte todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. Neste sentido, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples selecção de conteúdos disciplinares. Como pano de fundo, as relações de poder são expressas e legitimadas, na área educacional, através das práticas quotidianas dos

sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. Portanto, o currículo tende a apreçoar aquilo que interessa e serve à classe, género ou raça dominante, tanto de forma aberta, no currículo escrito, como de forma velada, nos valores, concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto.

O discurso educacional, concretamente o currículo, estava centrado em responder à pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Apple sugere que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas, a saber, “o quê?” e “para quem?”. Estas novas perguntas que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo em vigor naquele momento.

Apple problematiza o tecnicismo dominante no campo educacional. Para Apple é fundamental perguntar: “É conhecimento de quais grupos que é ensinado na escola?”, “Porquê este conhecimento?”, “Qual é a relação entre cultura e poder em educação?” “E quem se beneficia dessa relação?” Ao propor estas novas questões, Apple busca transpor os rígidos limites estabelecidos no campo do currículo e importar uma nova linguagem à educação, abrindo espaço para teorias críticas. Para responder às perguntas que ele propõe no campo de educação e do currículo, ele incorpora conceitos como o de ideologia, hegemonia e senso comum para o campo de reflexão sobre a educação. Apple põe em xeque o determinismo das análises economicistas – fundamentadas em uma vertente do marxismo – que falam da cultura e da educação como esferas directamente determinadas pelas relações económicas. Ao incorporar uma análise marxista à análise da relação entre educação e sociedade, Apple o faz trazendo uma vertente baseada no trabalho de António Gramsci.

Gramsci, com a sua análise da hegemonia e do senso comum como conceitos centrais para entender a ligação entre as esferas de produção e a esfera da cultura e do simbólico, trazia, na óptica de Apple, uma análise mais apropriada para entender o campo da educação nas sociedades capitalistas (GRAMSCI *Apud* APPLE, 2001, p. 54). Apple incorpora a centralidade da cultura na análise do social – neomarxismo. Usando o conceito de hegemonia, Apple procura fugir de uma concepção que vê as relações económicas determinando directamente e sem mediações na esfera da cultura. Usando os trabalhos de Gramsci, Apple amplia o espectro de análise do campo do currículo ao propor um conceito de ideologia que se relaciona directamente com os conceitos de senso comum e de hegemonia.

Segundo Apple (2001, p. 55), ocorreu uma mercantilização da educação onde os interesses económicos de grandes grupos empresariais reduziram a escola a uma fábrica de profissionais qualificados, onde quem não se adapta aos padrões pré-estabelecidos é

rapidamente descartado, ficando à marginalidade do processo, tornando-se um estorvo social. As escolas não são "meramente" instituições de reprodução, onde todo o conhecimento ministrado, explícito e oculto, transforma inexoravelmente os estudantes em seres passivos, aptos e ansiosos para se inserirem numa sociedade desigual. Esta perspectiva erra em duas questões fundamentais, a saber, em primeiro lugar, porque vê os estudantes como interiorizadores passivos de mensagens sociais pré-concebidas. Em segundo lugar, seja qual for o conteúdo veiculado pela instituição, quer ao nível do currículo formal, quer ao nível do currículo oculto, este é assimilado sendo insensível às modificações efectuadas pelas culturas de classe e à rejeição das mensagens sociais dominantes por parte da classe (raça ou género). A verdade é que as escolas necessitam de ser vistas de um modo muito mais complexo do que apenas através da simples reprodução.

A análise que Apple faz das políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão de mundo, como luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do económico; a sua postura de pesquisador; e a capacidade que Apple tem de ir além da lógica da reprodução e determinação para enfatizar o papel da agência e da contra-hegemonia crítica ao determinismo económico nas análises do campo educacional, salientando a importância, assim, de aspectos que estão relacionados à esfera da cultura.

Apple afirma que é importante levar em conta o Estado nas análises em educação, pois o processo educacional é justamente uma das responsabilidades do Estado. Ao partir do pressuposto de que a educação é permeada por lutas quotidianas em torno do discurso hegemónico, um campo de constituições políticas e ideológicas e um meio de reprodução e produção social, é compreensível que haja, por parte dos grupos hegemónicos, interesses pela educação e pela instituição escolar. Esses grupos vêem a educação e a escola como campos nos quais também há possibilidade de tornarem seus discursos hegemónicos, de legitimarem seus ideais e de naturalizarem seus pressupostos. Além da escola ser a instituição que medeia o processo entre a família e o mundo do trabalho, ela também é um local no qual muitas opiniões no campo ideológico e político são formadas. Para Apple era fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido – de quem é esta cultura?, a que grupo social pertence este conhecimento? e de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento (factos, destrezas, propensões e disposições) em instituições culturais como as escolas?, uma posição que revela também as suas ligações.

As escolas públicas e democráticas são escolas vivas, cheias de entusiasmo, mesmo em circunstâncias eventualmente tristes e difíceis. São escolas onde professores e alunos estão igualmente empenhados num trabalho sério que frutifica em experiências de aprendizagem ricas e vitais para todos (APPLE, 2001, p. 12). Além da defesa das escolas públicas e democráticas, as contribuições de Apple para a discussão educacional centram-se,

principalmente, nas questões sociais, nos aspectos económicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e que permeiam todo o ambiente escolar. Ele defende a ideia de que a educação não é uma actividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um acto político (APPLE, 2006, p. 35).

Segundo Apple (2000, p. 43), a hegemonia implica a obtenção de um consenso, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros. A hegemonia não é algo que surge de forma espontânea e nem garantida: ela está relacionada com o trabalho dos grupos hegemónicos, que actuam constantemente para fazer com que a sustentação do modo capitalista de produção seja entendida como algo da vida quotidiana, como algo necessário ou natural (APPLE, 2006, p. 16). É importante destacar que Apple também utiliza as contribuições de Gramsci ao afirmar que a hegemonia é sempre preferível ao uso da força, mas caso a hegemonia não seja atingida através do processo de saturação, a força nunca é completamente dispensada. No entanto, a hegemonia é muito mais efectiva que a força.

O conceito de senso comum, por sua vez, está profundamente imbricado na noção de hegemonia. Os discursos hegemónicos só se constroem como tais na medida em que estão conectados com a vida prática de uma sociedade e com os alicerces que a sustentam, isto é, com o senso comum. No entanto, não se pode dizer que o senso comum depende apenas da hegemonia para existir, nem se pode afirmar que o senso comum é formado apenas pelas ideias hegemónicas. O que existe é uma relação de interdependência entre senso comum e hegemonia.

O senso comum é, ao mesmo tempo, a naturalização de determinadas ideias de grupos hegemónicos – os interesses desses grupos, através do senso comum, deixam de ser vistos como dominantes e passam a ser entendidos como naturais, como essenciais na vida prática – e também é a base com a qual as ideias hegemónicas precisam estar conectadas.

É importante ressaltar que o senso comum não se constitui puramente através dos discursos hegemónicos: ele também é formado por outras ideias. O senso comum é contraditório, fragmentado e possui diferentes visões de mundo. Apple afirma que a hegemonia não é apenas política, mas também cultural, utilizando-se, aqui, das contribuições de Raymond Williams. Para Williams, hegemonia é um conjunto de práticas e expectativas que modulam as percepções de mundo.

Apple (2000, p. 45) afirma que as políticas em educação devem ser pensadas como políticas culturais, o que inclui pensar em factores como: objectivos económicos e valores; visão tanto de família, quanto de raça, género e relações de classe; política cultural; diferença e identidade; e o papel do Estado. Para o autor, a política cultural é uma luta para definir a realidade social e interpretar as aspirações e necessidades básicas das pessoas. Apple (1995,

p. 54) mostra em seus estudos que, à medida que o trabalho docente passou a se caracterizar como feminino, “criou-se um pressuposto” de que seria necessário maior controle desse trabalho. Isso decorreu principalmente da ideia, amplamente reforçada por grupos conservadores, de que as mulheres são menos qualificadas que os homens para trabalharem com os conteúdos escolares das ciências e que, portanto, precisam ser mais controladas para que façam o trabalho antes realizado pelo sexo masculino. A própria ocupação – no caso, a de professora – passa a ser entendida como pouco qualificada.

Apple desenvolve um trabalho significativo na esfera curricular do sistema educacional. Convencionalmente, o Currículo nada mais era que uma série de temas que deviam ser transmitidos no ambiente escolar, Apple traz uma nova visão, defendendo que o mais importante é elaborar ideias passíveis de serem apreendidas nas suas repercussões. Nesta perspectiva, de acordo com a teoria desenvolvida por Apple, o Currículo não é uma mera colagem objectiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aulas.

Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim, qual saber e porque este e não o outro. Assim, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em xeque o modelo tecnicista. Razão pela qual para Apple o saber não é algo dado, mas sim uma realidade que deve ser criticamente examinada.

Segundo Apple (2006, p. 39), hegemonia é o processo em que há a sujeição, a saturação de nossas consciências, em que significados, valores e acções quotidianas colocam-se como únicas, naturais, o que internaliza convicções e formas de ver, viver e entender o mundo.

Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstracto, em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e acções que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”.

A parte importante da hegemonia é obtida quando o discurso dominante consegue converter-se em senso comum, quando o discurso é capaz de articular aos elementos de bom senso presentes no senso comum. E este nunca é totalmente convertido em discurso dominante. A hegemonia se forma quando há uma ideologia dominante, quando o discurso predominante do grupo social se torna dominante se mantém uma hegemonia até a configuração de uma nova forma de pensar. Portanto, o senso comum e a ideologia estão ligados entre si e contextualizados a um período histórico. Senso comum, ideologia e hegemonia são elementos de uma mesma situação histórica, se constroem num processo de interacção.

4. Ideologia em Michael Apple

Apple escreve sobre ideologia num contexto em que este conceito tinha um significado muito particular, extremamente influenciado pelo marxismo. Na década de 1970, os trabalhos baseados em Althusser e no conceito de aparelhos ideológicos do Estado retratavam a escola como uma mera instância reprodutora da ideologia dominante. Esta concepção tratava a ideologia como um conceito no singular, ou seja, a ideologia era vista como sinónimo das ideias da classe dominante e tinha um carácter determinista. Os problemas com este entendimento, na óptica de Apple, é que ele não capta as contradições, sempre presentes no processo de dominação, e não reconhece o papel que os sujeitos (e não meros objectos) tem na mediação e luta contra a dominação ideológica e material.

Apple insiste que a ideologia não deve ser entendida como uma falsa consciência directamente imposta pelas relações económicas. Para Apple (2001, p. 60), a ideologia é parte da cultura vivida, encharcada de senso comum. O senso comum é formado por diferentes ideologias, mas estas não são falsas imagens da realidade; são concepções do mundo imersas nas visões de classe, raça, género. Apple insiste que se deve focar não no que é falso em uma ideologia, mas no que é verdadeiro, ideologias que têm eficácia conectam-se com problemas reais das pessoas, com a experiência quotidiana delas. Apple defende que nenhuma ideologia se torna dominante se não está ao menos parcialmente ligada ao senso comum de cada período histórico.

Apple afirma que, em geral, as teorias neogramscianas e as pós-modernas e pós-estruturais são entendidas como opostas. No entanto, ele mostra que muitos elementos podem se complementar para explicar questões que, se não colocadas em debate através de distintos elementos teóricos, poderiam passar despercebidas.

Apple filia-se ao campo do neomarxismo, que busca analisar como cultura, ideologia, hegemonia e autonomia relativa se relacionam à educação. Os estudos neomarxistas estão relacionados a outro tema já abordado aqui, que são as contribuições de António Gramsci. Este autor, segundo Apple, trouxe importantes contribuições para esta corrente teórica. A incorporação desses conceitos à teoria neomarxista permitiu o reconhecimento de que aspectos relacionados com sociedade, hegemonia, política e cultura não estão completamente relacionados às questões económicas. Além disso, os neomarxistas defendem que a cultura e a hegemonia por si só são importantes áreas para a análise crítica, apresentando contradições significativas para o entendimento dos processos sociais.

Para Apple (2001, p. 74), tornava-se muito mais claro que a noção de hegemonia não é algo que flutua livremente. Na realidade, e antes de mais, encontra-se associada ao Estado. Isto é, a hegemonia não é um facto social já concluído, mas sim um processo em que os grupos e as classes dominantes "conseguem conquistar o consenso activo perante os que exercem

o seu domínio". Assim, a educação, deve ser percebida como parte do Estado, como um elemento importante na tentativa de criar um consenso activo.

Para Apple, é preciso afastar ideia da noção de hegemonia como um falseamento da realidade, uma manipulação, pois a hegemonia conecta-se com aquilo que é vivido pelas pessoas, ela implica a ideia de obtenção de consenso onde confluem diferentes grupos.

Apple busca nos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum desenvolvidos pelo marxista Antônio Gramsci, o necessário suporte para traduzir, nos mesmos termos, sua visão de educação. Apple vincula a grade curricular à estruturação da economia. Porém, embora estabeleça um laço entre o currículo e a economia, o educador não incorre no equívoco cometido pelos marxistas convencionais, a compreensão da educação pelo viés economicista, optando assim pelo neomarxismo, corrente que acredita na posição central da cultura na avaliação crítica das estruturas sociais.

5. Poder em Michael Apple

Sobre o Estado, Apple defende que, ao fazer uso da análise relacional, faz-se necessário buscar ferramentas para compreender os elementos e relacionamentos que fazem parte do Estado e que são produzidos na relação com ele. O exame do Estado como relação está conectado ao entendimento do Estado como uma relação, como um local de disputa, no qual diferentes blocos lutam para serem hegemónicos.

Para Apple ao estudar o âmbito educacional – e isso inclui as políticas educacionais –, é preciso analisar o Estado, pois a educação escolar é (por enquanto, ao menos) função estatal. O Estado, na obra de Apple, é um elemento central para a análise de políticas educacionais, pois estas estão relacionadas ao âmbito estatal e, portanto, dependendo da forma como se concebe o Estado em uma pesquisa que envolve políticas, ter-se-á uma visão complexa do fenómeno em estudo ou, então, uma forma mais linear e vertical do processo político.

No trabalho de Apple, o Estado é entendido como não neutro, formado por diferentes grupos quase aliam entre si a partir de objectivos comuns e lutam para que seus objectivos tornem-se hegemónicos. O Estado é onde se materializam as disputas entre as alianças hegemónicas. Ao compreender o Estado como permeado por disputas de poder e como não somente sendo dirigido por um grupo dominante, tem-se uma perspectiva mais complexa do âmbito estatal.

Para melhor compreender este elemento, Apple recorre à crise do Estado de bem-estar social nas décadas 1970 e 1980 nos EUA onde destaca a união de diferentes grupos a partir

de distintos objectivos, como maneira de tornar as suas ideias hegemônicas. A composição da chamada Nova Direita⁶ demonstra até que ponto o Estado é permeado por disputas e formado por diferentes grupos. Os quatro grupos que formam a referida aliança são: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional. De modo que, “pode não concordar totalmente em esses outros grupos, mas (...) seus interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, de busca de eficiências e de procedimentos gerenciais” (APPLE, 2006, p. 32).

Apple salienta que o Estado não é apenas uma arena em que disputam diferentes grupos para legitimar e instituir suas concepções, também o Estado se forma e se transforma através dessas lutas, modificando assim, tanto o seu conteúdo quanto a sua forma.

Daqui se depreende que o Estado é um meio de reprodução e produção social, por isso, compreende-se que haja, da parte dos grupos hegemônicos, interesses pela educação e pela instrução escolar. Portanto, esta não é apenas instituição que medeia o processo entre a família e o mercado do trabalho, como também é o lugar em que muitas opiniões no campo ideológico e político são formadas.

Considerações Finais

Apple serviu-se do seu papel activista, fruto da sua formação pessoal e académica, para mostrar com acções e projectos contra-hegemônicos, que podiam ir, nos dias de hoje, contra as práticas de mercado na educação. Esta postura de se envolver directamente, pode-se assemelhar à visão de “intelectual orgânico” de Gramsci, com base no pressuposto de que a educação contra-hegemônica não é a que não faz parte do “conhecimento de elite”, mas que o apropria e o reconstrói de maneira que sua forma e seu conteúdo sirvam para as necessidades progressistas e sociais.

O pensamento de Apple para além de nos alertar para os perigos do reducionismo das análises economicistas, permite-nos compreender as relações que se vão construindo entre o conhecimento, políticas culturais e as suas implicações no dia a dia da vida escolar. Michel Apple alerta-nos também para a necessidade e crucialidade de uma análise relacional em torno das políticas educativas e curriculares.

⁶ A Nova Direita constitui-se como uma aliança hegemônica, que realiza críticas severas ao Estado de bem-estar social e que passa a constituir um novo discurso alicerçado nas ideias de que é preciso uma nova forma de administrar o Estado de modo que os lucros sejam revigorados e para que a lógica do mercado seja a base da política. Deste modo, nota-se que a Nova Direita é uma aliança entre grupos com diferentes objectivos e interesses.

Este tipo de abordagem permite-nos compreender, não só a relação entre o fenómeno educativo e as políticas sociais, culturais, económicas e ideológicas mais amplas, como também o modo como os movimentos de direita espalhados pelo mundo se têm vindo a posicionar no controlo pelo conhecimento legitimado pela escolarização, um conhecimento que deve ser visto como parte de uma selecção histórica, tradução de conflitos, no plano teórico e prático e que sistematicamente tem silenciado as vozes dos mais desfavorecidos.

Sendo assim, pensar e concretizar políticas curriculares que se preocupem com a construção de uma realidade democrática e participativa nas escolas, que tentem quebrar uma sociabilidade impregnada de valores burgueses, neoliberais e neoconservadores, como proposto por Apple é indispensável para a realização de uma contra hegemonia. Porém, o horizonte a ser alcançado é a libertação do trabalho da lógica do capital, o que se coloca como fim último das concepções educacionais comprometidas com a emancipação humana.

Apple, na sua trajectória de vida, percebeu a forma como as relações económicas se desenvolviam e construíam suas hegemonias, percebeu por sua experiência de vida que quanto mais avançavam as conquistas sociais maiores dificuldades para se construir uma democracia era imposta pela classe opressora.

Michael Apple faz das políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão do mundo, como luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do económico. É essa preocupação que leva Apple a recorrer ao conceito de hegemonia, tal como formulado por António Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams. É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação económica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem sua própria dinâmica. As estruturas económicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000;
- _____. ; *Educação e Poder*. Trad. de João Menelau Paraskeva, Portugal: Porto editora, 2001;
- _____. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003;
- _____. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006;
- _____. “Repensando a ideologia e o currículo”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo cultura e sociedade*. 2. ed. rev. São Paulo (SP): Cortez, 1995.

FOR AUTHOR USE ONLY

5. A escola unitária e o seu substrato na educação contemporânea: um diálogo com Gramsci

Lino Francisco Valentim Vahire
Jorge Frans Manhiça

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” – Paulo Freire

1. Introdução

O presente artigo debruça-se sobre A Escola Unitária e o seu substrato na educação contemporânea: um diálogo com Gramsci. Os desafios que se colocam hoje à escola e à educação formal são inúmeros, tal como são as propostas avançadas por diferentes racionalidades da educação, preocupados e engajados em construir o tecido social e acima de tudo ávidos em ver solucionados os diversos problemas que permeiam o próprio sistema de educação.

Para tal trazemos Gramsci à esta reflexão, num “diálogo” com alguns pensadores educacionais, para compreendermos o seu pensamento e os desafios que se colocam à educação e sociedade contemporâneas. São nomes de teóricos que também se preocuparam com a formação e edificação de sociedades cada vez mais inovadas e inovadoras, tendentes a um constructo emancipatório e democrático. Adorno, Dewey, Bauman, Rousseau, Morin, Freire, são apenas alguns dos vários exemplos com os quais nos socorremos como referenciais para fazer jus à esta análise.

Mais do que um projecto, a proposta expressa por Gramsci pode constituir alternativa à educação contemporânea no coro dos diversos projectos que o sistema educacional já viu.

A centralidade da temática sobre *educação* é desde muito sobejamente conhecida e hoje mais do que nunca com maior ênfase, devido à dinâmica social e à necessidade cada vez mais ampla de formação e especialização de indivíduos em diversos campos do saber. Por

força disso há razão mais do que o suficiente para nós hoje optarmos em escolhê-la. A educação nunca se esgota, porque ninguém vive sem ela, tal como John Mbiti debruçando-se sobre a religião, afirmara que todo o africano não vive sem ela (a religião).

Para esta reflexão colocámo-nos a seguinte questão: *até que ponto a Escola Unitária pode constituir substrato para a educação contemporânea?* Na tentativa de responder tal questionamento levantam-se outras adjuvantes, tais são os casos de: *que educação? Para que sociedade? Educação para quê? Que desafios se impõem à educação hoje? Que saídas/alternativas?* São questões a nosso ver complementares, mas desafiadoras e por vezes até incômodas à educação: são questões educacionais de ontem, mas com repercussão e abrangência inigualáveis hoje em todo o globo.

A dinâmica das sociedades hoje, na sua especificidade, levou a que muitos teóricos se dessem ao estudo começando pela designação do tempo em que vivemos: Bauman e os tempos líquidos; Edgar Morin e Educar na era planetária, Lipovetsky e a Era do vazio, Habermas, e o Período pós-metafísico, só para citar alguns exemplos denotam uma novidade que directa ou indirectamente se faz sentir na educação. Daí as questões: que educação? Para que tempo? Para que sociedade?

Gramsci, o principal teórico que evocamos para o presente estudo, viu inclusive na educação, um propósito seguro e incontornável para passar as suas ideias cuja base reside na necessidade de construção de uma Escola que se afirme Unitária e o trabalho como seu substrato pedagógico-educacional.

Para levarmos a bom termo o nosso propósito, guiamo-nos com a seguinte estrutura: os pressupostos da escola unitária como “proposta” para a educação contemporânea; o trabalho como princípio pedagógico; desafios que se colocam à educação hoje, e por último o nosso cunho sobre a temática em causa. O tal diálogo com Gramsci evocado no tema faz-se matéria ao longo destas páginas.

2. A proposta educacional contemporânea expressa pela Escola unitária

Na componente de educação, Gramsci começa fazendo críticas contra a escola tradicional que dividia o ensino em clássico e profissional, o primeiro destinando-se às classes dominantes e o último às “classes instrumentais”. Vislumbra na Escola unitária, seu projecto de eleição, o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, não apenas na escola, mas em toda vida social. Uma escola crítica e criativa, cuja base consistia em tornar o aluno ao mesmo tempo, intelectual e profissional.

Tomando como base a concepção da cultura, cujo entendimento implica o conceito de reforma intelectual e moral, Gramsci chegou a analisar de forma penetrante o problema da escola, estudando-o como substrato da organização cultural; a obra *Os intelectuais e a organização da cultura* espelha este propósito. Em sua opinião, não se poderia esperar, portanto, que o desenvolvimento cultural das massas e a formação de uma consciência unitária adviessem de forças espontâneas, era necessário organizar a cultura, por meio da escola.

Gramsci defendeu a necessidade de uma educação escolar que oferece uma formação que propicie às classes subalternas não apenas obter qualificações técnicas que lhes permite inserir no mundo produtivo, como também adquirir sólida formação geral e que possibilite ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade.

A esta prerrogativa junta-se Gonçalves (2015, p. 54) afirmando que, a proposta da Escola Unitária apresentada por Gramsci é situada dentro das lutas pela conquista da hegemonia civil. Através dessa escola, Gramsci acreditava que a luta socialista poderia estender-se a todos os domínios da sociedade, exigindo que cada um e cada uma tivesse clara compreensão dos problemas, o modo como são historicamente construídos e colocados na sua vida, com vista a uma acção consciente de transformação social.

Na concepção sobre a organização da cultura, Gramsci, teórico neo-marxista mostra sua preocupação em identificar meios para elevar cultural e politicamente as massas. Surge, por isso, a ideia de Escola unitária, a qual constitui inclusivamente um programa educacional que procura identificar métodos e práticas que propiciem aos trabalhadores a superar o

“senso comum” e procurar adquirir uma formação de um pensamento filosófico substancial que os habilite sair da condição de subalternidade.

O elevar cultural e politicamente as massas não constitui um favor a ser feito pelo Estado é sim tomada de consciência da necessidade de devolver o direito natural a todos os seres humanos; afinal todos eles, sem excepção são por essência animais políticos, com direito à participação na coisa pública.

Assim, segundo Dore Soares (2000), a Escola unitária pode ser compreendida como síntese do debate de Gramsci com as diferentes concepções da sua época. Em primeiro lugar, ela supera a escola tradicional ao incorporar a cultura humanista como base formativa para o exercício das funções de governo da sociedade. Em segundo lugar, supera a escola única do trabalho (escola politécnica) ao apresentar a unidade do trabalho intelectual e produtivo numa dimensão mais cultural; enfim, supera inclusive a Escola Nova porque aprofunda e amplia a ideia de actividade como mediação entre o trabalho teórico e prático, apresentada como método para responder ao dualismo escolar.

Sobre o fundamento desta escola, ela é de cultura geral, é uma escola “humanista”. Não o humanismo tradicional e sim num sentido amplo, da relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho teórico e prático, intelectual e manual. Uma escola cujos traços propiciam maturidade, autonomia e criatividade dos seus cultores. Por isso bem afirma Gramsci:

A Escola Unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na actividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121).

O outro fundamento sobre o qual se assenta a escola unitária, expressa-se na união indissolúvel entre o trabalho teórico e o prático, entre o intelectual e o manual. Manacorda pode ter razão ao afirmar que: “Homens que têm mãos e não têm cabeça e homens que têm

cabeça e não têm mãos igualmente não têm lugar na comunidade moderna” (MANACORDA, 2004, p. 307).

Entendemos por “cabeça” e “mão”, num sentido figurado, já que o fundamento da escola unitária nos remete à síntese de uma dupla forma de trabalho: o intelectual (cabeça) e o manual (mãos).

Permitam-nos com Dore Soares (2000), de forma mais abrangente, expressar num parágrafo, o objectivo da escola unitária que é o de:

permitir a todos o acesso aos conteúdos específicos que lhes dêem condições de se inserir na vida social e produtiva. É Unitária porque oposta ao dualismo escolar, expressão das desigualdades sociais, defendendo a vinculação entre o ensino teórico e prático. [...] ela procura equilibrar harmoniosamente a formação geral e profissional para oferecer a todos capacidades para se tornarem ‘dirigentes’, isto é, ‘o especialista’ mais o ‘político’, fornecendo-lhes competências técnicas e políticas. Por um lado, a ‘competência técnica’, como qualificação profissional, deve possibilitar-lhes a inserção no mundo da produção. Por outro, a ‘competência política’ deve proporcionar-lhes a aquisição de uma sólida formação geral, ampliando suas condições de participar no governo da sociedade, de modo que possam decidir activamente sobre os projectos sociais e políticos que devem ser adoptados na nossa sociedade (DORE SOARES, 2000, pp. 472-473).

Deste raciocínio entendemos de forma mais detalhada e objectiva a finalidade do projecto de Escola Unitária. Uma espécie de luta para a superação, mediante a formação geral e profissional para a transformação social e por outro lado, uma luta contra as desigualdades sociais.

Gramsci salienta, deste modo, a urgência da Escola tomar consciência da sua função, a qual consiste em ser um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objectivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da Escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.

Ele mesmo assevera o seguinte:

O facto de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de uma forma unitária a realidade presente é um facto ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘génio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como património de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2004b, p. 96).

Nota-se, por isso, que esta perspectiva educacional *vai muito além da simples formação para a cidadania*, tal como afirmaram Werner Jaeger, Rousseau, etc., mas uma formação para as massas tomarem o poder, saindo desta forma da tal condição subalterna.

3. O Trabalho como princípio pedagógico

Para melhor entendermos o sentido da Escola Unitária em Gramsci é recorrendo o seu princípio pedagógico com o qual se apoia para orientar toda a organização escolar. Tal princípio é unitário socorrendo-se da conceito do trabalho.

O recurso a um princípio tem sua lógica quando comparado com o que é perceptível em todo o *magistério* filosófico, onde toda e qualquer escola e/ou corrente filosóficas emergentes possuem normas ou princípios que as regem. Assim, a Escola unitária ao exprimir-se através do *princípio unitário*, não foge à regra, levando assim à derrocada os princípios pedagógicos expressos pela educação tradicional e até um certo ponto, os “excessos” da Escola nova.

O princípio pedagógico ou “unitário” é um princípio que ultrapassa a Escola como instituição; refere-se ao estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual (teoria) e o trabalho manual (prática). Para Gramsci:

O advento da Escola Unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se reflectir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004a, p. 40).

O princípio da escola unitária é o princípio do trabalho, formulado em estreita relação com a escola humanista e com sua perspectiva de formar dirigentes. Mas a ideia de trabalho não significa cingir a educação ao trabalho de fábrica, mas a partir da “técnica-trabalho” para atingir a “técnica-ciência” e a “concepção histórica e humanista”. Esse é o princípio para formar o “dirigente”, isto é, especialista e político.

Neste pressuposto gramsciano do trabalho, comunga também Wickert⁷, ao afirmar que somente o ensino do trabalho, pedagogicamente orientado, pode estimular a auto actividade, pôr em movimento os sentidos, desenvolver os fundamentos de todas as profissões sociais e públicas e servir à formação moral (WICKERT, 1950, p. 241).

Quando Gramsci propõe a Escola unitária como reacção ao dualismo escolar, o adjectivo ‘unitário’ está relacionado a um princípio muito amplo, parâmetro de toda a sua análise sobre a organização da cultura. Trata-se do princípio da igualdade, ou princípio unitário, directriz para a superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados, primando assim pela igualdade social.

Este princípio refere-se inclusive à luta pela unificação histórica do homem, como possibilidade a ser realizada, um *devoir*. Compreende-se por isso como um princípio moral dessa reforma cultural, desse mundo de trabalho.

O princípio educacional que mais prezou foi a capacidade de as pessoas trabalharem intelectual e manualmente numa organização educacional única, ligada directamente às instituições produtivas e culturais. Consubstanciando esta ideia, sublinhamos os dizeres de Gadotti:

[...] para neutralizar as diferenças devidas à precedência social, deviam ser criados serviços pré-escolares. A escola deveria ser única, estabelecendo-se uma primeira fase com o objectivo de formar uma cultura geral que harmonizasse o trabalho intelectual e manual. Na fase seguinte, prevaleceria a participação do adolescente, fomentando-se a criatividade, a

⁷ Richard Wickert é historiador da educação e adepto da corrente pedagógica neo-idealista, afirma que a reforma escolar do início do Século XX encontrou na “escola do trabalho” os princípios que buscava: como método de ensino, como princípio pedagógico, como método psicológico, como valor cívico, como vivência, actuação, autoactividade.

autodisciplina e a autonomia. Depois viria a fase de especialização. Nesse processo tornava-se fundamental o papel do professor que devia preparar-se para ser dirigente e intelectual (GADOTTI, 1999, p. 139).

A Escola Unitária é, assim, a escola comum, igual para todos, oferecida a todos indistintamente pelo Estado, como base cultural e de conhecimentos instrumentais a que tem direito todo o cidadão, sem levar em conta questões de riqueza, região, do Estado, da localidade ou da família, sem levar em conta, questões de diferenciação a vários níveis.

Para Gramsci, a formulação de uma proposta para a educação que integre um programa político em direcção à igualdade social é referência para a crítica às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que se exprimem nas diversas instâncias da sociedade e da cultura, como também na escola.

Este filósofo italiano atribuía assim à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos. A proposta da Escola Unitária luta contra as desigualdades e injustiças sociais.

Em suma, este pensador neo-marxista defende uma escola crítica e criativa, cujo substrato é de torná-la ao mesmo tempo clássica, intelectual e profissional; por isso, busca na Escola unitária o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho manual, na escola e em toda a vida social.

4. Dialogando com Gramsci na busca da alternativa educacional contemporânea

Alicerçados nos fundamentos educacionais expressos por António Gramsci, aprendemos que mais do que instrução, ou educação com base em ideologias, urge criar espaço e condições que reflitam um campo aberto e livre nas opções educacionais. Uma educação com base no trabalho teórico (intelectual) e trabalho prático (manual) orienta-se para a democracia, para a emancipação, para a liberdade (epistémica e social), para a autonomia, para a política (fazendo da escola um instrumento para a o povo tomar o poder – segundo uma das teses neo-marxistas).

Mais do que fazer cisão entre o trabalho intelectual e o manual tal como era vigente na sociedade vivida por Gramsci, ou seja entre a educação para a elite e para as classes subalternas, a fusão destes dois tipos de trabalho caracterizou uma visão democrática da educação. Afinal, as classes subalternas também precisam do exercício racional, qual saída da menoridade, para materializar o seu entendimento.

Juntamo-nos a esta prerrogativa gramsciana, adicionando a dimensão do respeito pelas inclinações inatas de cada indivíduo na aprendizagem. O trio assim constituído: “trabalho manual”, “trabalho intelectual” e “respeito pelas inclinações”, traduz em nossa opinião, as ideias de liberdade, emancipação e democracia no trato educacional que se ajustam a contemporaneidade.

Quem comunga desta prerrogativa democrática da educação foi Dewey ao advogar o *learning by doing* (aprender fazendo), suscitando assim o cultivo do espírito de liberdade. Ele trabalha a sua pedagogia em favor da liberdade, chegando a afirmar que uma Educação democrática é Educação para a liberdade. Na obra *Como Pensamos*, este pensador pragmatista norte-americano afirma que é possível entender a liberdade como “poder de agir e executar, independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direcção alheia, não simples actividade exterior sem peias” (DEWEY, 1959b, p. 93).

Quem também partilha de forma nua e crua sobre a necessidade do cultivo da liberdade em educação é Freire deitando por terra a *educação bancária* que afirmara a onipotência do professor/educador, enquanto os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodavam a ele: aquele educador que foi visto como sujeito do processo de aprendizagem e os educandos meros objectos” (FREIRE, 1987, p. 59).

Paulo Freire instaurou a ideia de uma pedagogia de liberdade, cuja base era de livrar os estudantes dos hábitos mentais que não são críticos, que não são questionadores, para que assim pudessem desenvolver melhor a habilidade de pensar e fazer por si mesmos; que eles pudessem descobrir sua própria orientação perante o mundo e, quando estivessem prontos para isso, desenvolverem seu próprio conjunto de crenças acerca do mundo.

Esta é uma visão não só emancipadora e democrática, como também demonstra abertura para o cultivo da autonomia e criatividade, tal como foi o anseio de Gramsci, na elaboração do seu tão almejado projecto educacional.

Na proposta que nós avançámos, acrescentando a do pensamento educacional de Gramsci, abre-se mais espaço de responsabilização educacional à escola. Esta, mais do que instruir com base em matérias previamente catalogadas ou até ideológicas, ela mesma deveria ser responsável em identificar e agraciar as tendências inatas de cada indivíduo, para depois orientá-las. Em analogia a isso, Golias pensou delegando tal missão à comunidade; afirmou a necessidade do “grupo – a comunidade criar as condições mais favoráveis ao desabrochamento e desenvolvimento das capacidades inatas e herdadas que a criança traz consigo” (GOLIAS, 1993, p. 14). Para nós, esta função deveria ser exercida pela escola, uma das instâncias de socialização a seguir da família.

É preciso ensinar com base na condição humana (tal como prezou Morin num d’*Os sete saberes necessários à educação do futuro*), reconhecendo a nossa humanidade comum em que vivemos e, ao mesmo tempo, a diversidade da nossa condição humana. Compreender que o humano é sempre físico, biológico, psicológico, social e cultural, e essa unidade complexa da natureza humana é totalmente “desintegrada”, não entendida porque foi artificialmente dividida ou desligada, na educação actual, pelas várias disciplinas.

Tomando isto como base, urge levar os estudantes a compreender a unidade e a complexidade do ser humano. Com esta didáctica interdisciplinar, estes poderão ter consciência sobre a realidade que os circunda e, já adultos, participar activamente no exercício democrático.

O outro trunfo na proposta de Gramsci, tal como afirmamos nas páginas acima, prende-se com o “exercício” de *emancipação*. Servimo-nos aqui do termo *exercício*, a partir da linguagem aristotélica na sua ética-educacional, que consiste na demonstração de que a virtude deve ser cultivada mediante um exercício repetido. A título de exemplo, nascendo não honestos, podemos nos tornar honestos mediante exercícios repetidos de honestidade.

O mesmo se pode aplicar às competências e virtudes adquiridas a partir da escola a (educação formal).

Adorno propõe assim o modelo de uma educação emancipatória, o qual evita a repressão, se distancia da reprodução tecnicista e focaliza o aspecto produtivo da vida humana. Em outras palavras, a educação emancipatória pensa a sociedade e a educação distanciando-se do carácter industrial a que é submetido a cultura. A partir dessa perspectiva, o processo educacional pode favorecer a formação de sujeitos críticos e emancipados; sujeitos capazes de “domesticar” o impulso destrutivo que lhes é inerente. Assim, a educação forma pessoas autónomas e contribui para que não se repitam barbáries.

Aqui a emancipação é entendida como autonomia, conscientização, resultado do esclarecimento, para tornar possível impedir a volta da barbárie.

Em *Educação e emancipação*: respondendo a questão *Educação para quê?* Adorno discute a natureza teleológica da educação, postulando a sujeição a uma lei exterior ou a vontade de outrem, representa uma afronta ao homem esclarecido anunciado por Kant. Nesses termos, rejeita a ideia de uma educação baseada nos chamados modelos ideais, enxergando neles uma natureza usurpatória. Em suas palavras: “a seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação, evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141).

A educação deve, simultaneamente evitar a barbárie e emancipação da pessoa, ou seja, o impulso de destruição que o homem traz consigo, o qual se manifesta-se nas diversas formas de agressividade que percebemos no cotidiano e pode chegar a situações extremas.

5. Considerações finais

Toda a Filosofia de Educação é uma actividade de reflexão contínua de análise e de criticismo ao sistema de educação corrente e não um produto final, mas sim a produção de

um sistema de educação que pudesse ser uma alternativa que se ajuste aos contextos e circunstâncias.

Com os pressupostos avançados por Gramsci, a filosofia da praxis educacional toma uma nova roupagem, na medida em que ele nega qualquer filosofia absoluta, abstracta e especulativa, ou seja, toda a filosofia que nasce da filosofia precedente e da que herda os “problemas supremos”. Foi por isso que não sem razão, chamou a sua filosofia da praxis de nova epistemologia.

Através desta reflexão aprendemos e imprimiu-se em nós a ideia de que a missão da educação não constitui parte da luta final, e sim da luta inicial pela defesa da personalidade em crescimento. Permite o equilíbrio entre o exercício do talento da racionalidade e a ampliação da capacidade de acção, pois, não existe actividade humana da qual se pode excluir toda intervenção intelectual; não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.

O pano de fundo desta reflexão trouxe ao de cima uma expressão educacional que se diga alicerçada sobre princípios de liberdade, autonomia, autoconfiança e emancipação, critérios imprescindíveis para a humanização. Uma educação não excludente, que atende os interesses dos estudantes, respeita os desejos subjectivos e as demandas objectivas e abre espaço de participação em actos de desenvolvimento pessoal e intersubjectivo.

Tal como preza o princípio unitário da escola urge trazer a realidade social para a sala de aulas para que ocorra assim uma aprendizagem significativa, respeitando as inclinações de cada um, o que nos deixa convictos de que a partir deste fundamento teríamos bons especialistas em diversas áreas: bons arquitectos, bons filósofos, bons exegetas, bons engenheiros, etc.

Somos razoáveis em aceitar que o conhecimento está oculto no homem e precisa ser desenvolvido; a plasticidade humana não pode ser ignorada e deixada a conjectura (opinião fundada em mera probabilidade), pois é necessário desencadear condições concretas para a sua plena formação. Foi nesta base que Gramsci lutou para a reforma cultural de sua época e da Itália onde irrompeu e se desenvolveu o seu pensamento político-filosófico.

Em suma, apesar das adversidades que gravitam nas sociedades dos tempos que correm, a proposta da Escola Unitária torna-nos partícipes do constructo do tecido social. A história de uma nação não pode ser algo dado aprioristicamente, mas sim construída pela actividade consciente de homens e mulheres concretos, participando em debates francos e comprometidos com a justiça e bem comuns.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W., *Educação e Emancipação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt, *Modernidade líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.
- DEWEY, J., *Como Pensamos*, Trad. Haydée de Camargo Campos, 3ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959a.
- _____, *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia de Educação*. 3ª ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, Companhia Editorial Nacional, São Paulo, 1959b.
- DORE SOARES, Rosemary, *Gramsci, o Estado e a Escola*, Brasil, Editora UNIJUI, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 27ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M., *História das Ideias Pedagógicas*, 8ª ed., São Paulo: Ática, 1999.
- GOLIAS, Manuel, *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*, Maputo, Editora Escolar, 1993.
- GONÇALVES, A. C. Parafino, *A Educação politécnica e a Escola do trabalho em Moçambique: novas e velhas falácias pedagógicas*, Maputo, CEC Editor, 2015.
- GRAMSCI, António, *Cadernos do cárcere*. “Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo”, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Vol.2, 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004a.
- _____, *Os intelectuais e a organização da cultura*, 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- MANACORDA, M. A., *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, 11ª edição, São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar, *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*, São Paulo, Cortez Editora, 2003.

WICKERT, Richard, *História de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1950.

FOR AUTHOR USE ONLY

6. A educação em tempos Líquidos e de Cultura de Consumo: Uma Reflexão a partir de Zygmunt Bauman

Dércia Chilengue
Escandação Armando Tivane

1. Introdução

O presente artigo intitulado A Educação em Tempos Líquidos e de Cultura de Consumo: Uma Reflexão a Partir de Zygmunt Bauman faz uma abordagem do pensamento educacional do autor cujo fundamento básico é a defesa da crise de uma educação contemporânea e que carece de um modelo universal. Partindo do conceito de modernidade sólida e modernidade líquida procura fundamentar a questão da educação.

O problema no qual se desenrola a pesquisa é: até que ponto o repúdio a rigidez educacional imposta pela ideia da modernidade sólida é fundamento inequívoco para se pensar uma educação líquida?

É nossa compreensão que para Bauman a modernidade sólida buscou a consolidação de uma sociedade estável, onde a educação escolar era apresentada como uma instituição que possui um mecanismo de controlo social, pois estava nas mãos de educadores o poder e a autoridade para fornecer bases para que os sujeitos se inserissem na sociedade e garantir ordem. As escolas eram mais firmes e se constituíam num sistema baseado em valores herdados e tentava melhorá-los para uma perspectiva cada vez mais sólida e havia aceitação da pedagogia da autoridade.

Portanto, contrariamente à uma educação sólida, fundamentada na ordem, dureza e regulação e, cujo intuito era formar o homem responsável e com valores universais, a educação líquida continha entre outros defeitos uma fragilidade de laços entre as pessoas e pessoas com as instituições.

A nossa hipótese é de que com a emergência da modernidade as antigas categorias axiológicas que determinavam a existência humana foram repensadas a partir de novos horizontes dos quais a educação é levada a reinventar-se.

A presente pesquisa resulta de uma leitura e interpretação das obras de Zygmunt Bauman sobretudo a que trata da educação com o título *sobre a educação* (2013).

2. Enquadramento Biográfico, Histórico e Conceptual de Bauman

Segundo Burke Zygmunt Bauman é um sociólogo polaco, nascido aos 19 de Novembro de 1925, de origem judaica. Foi influenciado pelos acontecimentos do seu tempo, sobretudo pela eclosão da Segunda Guerra Mundial e a invasão nazista no território polaco que o levaram junto à família a refugiarem-se na União Soviética, actual Rússia (BURKE 2004, p. 302).

Preocupado com a realidade do seu tempo, Bauman cursou física, motivado pela vontade de desvendar as incógnitas do universo. Filosofia e Sociologia, com a necessidade de reconstruir a Polónia destruída pela Guerra. Porém, Bauman viu o seu sonho de reconstruir a Polónia negada pelo partido comunista polaco, pois que foi acusado de corromper a juventude e fomentar ondas de revolta estudantis contra o partido (Idem).

Zygmunt Bauman teve influência de vários autores, dos quais referenciamos: o pensamento de Karl Marx, sobretudo nas análises das relações entre o capitalismo e o socialismo, de Michel Foucault sobre o poder panóptico do qual procura-se actuar através da vigilância, controle e correção da cidadania, de Hannah Arendt sobre as aparências e comportamentos inesperados dos oficiais nazistas, no relato sobre a banalidade do mal, de António Gramsci na ideia de que os homens e mulheres não são bobos inconscientes das estruturas sociais mas dotados de habilidades de poder de construir um mundo e de Jean Paul Sartre sobre a modernidade enquanto projecto da vida. Mas também recebera influência da sua esposa

Janina, na obra *Inverno na manhã* que o levava a avaliar as suas experiências de vida no holocausto.

Bauman é um autor de literatura multifacetada, embasada numa linha de pensamento crítico das vicissitudes dos tempos actuais conforme se depreende na modernidade líquida do qual faz uma análise dos novos tempos para os quais o mundo é repleto de sinais confusos, propenso a mudanças rápidas e imprevisíveis. Bauman escreveu sobre várias temáticas que o possibilitaram uma visão da sociedade. Assim, ele escreveu as seguintes obras: *Liberdade* (1989), *Ética Pós-Moderna* (1993), *O mal-estar da Pós-modernidade* (1997), *Globalização e Consequências Humanas* (1998), *Modernidade e Ambivalência* (1999), *Modernidade Líquida* (2000), *Vigilância Líquida* (2003), *Amor líquido* (2004) e *Cegueira Moral* (2014).

Bauman faz parte da linha do pensamento pós-moderno, juntamente com autores como Jean François Lyotard (defensor das metarrativas), Gianni Vattimo (na ideia do fim da modernidade), Peter Sloterdijk (percussor da mobilização infinita) e Jürgen Habermas (defensor do paradigma intersubjetivos) só para citar algumas referências cujo ideal é a revisão crítica do projecto da modernidade.

Segundo Porcheddu (p. 661), os trabalhos de Bauman contribuíram para a edificação de um completo e complexo instrumental conceitual em torno da sociedade moderna. Embora seja frequentemente mencionado como um pensador pós-moderno, seus livros não representam uma visão entusiasmada do Pós-modernismo. Aliás, ele se distancia da separação dicotómica entre Modernidade versus Pós-modernidade, argumentando que ambas as configurações coexistem como os lados da mesma moeda.

No mundo académico-intelectual, Bauman é mais conhecido pela teoria da *modernidade líquida* que, segundo ele, refere-se a uma variedade de fluídos (BAUMAN, 2001, p. 7). O autor usa a *fluidéz* como a principal metáfora para o estágio presente.

Segundo Bauman, os fluidos se movem facilmente, eles fluem escorrem, respingam, não sendo facilmente contidos, pois contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam o seu caminho.

O que todas estas características dos fluidos mostram em linguagem simples é que o líquido diferentemente dos sólidos não mantém a sua forma, por assim dizer, não fixam o espaço em prender o tempo, enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos a mudar (idem, 2001, p. 8).

Com o advento da era moderna, Bauman apropriando-se dos discursos do manifesto comunista, introduz a famosa frase: *O derretimento dos sólidos* para se referir ao tratamento que o espírito moderno dava a sociedade. O derretimento dos sólidos estava ligado a profanação do sagrado e o repúdio à tradição.

A modernidade líquida caracteriza-se pelas mudanças constantes e a condição global é repleta de incertezas da qual reina uma instabilidade nas relações sociais, nacionais e internacionais. Portanto, o que se é e se tem hoje, amanhã deixa de ser.

A modernidade líquida é o contraste da modernidade sólida. A modernidade sólida refere-se à sociedade ordenada, racional previsível e estável onde há organização das actividades e das instituições humanas. Conforme Bauman, a sociedade dos tempos sólidos era uma sociedade produtora, mas hoje, a dos tempos líquidos é a do consumo exacerbado e com uma fragmentação das vidas humanas e individualização da sociedade.

3. Plausibilidade da Educação no Mundo Mutável e de Sociedade de Consumo

Segundo Bauman, a história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisam, pois, serem revistos ou reformados.

Os desafios do nosso tempo infligem um golpe a verdadeira essência da ideia da pedagogia formada na longa história dos albos da civilização: Problematicam-se as “invariantes” da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia, convicções nunca antes

criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas.

No mundo líquido moderno, de facto, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça. Na sociedade de consumo em que não se visa o acúmulo de coisas, mas a sua máxima utilização, a bagagem do conhecimento, construída nos bancos da escola, na universidade deveria ser excluída da lei universal. Portanto a pedagogia enfrenta aqui o primeiro desafio, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para a utilização imediata e, sucessivamente para a sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas do Software, que se mostra mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.

A ideia de que a pedagogia também possa ser um produto destinado a apropriação e à conservação, é uma ideia desagradável e contrária à pedagogia institucionalizada. O segundo desafio para os pressupostos basilares da pedagogia deriva da natureza excêntrica e essencialmente imprevisível das mudanças contemporâneas, o que reforça o primeiro desafio.

Bauman cita Werner Jaeger, autor dos estudos clássicos sobre as antigas origens dos conceitos de pedagogia e aprendizagem que acreditava que a ideia da pedagogia tenha nascido de duas hipóteses idênticas: a da ordem imutável do mundo que está na base de toda a variedade da experiência humana e que justifica a necessidade e as vantagens da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos e aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a lei humana, que incutia no professor a auto segurança necessária para esculpir a personalidade dos alunos.

Olhando para Jaeger, para quem as ideias são correctas, a pedagogia como entendida se encontraria em dificuldade porque hoje é necessário um esforço enorme para sustentar essas hipóteses e para reconhecê-las como incontestáveis.

No mundo mutável da modernidade líquida, onde dificilmente as figuras conseguem manter a sua forma por tempo suficiente para dar confiança e solidificar-se de modo a dar garantia

a longo prazo, caminhar é melhor que ficar sentado, correr é melhor que caminhar e surfar é melhor que correr, isto é, o surfista deve deixar de lado as habituais preferências.

A aprendizagem e a pedagogia foram criadas na medida de um mundo duradouro, na esperança de que permaneça assim e fosse ainda mais durável do que havia sido até então. No mundo de hoje se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados.

Durante a modernidade sólida, da história moderna, o cenário das ações humanas era criado para emular, o quanto possível o modelo do labirinto dos comportamentistas, no qual a diferença entre os caminhos certos e errados era clara e fixa, de modo que aqueles que erravam ou recusavam os caminhos certos eram constante e imediatamente punidos enquanto que aqueles que os seguiam obediente e velozmente eram recompensados. A modernidade sólida era verdadeiramente a era dos princípios duradouros e concernia, sobretudo, aos princípios duráveis que eram conduzidos e vigiados com grande atenção.

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capa de adaptar-se às mudanças, fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. As mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. A arte de viver em mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como o a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.

4. Do panótico ao sinótico: O fim da época heróica e o papel dos profissionais da Educação diante dos desafios da modernidade líquida

Bauman discute a questão dos desafios da educação tomando por princípio o pensamento de Marco Polo sobre a “O inferno dos Vivos”, como se pode ler:

O inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos que nos leva, primeiro a aceitá-lo e tornar parte dele até deixá-lo de perceber e, segundo das aprendizagens contínuas que nos leva a reconhecer quem e o que no meio do inferno não é inferno (BAUMAN, 2013, p. 668).

Segundo Bauman, é incontestável que a perspectiva que os educadores em busca de “o que é ou não inferno” acabam se confrontando com uma tarefa árdua na tentativa de chamar atenção e promover o espírito crítico nos alunos. Os educadores estão submetidos a fortes pressões que os levam a aceitar aquilo que eles mesmos obstinadamente insistem em definir como inferno e induzem os alunos a aplicar, para torna-la mais fácil a própria estratégia de vida que se pode definir como “fácil para muitos”.

Em uma modernidade líquida, contudo, a relação entre a vida e o mundo sofreu uma reviravolta, se parte agora do argumento contrário, no qual a vida do indivíduo, relativamente longa, é dedicada a sobrevivências em condições frágeis e voláteis através de uma série de novos inícios, sucessivos. Os praticantes da vida fatiada em episódios, cada um dos quais com um novo início e um fim brusco, não tem necessidade de uma educação que busque lhes fornecer instrumentos idôneos para um mundo invariável.

A volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico faz com que os projectos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memoriadas. A verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere um rígido programa de estudos e uma sucessão predefinida no processo de aprendizagem contradiz a dinâmica do mundo líquido.

Na modernidade líquida, os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão “desinstitucionalizante” e são continuamente persuadidos a renunciar a sua lealdade aos princípios do conhecimento, valorizando ao contrário a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares. As pressões advêm do alto (do governo que pretende acompanhar os caprichos e voláteis movimentos do mundo econômico), de baixo (dos estudantes expostos às caprichosas e demandas do mercado de trabalho). Os teóricos e

integrantes do sistema educacional devem compreender a dinâmica do deslocamento de ênfase do ensino à aprendizagem.

5. Práxis educativa: Possibilidades de uma Intervenção Formativa sem Modelos Didáticos Precisos em Tempos líquidos

A prática educativa deve abandonar os modelos fortemente estruturados em favor de um processo formativo aberto (Bauman).

Segundo Bauman, desde que os sábios gregos inventaram a noção de paideia, foi preciso mais de dois mil anos para transformar a ideia de educação permanente de oximoro em pleonismo. A atestação desta transformação ocorreu recentemente – nos últimos dez anos sob o impacto da mudança acelerada do ambiente social no qual os protagonistas principais da educação deviam agir.

Apropriando –se da ideia dos mísseis balísticos (que seguem a estratégia da racionalidade instrumental), que no momento em que começam a se mover, a direção e a distância de sua viagem já são decididas pela forma e pela posição do canhão, pela quantidade de pólvora no projétil, para os quais é possível calcular com margem mínima o inexistente do erro, Bauman rediscute a questão da práxis educativa em mundo movediço.

Porém, segundo Bauman, os filósofos da Educação da era sólida moderna consideravam os professores como os lançadores dos mísseis balísticos e os instruíam sobre como se assegurar que seus produtos seguissem rigorosamente na rota preestabelecida, determinada desde o início pela quantidade de movimento de lançamento. Os mísseis balísticos, eram durante a primeira fase da idade moderna, a intervenção tecnológica mais avançada.

A tarefa do professor e do destino do aluno é muito anterior à ideia do míssil balístico e da era moderna que a inventou. Com o advento dos tempos líquidos-modernos, a antiga sabedoria perdeu seu valor pragmático e as pessoas envolvidas no âmbito da aprendizagem,

âmbito conhecido com o nome de educação, tem deslocado sua atenção dos mísseis balísticos para aqueles inteligentes.

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e ou aprendizagem é concebível. A formação do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto.

6. Possibilidades de uma Educação Permanente em Sociedade do Mercado

A possibilidade da educação permanente em sociedade líquida é apreendida a partir da citação Jacek Wojciechowski que defende, segundo Bauman que:

Antes a diplomação universitária oferecia regras seguras para praticar a profissão até a aposentadoria, mas hoje isso é passado. Atualmente o conhecimento necessita ser constantemente renovado e também as profissões necessitam de mudanças, senão todos os esforços para sobreviver seriam vão (2004).

Segundo Wojciechowski (apud Bauman) deixa entender que o único tipo de curso de “educação contínua” que deveria ser oferecido, experimentalmente, pelas instituições sem as devidas credenciais, seria aquele de odontologia, desde que os professores fossem os pacientes nos ambulatórios.

Segundo Bauman, uma mudança educacional está cada vez mais ligada ao discurso da eficiência, da competitividade, do custo/eficácia e da “responsabilidade”, sendo sua meta declarada comunicar à “força de trabalho” as virtudes da flexibilidade, da mobilidade e “as competências de base associadas ao emprego”.

7. Comercialização da Educação: Mudança da abordagem educativa diante da liquefação dos modelos e de sua individualização

Bauman cita o pensamento de Fombrun, Tichy, Devana, segundo o qual *o objetivo da educação é o de “desenvolver trabalhadores, ou seja, aumentar sua cota atual de trabalho e prepará-los para as tarefas que poderão desenvolver no futuro.” Esse desenvolvimento deve sempre ser determinado pela “individualização das competências necessárias e pela gestão ativa do aprendizado do trabalhador para um futuro a longo prazo, em relação com estratégias empresariais explícitas”*

A ênfase mutável, que se desloca da categoria da “educação” para a de “aprendizagem”, está em harmonia com uma outra tendência, comum entre os empresários contemporâneos: a inclinação a descarregar sobre as costas dos trabalhadores todas as suas responsabilidades, mas sobretudo os efeitos negativos e, mais geralmente, a responsabilidade do “fracassado crescimento da mudança”.

No ambiente líquido-moderno, a “incerteza produzida” é o instrumento de domínio mais importante quando a política de precarização, usando o termo de Pierre Bourdieu (um conceito que se refere às manobras resultantes da situação em que os sujeitos se tornam mais inseguros e

o núcleo da estratégia de domínio. O mercado e a “planificação da vida” são antitéticos e uma vez que a política se deixa guiar pela “economia”, entendida como jogo livre das forças de mercado, o equilíbrio do poder entre os dois se desloca decididamente em direção ao primeiro. Para dizer francamente, uma “autorização” autêntica requer não apenas a aquisição das capacidades que consentiriam em fazer parte do jogo criado por outros, mas também a aquisição de poderes tais que permitam influenciar os objetivos, os lugares e as regras do jogo. Obviamente, falamos de capacidades não apenas individuais, mas também sociais.

Inserido neste contexto, temos a educação que está contida nessa liquidez criando dificuldades, na produção, distribuição, aquisição, e assimilação do conhecimento, pois

traz-nos o modelo de mercado, onde os indivíduos aprendam com muita rapidez e em seguida esquecem com a mesma rapidez, o conhecimento tende a ser descartável. Segundo o nosso autor a educação líquida não possui mais a intenção de valorizar a ideia de conhecimento para toda vida, diferente da educação sólida.

Considerações Finais

Com a modernidade líquida a sociedade foi imposta a diversas mudanças, a educação buscou uma nova abordagem totalmente oposta a modernidade sólida que era rígida, pois a líquida assumiu características de fluidez, instantânea, imprevistos, incerteza, indiferença, onde não se pode manter a mesma forma de educação por muito tempo, pois está dentro de uma sucessão de reinícios. A perda de autoridade dos educadores tornou- os multifuncionais e a agir de forma variável, desconstruindo os modelos tradicionais na forma de produção, distribuição, aquisição e assimilação.

Os educadores foram submetidos a fortes pressões que os leva a aceitar aquilo que eles mesmos obstinadamente insistem em definir como inferno, os desafios são enormes diante da tarefa.

Zygmunt Bauman, nos propõe repensar na educação e adoptar um pensamento crítico nos alunos para que este encontre equilíbrio para criação de novo ordenamento e saber viver em sociedade e que o educador busque inovar numa formação continua potencializando a capacidade de lidar com o progresso e as metamorfoses.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Z. *Globalização e Consequências Humanas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

_____ *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, 2000.

_____ *Entrevista sobre Educação e Juventude*, Zahar, 2013.

BURKE, Maria Lúcia Garcia. *Entrevista Com Zygmunt Bauman* São Paulo, 2004.

FOR AUTHOR USE ONLY

7. Fundamentação Axiológica da educação na Contemporaneidade: uma análise a partir Pedro Goergen

Alcido Moniz Godi Nhumaio
Ergimino Pedro Mucale

1. Introdução

Se é verdade que a axiologia enquanto ciência ou estudo sistemático dos valores (daquilo que torna a vida apetecível e mais digna humanamente) emerge na contemporaneidade, concretamente, a partir da transmutação subversiva dos valores absolutos greco-cristãos (verdade em lógica, virtude na moral, ser na metafísica e Deus na religião) e a sua substituição pelos valores dinâmicos e permutáveis da vida proposta por Nietzsche, a relação prática entre os valores e a educação ou teórica entre a ética e a pedagogia tem sido objecto do debate filosófico desde a antiguidade. Aliás, a própria educação e a sua ciência específica, a pedagogia, têm sido definidas em referência directa ou não à axiologia, à moral e à ética. Com efeito, se a pedagogia começou por ser concebida como parte da política e esta da filosofia moral na antiguidade, depois da moral teológica no medievo, da filosofia no humanismo renascentista europeu e um domínio interdisciplinar na actualidade, ela jamais abdicou de ser uma ciência humana cujo objecto é o ser humano em todas as suas dimensões. Logo, sempre teve relação com os valores, com a axiologia.

A axiologia, entendida como modernidade hodierna, nunca foi tão pertinente como na contemporaneidade, na qual o futuro da humanidade tem sido colocado em causa devido a grandes transformações socioculturais, económicas e políticas resumíveis nos conceitos de pós-modernidade e neoliberalismo, isto é, relacionadas com o império da fluidez e da mercadorização, respectivamente. O artigo explora as condições de possibilidade da fundamentação axiológica da educação nesse contexto contemporâneo; contextualiza o pensamento de Goergen, situando-o na teoria crítica, isto é, entre a modernidade e a pós-modernidade; segue analisando o tema da relação entre a educação e os valores morais ou entre a ética e a pedagogia na actualidade face à fragilização dos fundamentos axiológicos

na pós-modernidade e à mercadorização das relações sociais no sistema político-económico neoliberal e termina com um prospecto crítico do pensamento do autor, abrindo novas possibilidades de abordagem.

2. O pensamento de Goergen entre a modernidade e a pós-modernidade

O pensamento de Goergen não é indiferente ao debate contemporâneo sobre a modernidade e a pós-modernidade. Embora nascido no campo da literatura, o termo pós-moderno entronizou-se no debate filosófico por ocasião do livro publicado em 1979 por Jean-François Lyotard, filósofo francês de orientação *nietzscho-heideggeriana*, com o título “A Condição Pós-moderna” (2009), como relatório que lhe encomendara a universidade do Quebec. A sua tese é de que o advento da sociedade de informação, do desenvolvimento da Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), os terminais inteligentes, a telemática, a inteligência artificial, a informática, etc., as sociedades e culturas ocidentais transitavam da era industrial (máquina a vapor ou substituição da força muscular do homem) e da era moderna (crença no poder emancipador da razão, nas metanarrativas unificadoras, no conceito de verdade) para a era pós-industrial e pós-moderna, respectivamente.

Concomitantemente, o estatuto do saber mudava radicalmente, além de outras implicações sociais e políticas, quer dentro de um mesmo país, quer nas relações entre os Estados. Dissolvem-se as grandes ideias, as noções de verdade/certeza, o herói bem como os critérios de legitimação, a favor do local, do heterogéneo, do diverso, do dialecto, do múltiplo, etc.

Lyotard radicalizou as críticas feitas por Nietzsche, no século XIX, e, por Heidegger, no século passado, contra o poder emancipador da modernidade que reportava a Bacon, Descartes, Kant e Hegel bem como as advertências feitas por Horkheimer e Adorno sobre a perversão da razão emancipadora em razão instrumental e da cultura em indústria cultural. A Lyotard, seguiram-se muitos outros filósofos, mormente da escola francesa (Foucault,

Derrida, e outros) bem como norte-americanos e italianos, com destaque para Gianni Vattimo, com o livro “O Fim da Modernidade”⁸ (2002).

A pós-modernidade não é o momento posterior, pois, assim, se continuaria dentro da sua lógica de superação, mas a dissolução, os escombros dos ideais da modernidade tal como fora concebida no Esclarecimento. No lugar da certeza, existem apenas várias hermenêuticas, do único o plural e o dialecto; desaparece o centro e a ideia do centro a favor da pluralidade, da heterogeneidade e do multicultural.

A reacção veio do seio da escola de Frankfurt, com Habermas, o mais representativo da segunda geração, com a obra “O Discurso Filosófico da Modernidade” (2000).

Embora reconhecendo a crítica do estágio actual da razão nas sociedades contemporâneas apresentada pelos pós-modernos e, antes por Nietzsche e Heidegger, Habermas apregoa o não esgotamento do teor e das potencialidades emancipadoras da modernidade. Critica-os de tomarem por essencial o que é apenas acidental.

O que houve, para ele, foi a separação e a autonomização da modernidade social da sua gémea modernização cultural, tal que a razão dissociou-se do seu teor cultural ou da *bildung* a favor de uma razão de fabricação de instrumentos. Desde então o debate bifurcou-se. Ao lado de Habermas estão, certamente com diferenças entre si, aqueles que ainda acreditam na continuidade do potencial emancipador da razão moderna vinda do Iluminismo: Antony Giddens (a 3ª via), Alain Touraine e Enrique Dussel. A estes juntaram-se Gilles Lipovetsky e Zygmunt Bauman com os seus conceitos de hipermodernidade e modernidade líquida, respectivamente. Eles fazem uma radiografia funesta do estágio exacerbado em que as sociedades (ocidentais) vivem os defeitos da modernidade, como o individualismo, o consumismo e o culto do novo (a efemeridade).

⁸ O título completo é “Fim da Modernidade: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna”.

Goergen explora as implicações deste debate para a educação e a crise da moral na sociedade actual. Mais do que alinhar resolutamente com apenas uma corrente, assume uma posição crítica selectiva, qual eclectismo consciente e fundamentado.

Para ele, não se pode ignorar o diagnóstico que a crítica pós-moderna faz sobre o estágio das sociedades actuais – heterogêneas, multiculturais, complexas, portanto carentes de princípios basilares consensuais da moralidade social –, mas não se pode aderir ao despedimento que fazem do teor emancipador da razão, sob o risco de caucionar o relativismo moral socialmente dilacerante. Segue a razão comunicativa de Habermas como possibilidade de um discurso ético baseado num diálogo intersubjectivo (isso contra o individualismo) racional em que vale o “melhor argumento”. Dos primeiros toma as ideias de que a tarefa da educação é a formação cultural integral do homem (*bildung*) e, enquanto isso, a educação está inerentemente vinculada à ética. A ética garante princípios universais, pelo que a sua temática central é a educação em sentido lato.

Pedro Laudinor Goergen doutorou-se em Filosofia pela Ludwig Maximilians Universität München em 1975. Possui um pós-doutoramento na mesma área pela universidade de Bochum e pelo Instituto Max Planck. Actualmente é professor titular em duas universidades brasileiras, a de Sorocaba e a Estadual de Campinas. As suas pesquisas e publicações são filosofia da educação, com especial enfoque para a relação desta com a ética/moral na pós-modernidade, num cruzamento da teoria crítica da educação, mormente de Adorno e Horkheimer (da obra “Educação contra a Barbárie”), e de Michael Apple e as análises críticas do neoliberalismo de Michael Sandel, John Rawls entre outros. Possui uma vasta publicação filosófica, com maior destaque para o livro “Globalização, pós-modernidade e Educação”, além de artigos como: “Ciência e Mercado: o papel do formador na Universidade” (1999), “Educação e valores no mundo contemporâneo” (2005), “Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades” (2007), “Educação, ética e mercado” (2014), “Formação humana e sociedades plurais” (2014).

3. A educação em valores face à Pós-modernidade

Um dos temas que ocupam Goergen diz respeito à relação entre a educação e os valores morais ou entre a ética e a pedagogia na actualidade. A questão central é saber “o que pode ou deve a escola fazer, em termos de educação ética, no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso e que, ademais, não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não são partilhados por todos” (Goergen, 2005b: 984). Para o autor, a educação e a ética têm uma relação directa desde os primórdios da civilização, contudo, contemporaneamente, essa relação é marcada por ambiguidade: reconhece-se a importância dessa relação, mas se menospreza a ética, que passa a ser um simples recorte disciplinar ou actividade transversal na escola.

Goergen entende que para que a ética, que é uma preocupação universal e de grande urgência na contemporaneidade, volte a triunfar nas escolas, uma das condições é que ela seja fundamentada. Ele reconhece que a fundamentação dos valores e da educação moral é um desafio, sobretudo depois de, desde a modernidade, Deus não ser mais a referência e o fundamento indiscutíveis das normas e decisões morais. É em busca de novas formas de legitimação dos valores que o autor aborda duas vertentes determinantes do comportamento moral humano: uma considerando o indivíduo como fundamento ético e a outra, a sociedade.

Na vertente individualista dos valores, a relação entre ética (moral) e pedagogia (educação) induz à estilização do educador ideal como alguém que, além de habilidades didáticas, tem uma postura moral exemplar. Goergen percorre alguns dos pensadores que fundamentaram a relação da educação com a moral, a partir do indivíduo. É o caso de Sócrates em contraste com os sofistas. A relação entre ética e educação é intrínseca, sendo que é a ética que orienta a acção. Esta visão é comum a autores que vão desde Santo Agostinho, passando por São Tomás de Aquino, pelos renascentistas e vai até Rousseau. Para este último, a educação é negativa e o educador é um protector: deve ser bom para proteger o educando das influências maléficas da sociedade. Para Kant, a função da educação é transformar o ser humano em ser humano, desenvolver a disposição natural do

ser humano para o bem submetendo a natureza humana a regras por meio da disciplina, cultivação, civilização e moralização. Para Kierkegaard, o educador deve, com recurso à arte dialéctica, conformar-se às categorias morais e promover a autonomia moral do educando. Para Nietzsche, há uma unidade entre o engajamento moral e o interesse pedagógico, sendo que Zaratustra ensina a nova moral, a do super-homem, que ele mesmo vive. Para Dilthey, a pedagogia deve assumir as normas éticas incondicionais e de validade perene.

Para a vertente social dos valores, segundo Goergen, há influência mútua entre moral e educação, ética e pedagogia. Partindo do pressuposto de que o ser humano é egocêntrico (Piaget) e por natureza busca a sua própria vantagem, ele deve ser educado para a moralidade. Segundo Durkheim, a moral não precede a realidade, pelo contrário, deriva dela e a expressa. A moral é um sistema de funções sociais que, perante a ambiguidade da natureza humana (ser subjectivo/individual e intersubjectivo/social), deve integrar os indivíduos na comunidade. Trata-se de uma moral impositiva, que não deixa espaço para a autonomia e responsabilidade do actor. A educação é uma transmissora de valores fixos e inapeláveis de geração em geração. Mesmo com o descrédito da autoridade religiosa e a crescente racionalização da sociedade ocidental, a solução heterónima mantém o mesmo princípio de autoridade que, no caso de Durkheim, essa autoridade externa e heteronómica é a sociedade. A consciência deve submeter-se às normas e valores sociais; agir conforme o interesse colectivo, o que implica adesão, solidariedade e vinculação ao grupo social. Segundo Durkheim, a reconciliação entre esta moral imposta e a autonomia da vontade individual decorre do respeito às leis sociais. Assim, conclui Goergen, a educação moral fica reduzida à socialização. Os alunos são educados para a disciplina e para o reconhecimento das normas, sendo o educador uma figura central como autoridade moral que exige disciplina como necessidade social. O professor e a escola reforçam o sentimento de pertença a uma colectividade, mas a educação moral reduz-se à adaptação heterónoma ao modelo social vigente, sacrificando-se a consciência moral autónoma.

Os pós-modernos são o exemplo dos cépticos quanto à possibilidade de fundamentação moral. Os seus iniciadores são Nietzsche e Heidegger, críticos da metafísica e da razão

modernas. A pós-modernidade, cita Goergen a Vattimo, é o questionamento explícito do modelo de legitimação moderno, metafísico-historicista. Aliás, prossegue Goergen, seguindo Bauman, é a própria ética que é subalternizada, escarnecida e considerada de uma ilusão dispensável. Estava aberta a era do pós-dever e do vazio e gerada a sociedade pós-moralista de Lipovetsky: “uma sociedade que repudia a retórica do dever austero, integral, maniqueísta, e que, paralelamente, exalta os direitos individuais à autonomia, ao desejo e à felicidade”. Isso quer dizer que a contemporaneidade é marcada por individualismo, mas um individualismo responsável (ligado às regras morais, à equidade e ao futuro) e não o individualismo irresponsável (do “cada um por si”) (Lipovetsky *apud* Goergen, 2005b, p. 998).

Goergen censura os pós-modernos de aterem-se ao individual, negligenciando a mais fundamental questão ética actual, a preocupação com o social. Acusa-os de adaptarem a ética à lógica e às principais teses do capitalismo neoliberal em cujo contexto actuam, abandonando o socialismo como utopia do futuro da sociedade. Ademais, ainda que perfilhando a valência dos pós-modernos para o reconhecimento da história contemporânea, considera que eles perdem a perspectiva histórica da construção de uma sociedade melhor, mais digna e justa bem como o sentido da utopia enquanto impulso e orientação para o caminhar. Isso traz preocupações numa perspectiva da educação, sobretudo numa realidade social em busca de alternativas para desigualdade, carências e utopias, o que leva Goergen a concluir, com Bauman, que os grandes temas da ética continuam actuais e precisam de nova abordagem.

Em busca de saída, Goergen defende a ideia do dever e agir comunicativo, considerando que o conteúdo assimilado pelos educandos e as atitudes dos educadores revelam a mediatividade ética da pedagogia bem como a mediação moral da educação.

A Escola de Frankfurt, na mesma senda, defende a ideia de uma educação moral focada na melhoria das condições sociais e que tem características de uma educação política.

A Educação é compreendida como um modo de práxis social que, mediante a comunicação, promova a assunção de convicções e práticas comprometidas com a superação da desumanidade e barbárie que marcam

a sociedade contemporânea. O educador deve ele próprio assumir compromissos políticos, colocando seu engajamento ao debate público para motivar os educandos a se engajarem também na luta pela melhoria das condições sociais. (Goergen, 2005b, p. 1001).

Goergen segue o projecto teórico de Habermas, que pretende fundamentar uma nova racionalidade, cujo foco é a substituição do paradigma da consciência pelo da intersubjectividade. Trata-se da “ética da discussão” de Habermas e Apel, enquadrada na perspectiva de descentralização do sujeito e na moral kantiana, fundada sobre a autonomia. No entanto, enquanto a autonomia significa subjectividade para Kant, para Habermas e Apel ela significa intersubjectividade.

A decisão deve porvir do entendimento resultante do diálogo entre sujeitos em condições iguais de racionalidade. Isso significa que a razão moral não é monológica, mas dialógico-comunicativa.

A moralidade de uma norma depende do diálogo; é o consenso que confere autoridade a uma norma. O agir comunicativo é a nova legitimação da norma. Habermas e Apel ancoram a ética nos pressupostos pragmáticos da linguagem e fazem uma fundamentação intersubjectiva e racional das normas. Habermas substitui o modelo subjectivista e monológico da razão e da ética pelo modelo dialógico. Isso implica a existência de participantes dotados de autoridade epistémica e sujeitos que buscam acordos racionais aceitáveis para todos.

Em síntese, segundo Goergen, a ética do discurso habermasiana procura superar os limites dos fundamentos transcendentais da ética tradicional e o relativismo ético. A Ética do Discurso não é conteudística, é um procedimento que deve garantir a imparcialidade dos juízos.

4. A educação em valores no sistema político económico neoliberal

Aqui, abordamos a educação na contemporaneidade, concretamente, a relação entre a educação, a ética e o mercado num sistema político-económico neoliberal. Ele discute o problema em três momentos principais. O primeiro diz respeito ao “limite moral do mercado”, isto é, consiste no questionamento da (in)existência de espaços da vida que pertençam à ordem moral e política, devendo ser preservados da invasão de interesses privados, como os do mercado.

Na visão de Goergen, a realidade mostra a mercadorização e monetarização do mundo actual, conforme descrevem Beck, Bauman, Wood, Green e Michael Sandel. Essa mercadorização e monetarização significam a extensão da lógica de compra e venda para a vida como um todo, a invasão de espaços da vida social colectiva outrora governados pela ética bem como a própria educação e ética, gerando desigualdades sociais. Ademais, isso viola os direitos humanos fundamentais e a ética – esta última entendida como “o conjunto de estratégias necessárias à vida digna e à justa convivência humana” –, na medida em que as pessoas ficam desprovidas do direito à educação de qualidade ou à boa saúde enquanto seres humanos, mas enquanto detentores de recursos económicos (Goergen, 2021).

A questão do limite moral do mercado, da existência ou não de espaços que devam ser preservados do império do dinheiro, emerge da transformação de direitos e das pessoas em produtos, como meros objectos de troca, de uso e fontes de lucro. Quanto mais ocorre a mercadorização, que se arrisca passar de uma economia do mercado enquanto organização produtiva para a sociedade do mercado enquanto estilo de vida social, mais urge retomar a relação entre mercado e moral. Quando o mercado e o valor económico se impõem como paradigma que confere sentido à vida individual e social, estão ultrapassados os limites éticos do mercado.

No caso da educação, isso sucede quando se usam incentivos monetários para promover o desempenho de alunos de escolas particulares, o que ao invés de visar melhor educação, aumenta o lucro de instituições privadas e transforma os alunos em meros produtos.

É contra a sobreposição da lógica do mercado à lógica da moral e criticando os economistas que consideram o dinheiro como sendo moralmente neutro que Goergen defende que há dimensões da vida humana, tais como a saúde, o direito, a educação, que constituem direito fundamental da pessoa e que, por isso, devem ser prevenidas da invasão de interesses privados e garantidos independentemente das condições sociais, étnicas e económicas de cada um. A educação faz parte dessas dimensões, porquanto é essencial à constituição do ser humano e é uma das possibilidades de vida em sociedade.

No segundo momento, Goergen confronta a questão de princípio com a realidade económica, isto é, aborda “a educação como produto”. A mercadorização de espaços de vida social colectiva é um factor determinante da prática pedagógica. Não são apenas as instituições e processos formativos que ficam abrangidos; é também o ser humano que se torna um produto, que passa a valer como objecto de uso e de lucro.

A privatização da educação não só não garante inclusão bem como ela e a mercadorização deslocam a educação do seu estatuto de fazer parte do processo da evolução do bem-estar social, do seu sentido de ser uma responsabilidade das sociedades mais antigas para com as mais novas e do Estado para com os cidadãos. A educação deve ser regida por estratégias socioantropológicas, valores, normas e princípios de natureza cívica e ética, incompatíveis com os do mercado; é assim que Goergen opõe-se à crescente mercantilização neoliberal da vida social e à sua lógica sustentadora.

Transformar a educação num produto é nocivo para a educação pública, gratuita e de qualidade. A educação mercadorizada torna-se calculista e técnica, no sentido de preparação para exercer determinadas funções, perdendo o seu aspecto formativo. «O monetarismo secundariza o sentido de formação cívica, do espírito público e comunitário» (Goergen, 2021, p. 8). O ideário de comercialização da vida difunde-se pela publicidade, indústria cultural e educação formal.

No derradeiro momento, Goergen fala do mal-estar moral da sociedade mercadorizada, isto é, analisa o conflito entre a função económica e o postulado ético da educação. A questão é: o que deve prevalecer entre o mercado e a educação; como optar entre a resignação

pragmática aos ditames do mercado e a esperança da emancipação do ser humano pela educação? Para responder a esta questão, Goergen recorre a Adorno e Horkheimer actualizados pela teoria crítica da pedagogia de Andreas Gruschka.

Para Goergen, Gruschka analisa o desfasamento entre as proclamações que formulam ideais éticos escolares e praxis pedagógica: as formulações falam da formação do sujeito ético, cidadão consciente e emancipado; a praxis faz o adestramento do ser humano para o mercado. O trabalho torna o ser humano uma função, um ser substituível e descartável. A educação é tida como de qualidade quando adere à lógica do mercado e fica-lhe ao serviço, preparando indivíduos bem adaptados às expectativas do mercado; isto é, quando ela faz reprodução social e torna as pessoas agentes e objectos do mercado.

O simples facto de haver competitividade dos alunos em termos de notas denuncia aderência à lógica de concorrência capitalista e a existência de uma profunda discrepância entre o que vai sendo a função da escola (reprodução social da sociedade burguesa; aprender o que facilita integração no mercado, instrumentalização do conhecimento) e os postulados político-pedagógicos da educação (igualdade de oportunidades e formação de sujeito emancipado e autónomo).

Quando o conflito entre interesses subjectivos e expectativas do mercado é decidido a favor do mercado, a autoridade do professor que não adere ao sistema é fragilizada. Os conteúdos são transformados: a formação pessoal cede à adaptação ao mercado.

De acordo com Goergen, concorrem para isso dois eventos da modernidade: a indústria cultural (Adorno e Horkheimer), com a monetarização e banalização do sentido de emancipação, e a autodidáctica efectivada pelos recursos informatizados que igualam a emancipação à competência técnica sem espírito crítico.

Goergen afiança que, não obstante a aparente vitória do mercado, o ideal de emancipação persiste no discurso pedagógico. Existe, entretanto, dissenso entre o discurso emancipatório altruísta de compromisso ético e humanizante da educação, por um lado, e a prática rendida e ajustada ao pragmatismo mercadológico, por outro. A questão que se coloca é: a educação

ainda tem condições de dar conta do seu ideal emancipatório? Em que termos? Para ele, a resposta a esta questão e a todo o conflito entre a função pragmática da educação de educar para o mercado e o postulado ético/pedagógico da escola de formar sujeitos emancipados e críticos, passa pela adopção de políticas públicas que tenham como horizonte não apenas o mercado, mas também a formação de cidadãos emancipados e críticos. Não sendo o mercado e a emancipação excludentes, a educação deve formar para a vida social da qual o mercado é parte integrante, mas sem considerar este último, o único paradigma da vida individual e colectiva.

Considerações Finais

Este trabalho discutiu a relação entre a moral e a educação no mundo da vida e entre a ética e a pedagogia no campo epistémico em Goergen, especificamente, a possibilidade de uma educação moral, de uma pedagogia assente nos princípios éticos universais nas sociedades actuais de cariz ocidental, que substituíram Deus pela absolutização do Indivíduo e a formação da Humanidade pela formação escolar do homem *oeconomicus* neoliberal. Ou seja, a possibilidade da educação de valores morais numa sociedade cujo espaço público é mediado, não mais politicamente em prol da *polis* enquanto comunidade onde o homem maximiza a sua sociabilidade, mas economicamente a favor apenas do lucro.

Trata-se de uma escolha, uma disjunção exclusiva: “lucro ou pessoas” na linguagem de Chomsky. A principal angústia dessas ou nessas sociedades é que o mercado apossou-se das demais dimensões da vida social e privada que outrora lhe eram alheias (a educação, a saúde e o próprio homem reduzido a capital humano) de tal modo que as transformou nos maiores catalizadores da lucratividade do que os tradicionalmente conhecidos.

A principal condição da possibilidade da educação de valores morais é a aposta em políticas de educação predominantemente para a formação e promoção de cidadãos emancipados e críticos e da vida colectiva. Isso equivale, do ponto de vista epistémico, a justificar a educação de valores por uma pedagogia consignada em princípios éticos universais em vez de relativos e particulares, que Goergen a identifica com a ética do discurso habermasiana que ao princípio da subjectividade e à razão monológica prefere a intersubjectividade e a

razão dialógica. Assim, o que importa não é o conteúdo antes são os procedimentos que garantam imparcialidade dos juízos e dos acordos racionais que, por um lado, resultem do entendimento entre sujeitos iguais que se reconhecem mutuamente como tais e, por outro, sejam aceitáveis para todos, na base do melhor argumento.

É justamente nesses pressupostos da ética dialógica de Habermas que reside o “calcanhar de Aquiles” do esforço de Goergen. O que o eleva no plano de sociedades ocidentais definidas pelo nível de desenvolvimento tecnológico e cultural (industrial ou pós-industrial e moderno ou pós-moderno), também o rebaixa do ponto de vista geopolítico de relações entre estas sociedades e as suas antípodas do hemisfério sul.

Como garantir um diálogo intersubjectivo racional e equitativo entre sujeitos de contextos socioeconómicos já *per si* assimétricos, num mundo neoliberal de mercadorização das relações e das próprias condições de produção do discurso? Como garantir um tal diálogo racional de reconhecimento e respeito mútuos entre um farto e um esfomeado? No país do autor, como garantir um tal diálogo dentro da já dilacerada sociedade brasileira, entre habitante das favelas (destituído de tudo e de si mesmo) e um cidadão da elite político-económica de São Paulo (pleno ou constituído de todos seus direitos e dos direitos dos outros)?

Esta miopia transcende a análise de Goergen, é “defeito de fabrico”. Encontra-se na essência tanto do conteúdo emancipador da modernidade quanto das teorias pós-modernas, que é o eurocentrismo e a consequente falácia desenvolvimentista e a sua filosofia de dois pesos e duas medidas: emancipação, inclusão e equidade intramuros e violência, exclusão e desigualdade extramuros. Esta é uma condição de impossibilidade de toda e qualquer tentativa de uma teoria universal quer ela chame-se agir comunicativo, intercultural, intersubjectivação, se bem que a pós-modernidade já por definição é eurocentrada.

O desafio que se impõe é de provincializar as teorias ocidentais, situando-as no seu próprio meio e épocas, o que nos previne do seu lado funesto, dominador, violento e imperialista. Segundo, isso implica ousarmos pensar a partir de nós mesmos, autocentrarmo-nos (afrocentricidade) na nossa condição e nas nossas possibilidades em prol de nós mesmos.

Em termos teóricos, isso inclui produzir conceitos e projectos a partir e que reflectam as nossas circunstâncias ou, quando menos (aceitando a nossa preguiça de sair da dependência semântico-epistémica do Ocidente), redefinir os conceitos e teorias alheios a partir do nosso universo.

Quando o centro se desmorona, quando saímos do universo finito (geocentrismo = eurocentrismo), o que fica é não um universo com infinitos centros (Galileu) e sim um pluriverso (Mugobe Ramose), variedade horizontal de versos. Esta é a condição de possibilidade de uma filosofia universal, uma filosofia que se torna tal não por definição *a priori* e a todo o custo, mas pela sua validade que vai atravessando espaços e épocas, povos e culturas.

De contrário, a ideia e pretensão de único centro só é possível por violência e dominação dos outros, é um imperialismo disfarçado já caduco, tanto quanto a pretensão de produzir, *a priori*, uma de validade universal. Haja uma educação em valores, contudo antes que nos metamos de acordo sobre o que são valores e quais deles podem valer além do seu contexto espacial e temporal e que sejam, no mínimo, prezadores das pessoas, comunidades e sociedades mais do que de artefactos humanos como o capital e a tecnologia. Educar em valores significa, acima de tudo, educar para a priorização do humano e sem antagonismo com a natureza e com a divindade e isso se fundamenta na própria dignidade humana.

BIBLIOGRAFIA

GOERGEN, Pedro. “Educação, ética e mercado”.in: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/divdocs/2015/pedro-goergen-educacao-etica-mercado/view>; acesso: 27/04/2021.

_____. “Formação Humana e Sociedades Plurais”. *Espaço Pedagógico*, Jan/Jun 2014: 23-40.

_____. “Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades”. *Educação e Sociedade*, Outubro 2007: 737-762.

- _____. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2005a.
- _____. "Educação e Valores no Mundo Contemporâneo". *Educação & Sociedade*, Outubro 2005b: 983-1011.
- _____. "A Ciência e o Mercado: o papel do formador na Universidade". *Pro-Posições*, Março 1999: 1-31.
- CASTIANO, José Paulino. *Referências da Filosofia Africana: em busca da Intersubjectivação*. Maputo: Ndjira, 2010.
- CHOMSKY, Noam. *O Lucro ou as Pessoas?* Translated by Pedro Jorgensen Jr. Brasil: Bertrand, 2002.
- DUSSEL, Enrique. *1492 O Encobrimento do Outro: a origem do "Mito da Modernidade" - conferências de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Translated by Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HABERMAS, Jurgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. 12ª. Translated by Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- NGOENHA, Severino E. *Intercultura, alternativa à Governação Biopolítica*. Maputo: Publifix, 2011.
- RAMOSE, Mogobe B. "Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana." *Ensaaios Filosóficos*, 2011: 6-25.
- THIONG'O, Ngugi Wa. *Decolonizing the mind: the politics of language in African Literature*. Harare: James Currey Ltd, 1986.
- VATTIMO, Gianni. *O Fim da Modernidade: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Presença, 2002.

8. Educação e Inclusão do outro em Brazão Mazula

Kazadi Meji
Valdomiro Sócrates

1. Introdução

A educação é sempre um projecto que deve incluir os especialistas da área, a sociedade e o Estado. Um projecto educativo tem que tomar sempre em conta também o interesse, isto é, os resultados esperados do projecto educativo na sociedade. Um bom modelo educativo é aquele que considera a componente da criação, quer dizer, uma educação reflexiva, que não é repetitiva ou baseada na memorização.

A educação como ciência dá conhecimento, saber crítico e a capacidade de autoreflexão, e o seu interesse é a emancipação do próprio conhecimento e do homem; só este tipo de educação pode contribuir para a cultura de paz e democracia, e o desenvolvimento do homem todo e de todo o homem.

Esta é a maior lacuna do sistema educativo moçambicano: a não preocupação ou pouca preocupação com a emancipação real do homem ou considerar que esta se adquire automaticamente com acumulação de conhecimentos científicos e técnicos. Uma educação criativa é cooperativa, quer na promoção das mudanças necessárias, quer na realização dos objectivos emancipatórios contidos no sistema da educação oficial do Estado.

2. A educação e inclusão do outro

Para falar de educação com enfoque essencialmente epistemológico Mazula coloca quatro palavras em consideração: *o sujeito, o objecto* de análise, *a sociedade e o interesse*. Mazula parte da epistemologia crítica para falar do sujeito ou sujeito que somos nós para nos interrogar sobre o significado da nossa função, da função da actividade educativa numa sociedade que é neste caso, o objecto. O questionamento sobre a actividade educativa é da

nossa responsabilidade a nós como sujeitos perante a sociedade e tomando em conta o interesse da nossa acção numa dimensão antropológica.

Mazula parte da teoria crítica para investigar sobre as dinâmicas de funcionamento da sociedade e da organização das suas instituições entre as quais as instituições educativas (Mazula, 2000, p. 106). Considera-se aqui a educação como o objecto de análise crítica. A teoria crítica que é o caminho que Mazula usou para estudar a educação coloca em jogo a *epistemologia lógica, a epistemologia genética e epistemologia histórico-crítico*.

Para compreender o dinamismo que orienta a concepção científica da educação tem que se considerar os pontos seguintes: a ciência não se faz fora da sociedade, dos interesses industriais e da política, portanto não deve ser encerrada como algo independente e sem influência, por consequência a educação fazendo parte das ciência não escapa a esta lógica, portanto ela também tem influências sociais, industriais e políticas como Mazula afirma: “...a educação está igualmente integrada num determinado processo social, industrial e político. a educação expressa ao mesmo tempo o grau de consciência histórica e de desenvolvimento duma sociedade e reflecte a estabilidade ou as oscilações históricas e políticas dos seus Estados.” (MAZULA, 2000, p. 107).

Não nos esqueçamos que a teoria crítica é considerada ser uma reflexão crítica do sujeito, neste caso do cientista sobre *a ciência, a sociedade e a realidade social*.

Neste contexto tem que se distinguir os dois conceitos chaves da teoria crítica que são: *a ciência e a objectividade científica*. Ao longo da história vimos que a ciência tinha como objectivo a busca da verdade absoluta, racional e universal.

Este tipo de conhecimento é diferente doutro tipo de conhecimento que se chama as ciências humanas, como o conhecimento artístico, filosófico, místico... os primeiros conhecimentos, isto é, as ciências exactas, são consideradas conhecimento que tem verdade absoluta por causa da “...*objectividade dos seus teoremas, pela certeza das suas leis e garantia dos seus resultados experimentais, cuidadosamente estabelecidos e verificados*.” (PIAGET, apud, MAZULA, 2000, p. 107). Mas na verdade, a ciência não é um conhecimento que têm uma verdade absoluta porque o seu objecto de estudo é uma construção, por isso o conhecimento

científico não é neutro. E muitas vezes ela se identifica com interesses da sociedade definidos pela política ou as indústrias. Daí uma certa ambiguidade da ciência entre a sua invenção, a sua utilização e sua responsabilidade social, ela não deve mais se considerar como uma certeza absoluta.

3. Educação como uma construção social.

A construção de um projecto educativo colectivo de educação nacional é o primeiro desafio do sistema educativo moçambicano. Um projecto educativo no seu processo de construção deve tomar em conta o impacto e as consequências que ele vai ter sobre a população como objecto e a sociedade em geral. Sem esta consideração o projecto educativo vai parecer ser simplesmente um produto de consumo.

A população e a sociedade em geral deve ser interessado na construção de qualquer projecto do seu interesse para que ela possa se apropriá-lo. Assim os que têm função de construção , de programação ou planificação de projectos sociais como o da educação devem sempre interagir com a sociedade que é beneficiária de tais projectos.

Quanto a questão de saber se a educação é uma ciência sim ou não, Mazula, afirma que a educação é uma ciência na medida em que ela é um ramo do conhecimento, conhecimento como saber e confere um poder intrínseco ao saber; e a educação é uma técnica na medida em que exige capacidades e habilidades próprias para realizar eficazmente a função e a missão educadora (MAZULA, 2000, p. 108). A educação como ramo do conhecimento implica sempre algum interesse. Assim não se pode pensar em educação sem fazer referência ao interesse dela perante a sociedade.

O interesse relaciona as expectativas e os fins esperados pelos decisores e a sociedade como consumidor das implicações ou resultados das decisões tomadas, por isso, este conceito (interesse) é essencialmente antropológico. E *o conhecimento* é simplesmente um conceito epistemológico. A partir do conceito de interesse e conhecimento Habermas divide as ciências em quatro grupos: *ciências empírico-analíticas*, *ciências histórico-hermenêuticas* e

ciências sociais. Note-se que cada grupo de ciências é identificada a um determinado interesse, quer dizer seus fins perante o homem ou a sociedade segundo a realidade social específica.

Nas *ciências empírico-analíticas* temos por exemplo a biologia, a física, a química, a estatística, que são determinadas pelo *interesse técnico-instrumental* a partir dessas ciências resulta os *conhecimento empírico* ou *o saber empírico-analítico* (HABERMAS, apud, MAZULA, 2000, 108).

Segundo as ciências empírico-analíticas uma vez que se obtém uma teoria deve-se conhecer a sua realidade. Essas ciências encontram a sua cientificidade na *observação*.

Nas *ciências histórico-hermenêuticas* temos por exemplo a história, a literatura, a linguística...essas ciências têm um interesse prático desenvolvem *o saber hermenêutico*. Esse tipo de conhecimento encontra a sua cientificidade no *rigor da interpretação dos textos e na compreensão do sentido possível*. E a sua objectividade obtém-se pela coincidência entre a *interpretação e a aplicação* (MAZULA, 2000: 109).

Aqui surge algumas interrogações: 1) como nas ciências empírico-analíticas, pode-se considerar a educação somente do ponto de vista da observação para fundamentar a sua cientificidade e assim limitá-la no ramo dos conhecimentos empíricos?; ou por outro 2) como no caso das ciências histórico-hermenêuticas, pode-se restringir a prática educativa a uma simples interpretação de textos e a interpretação do sentido possível?

Segundo Mazula, quando um professor não se interessa da dimensão ética e moral da educação dos seus alunos pensando que a ética e a moral decorrem automaticamente dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sem depender da vontade do professor e do sistema educativo, aí tem-se uma visão que alimenta *uma educação também empírica, positivista e não crítica* (MAZULA, 2000, p. 109). Mas também não se pode limitar todo processo de ensino e aprendizagem na única capacidade de interpretação dos textos e a sua aplicação como nas ciências histórico-hermenêuticas.

As ciências sociais podem ser divididas em dois: a) *ciências de acção sistemáticas* como por exemplo a política, a economia, a sociologia e a antropologia. Estas ciências baseam-

se nos casos individuais para serem explicados pelas leis gerais reguladoras; e b) *as ciências sociais críticas* que são a psicanálise, a filosofia e a teoria crítica essas ciências preocupam-se com as relações de causalidade e formação do homem como uma consciência livre, independente e crítica. (ABERMAS apud, MAZULA, 2000: 109). Este tipo de conhecimento emancipa o homem como podemos ler:

As ciências críticas preocupam-se mais com os “ nexos casuais”, com a formação duma consciência, ou seja, com a formação da consciência implicada num processo de reflexão e, deste modo, libertar “ o sujeito (o homem) da dependência de poderes hipostasiados”. O interesse das ciências críticas é a “emancipação” do conhecimento e do homem. O homem consegue esta emancipação por um processo de “auto-reflexão” (HABERMAS, apud, MAZULA, 2000, p. 110).

Este tipo de conhecimento contribui eficazmente na formação do homem como um ser livre e capaz de reflectir de modo crítico. assim, “*a educação como ciência dá conhecimento, saber crítico e a capacidade de “auto-reflexão” e o seu interesse é a emancipação do próprio conhecimento e do homem*”. (MAZULA, 2000, p. 110).

4. Criação de um sistema educativo emancipatório

A falta de uma educação emancipadora parece ser segundo Mazula a maior lacuna do sistema educativo moçambicano. Esta falta consiste em não se interessar com a emancipação real do homem através da educação em Moçambique. Os professores e gestores do sistema de educação pensam que a educação emancipadora adquire-se acumulando os conhecimentos científicos ou técnicos. Aqui não se deve confundir uma educação crítica com aquela que está contra o sistema educativo nacional mas é aquela que coopera ou que colabora nas mundaças necessárias ou na realização dos projectos emancipatórios que contém o sistema da educação nacional do Estado Moçambicano.

Os decisores ou os especialistas da área da educação têm uma função importante a desempenhar para que haja um sistema educativo beiado na educação emancipatória, crítica

e auto-crítica. No processo de decisão do projecto educativo intervêm diferentes modelos; aqui podemos falar de três modelos de decisão propostos por Habermas: *o modelo decisionista*, *o modelo tecnocrático* e *o modelo pragmatista*. (Habermas, apud, MAZULA, 2000, p. 111).

No *modelo decisionista* são os políticos que decidem e os especialistas de educação obedecem às decisões referentes aos modelos de projecto de educação. É a política que condiciona a ciência, e o Estado subordina a Sociedade.

No *modelo tecnocrático*, as decisões sobre o projecto educativo são tomadas pelos especialistas. Aqui os especialistas de educação impõem-se pelo poder do seu saber e condicionam as decisões dos políticos. Mas o que é desejável é que haja cooperação entre ambas as partes, isto é, que não seja só os políticos ou os especialistas da área da educação a tomar as decisões unilateralmente. Quer dizer os dois grupos devem cooperar nas decisões para adoptar um projecto educativo como acentua Mazula:

Ora a racionalidade política do funcionamento da sociedade não pode consistir no monopólio de decisão, quer do político, quer do especialista, ou seja, quer da política quer da ciência e técnica. O mesmo é dizer que o projecto educativo não pode ser determinado somente por uma parte, ou somente pelo político ou somente pelo cientista (MAZULA, 2000, p. 112).

O *modelo pragmatista* opta pela *interrelação crítica*, ou *uma comunicação recíproca*, ou ainda *um agir comunicativo* que quer dizer uma acção que inclui a participação cooperativa de todos nas decisões referentes a um projecto educativo. Na participação de todos, entende-se a participação dos políticos, dos cientistas, dos técnicos ou especialistas de educação, do Estado e da Sociedade. Assim, “*sob o ponto de vista da teoria crítica, neste modelo nem o especialista se converte em soberano perante os políticos, nem os políticos continuam a decidir por meio de actos da vontade*” (HABERMAS, apud, MAZULA, 2000, p. 112). Aqui está um ambiente de *intercomunicação* que resulta do *diálogo comunicativo* entre os participantes ao projecto de educação emancipadora, que é *uma construção colectiva*. Este é o modelo mais favorável para uma cultura democrática.

5. Construção colectiva de um projecto de educação válido pela sociedade

O projecto educativo deve ser posto à avaliação da sociedade, é ela que o aceita e o aprova. não basta o projecto educativo ser pensado como válido pelos especialistas ou pelos políticos para responder as necessidades da sociedade. A sociedade tem maior responsabilidade na aplicabilidade do projecto. Essa participação da sociedade é um tipo de ligação entre os indivíduos e a sociedade ao projecto social. Neste caso a sociedade pela participação à aprovação do projecto ela se lhe apropria. A não participação da sociedade no projecto de educação é uma outra lacuna do sistema de educação do Estado moçambicano como sublinha Mazula:

Ao mesmo tempo, essa é a lacuna dos projectos da educação, que umas vezes surgem como construção isolada dos políticos no *Estado Político-Ideológico* (1975-1982), outras vezes impõem-se pela força do seu saber especializado restrito, resultante da construção dos técnicos, no *Estado Burocrático-Liberal* (1982-1992) e não falou, igualmente, momento de “perplexidade”, de hesitações e de receios mútuos politicamente, criando um certo vazio de orientação política, gerando-se consequentemente um *Estado Ausente*, logo após o Acordo Geral de Paz até à formação do novo Governo (1992-1995). Não chegou a criar-se uma situação de anomia, porque a forte vontade de paz popular assegurava estabilidade social. Hoje, estamos diante dum Estado que classifico de *Estado Técnico-Liberal* (1995-?). É um Estado que se defronta com os desafios da democracia e da cultura da paz. Tem o discurso da democracia tecnicamente “competente” (CHAUI), ao mesmo tempo que se vê pressionado pelas circunstâncias, pois fica mal não falar da democracia ou não parecer democrático. De qualquer modo, está consciente que o sucesso do seu programa depende da estabilidade social. Nisto, vê-se obrigado voluntariamente ou oportunisticamente a conviver com o Outro diferente, isto é, com a oposição; tenta criar alguns espaços de auscultação do Outro, mesmo quando essa atitude se traduz em aproximação estratégica e não necessariamente comunicativa. (MAZULA, 2000, p. 113).

Portanto, com a introdução da democracia no Estado Moçambicano devia-se incluir o Outro que é neste caso a oposição para conviver com ela e fazer juntos os projectos de desenvolvimento social. Não só mas também abrir um espaço à oposição na gestão das instituições do Estado. Face às contrastes sobretudo económicas, Moçambique devia optar

pelo liberalismo que implica abertura do sector privado que traz consigo grandes mudanças em Moçambique.

Houve um maior desenvolvimento em várias áreas. Surgiu a manifestação da racionalização do capitalismo liberal, que exige um Estado altamente técnico. Isto é, procura-se mais *um saber técnico e não criativo*.

O capitalismo tem consequências negativas na parte da população porque com ela tudo é avaliado em termo dos indicadores macro-económicos que não se importam com a ética e a moral. Assim o sistema educativo acaba por multiplicar a construção e melhoria das infraestruturas de ensino mas sem se preocupar com as condições sociais dos profissionais do sector da educação e do próprio aluno. Portanto não se devia limitar o desenvolvimento da educação à melhoria das infraestruturas sem tomar em conta a vida dos professores e dos alunos.

6. Uma educação criativa

Moçambique deve optar por uma educação criativa que é aquela que desperta as capacidades de inovação ou inovações, isto é, uma educação que capacita o aluno às descobertas, a trazer novidades científicas e tecnológicas que sejam aceitáveis no mercado. Assim Mazula lamenta que o ensino moçambicano, mesmo o ensino superior, é mais *reprodutivo* do que *criativo*. Num sistema de educação reprodutiva é onde o aluno deve apreender a decorar, repetir, memorizar e sem reflectir o que faz com que os graduados têm dificuldades na vida prática e profissional. (MAZULA, 2000, p. 114).

Conclusão

A educação deve ser criativa, emancipatória e auto-reflexiva, em vez de uma educação reprodutiva. Mas infelizmente com o capitalismo, como os projectos educativos dependem da política, a educação não escapa da demanda do mercado de emprego, isso faz com que o ensino técnico, reprodutivo, seja mais solicitado do que o ensino das ciências sociais ou

humanas. O saber empírico e o saber hermenêutico não são necessariamente emancipatórios; instruem o homem mas não o educam necessariamente, porque não atendem à dimensão axiológica e ética da educação. Quem então decide pela educação emancipatória, por uma educação crítica, auto-reflexiva?

A racionalidade política do funcionamento da sociedade não pode consistir no monopólio de decisão, quer do político, quer do especialista, ou seja, quer da política, quer da ciência e técnica. O mesmo é dizer que o projecto educativo não pode ser determinado somente por uma parte, ou somente pelo político ou somente pelo cientista. A proposta do modelo pragmatista preconiza a “interrelação crítica”, ou seja, preconiza uma “comunicação recíproca”, um “agir comunicativo”, que subentendem uma acção cooperativa dos actores participantes: o político, o cientista (ou especialista), o Estado e a Sociedade.

BIBLIOGRAFIA:

MAZULA, Brazão. *A construção da democracia em África: o caso de Moçambique*. Editora Ndjira. Maputo, 2000.

-----*A Utopia de pensar a educação*. Alcance Editores. Maputo, 2013.

-----*A complexidade de ser professor em Moçambique*. Plural Editores. Maputo, 2017.

-----*Dialogando com a política e a religião*. Alcance Editores. Maputo, 2016.

-----*Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985- em busca dos fundamentos filosófico-ideológicos* (tese de Doutoramento de Brazão Mazula).

9. Crise de valores na Educação: Ainda vale a pena Educar? Em António Cipriano Parafino Gonçalves

Guilhermina Rafael Cuna
Hélder Madeira

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é um trabalho de apresentação sobre o tema Crise de valores na Educação, a partir da obra de António Cipriano Parafino Gonçalves, *Educação, Modernidade e Crise Ética em Moçambique*. Este exercício tem como objectivo apresentar os fundamentos sociais e éticos, do Módulo Temas avançados em Filosofia I, Educação, Estado, Política e Sociedade.

A obra versa sobre a relação entre Ética e Educação, olhando especificamente a partir do contexto moçambicano. Para o Professor Cipriano Gonçalves (2011), a Ética concebida como reflexão filosófica sobre a moral, foi incluída no ensino da Filosofia para resolver o que os documentos oficiais denominaram de “*déficit moral*” que se vive no país, que teria resultado da ausência da Filosofia no ensino médio, banido após a independência em 1975.

O Professor Cipriano Gonçalves (2011), argumenta que o discurso dos intelectuais que participaram do processo de reintrodução da Filosofia no nível médio parece evidenciar que os valores propostos para a formação do Homem Novo não se enraizaram. Segundo ele, a revolução não tinha Tradição. Os valores que eram combatidos tinham um rastro em nós, tinham a sua Tradição. Os valores que estavam sendo introduzidos caíram de pára-quedas, não tinham qualquer rastro, ‘e por isso que a inclusão da Ética como um dos eixos temáticos do ensino de Filosofia, visava resolver o “*déficit moral*” que, para o discurso oficial, decorreu da ausência da Filosofia no nível médio. O *deficit moral*, entretanto, era o reflexo da crise ética no país (GONÇALVES, p.124).

2. Vida e Obras de António Cipriano Parafino Gonçalves

Nasceu em 1975, na localidade de Gumançanze, Distrito de Caia, Província de Sofala. Frequentou os estudos primários e secundários na cidade da Beira. Possui o Doutorado em Educação (2009), na sublinha de Políticas Públicas e Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como bolsista da CAPES e o Mestrado em Educação (2005), ênfase em Políticas Educacionais, também pela UFMG, como bolsista da CAPES.

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (2001), Belo Horizonte- Brasil. Foi professor da Escola Superior Dom Hélder Câmara, no Belo Horizonte Brasil, e professor-tutor do curso de especialização em Gestão Escolar para os gestores da Escola Básica na UFMG no âmbito da Universidade Aberta do Brasil; colaborou na docência de Filosofia no Curso de Licenciatura de Formação de Educadores Interculturais da Faculdade de Educação da UFMG.

Em Moçambique está vinculado, como Professor Auxiliar, à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), onde é o respectivo Director. Nesta Faculdade lecciona as cadeiras de Políticas e Leis Educativas e Educação para a Cidadania e Organização e Administração Escolar (Licenciatura); Avaliação e Análise de Políticas Educativas em nível de Mestrado.

Também presta serviços à Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) como professor, onde foi, sucessivamente, Director Pedagógico, Director Académico e Vice-Reitor Académico. Lecciona Filosofia da Educação e da Linguagem para o Curso de Licenciatura em Filosofia; Fundamentos da Educação e Políticas Educacionais Contemporâneas para o curso de Mestrado em Educação, de que foi o respectivo Coordenador.

Foi Director da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Wutivi. Colabora no Mestrado em Formação de Formadores e no Doutoramento em Educação, Filosofia e Currículo da Universidade Pedagógica de Maputo (UP) leccionando os módulos de Política Nacional de Educação e Epistemologia e Educação, respectivamente.

Tem experiência na área de Educação, actuando principalmente nos seguintes temas: Direito à Educação, Políticas de Educação (expansão de acesso e permanência), Ética e Educação, Educação Profissional e Inclusão Educacional.

3. Produções Bibliográficas

António Cipriano Parafino Gonçalves, escreveu de entre outros,

- O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008);
- A concepção da ética no ensino de filosofia em Moçambique: Dos fundamentos filosóficos às contradições de um discurso pós- socialista; A reintrodução do ensino de Filosofia em Moçambique: actores, estratégias e fundamentos. Cadernos de Educação (UFPEl);

- A concepção da politécnica em Moçambique: contradições de um discurso socialista. Educação e Pesquisa (USP), 2007;
- Educação, Modernidade e Crise Ética em Moçambique. Maputo: Dondza, 2011;
- Modernidades moçambicanas e a educação escolar: do vazio de sentido à crise ética. In: Adalberto Dias de Carvalho. (Org.).
- Solidão, educação e condição humana. 1ed.Porto: Afrontamento, 2011;
- O Direito à educação superior pública e as políticas de expansão e de acesso excludentes em Moçambique. Jornal o País, Maputo, 2009;
- Modernidades moçambicanas e educação: da crise de referências ao vazio de sentido. Educação e Realidade Edição electrónica, 2018.

4. Definição do Conceito de Crise

Para Gonçalves (2011:94) o conceito de crise, no seu uso mais moderno, significa “uma situação de conflito e desordem de alguma parte do nosso funcionamento normal e que é determinante da sua continuidade ou da sua modificação. Fala-se de crise, quando se está perante uma situação de incerteza que exige uma necessidade de escolha entre as alternativas que são oferecidas”.

Ou seja que a há um caos/ incerteza no modo de funcionamento da educação sendo por isso necessário uma espécie de alternativas que sirvam de marcos de referencia, sobre os quais se devem trilhar.

Em referencia a Mendes (2004) Gonçalves (2011), refere que visto na perspectiva sócio-política, a crise pode ser entendida como um momento de quebra do sentido partilhado e de estruturação dos papéis sociais em um determinado contexto. Nesse processo de quebra de sentido partilhado, também se verifica uma transformação da ordem social, de liderança, dos valores e crenças tidas como comuns, percepções semelhantes parecem ter Adorno (1968:156) que entende, a crise como um momento de disfunção da sociedade, bem como Arendt (1961) que entende a crise falhas da sã razão humana e das questões políticas, na tentativa de encontrar respostas frente as questões correntes da sociedade.

5. Ideia Central da Obra Educação, Modernidade e Crise Ética em Moçambique.

Gonçalves (2011), defende a tese segundo a qual Moçambique vive uma crise de referências ético-normativas, como consequência, além da influência da modernidade ocidental, também das duas modernidades implementadas no país: a socialista revolucionária e a capitalista neoliberal ainda em curso (Cfr. GONÇALVES, p.15).

Por outras palavras, o autor refere que

sustentamos a *ideia* de que em Moçambique vive-se uma crise ética que resultou da ausência de ensino da Filosofia na educação escolar. Com efeito, em substituição do ensino da Filosofia quando da independência do país e visando à formação do *Homem Novo* o Ministério da Educação introduziu a Educação Política. As raízes da crise ética devem ser buscadas nos dois projectos de modernidade que foram implementados no país, na segunda tentativa de ocidentalizar o país, depois do projecto colonial (GONÇALVES, p. 43).

Para ele foi em aderência aos princípios da modernidade ocidental que os dirigentes moçambicanos buscaram implementar os projectos das modernidades. Os resultados alcançados pelos projectos de modernidade moçambicana, no plano ético, não diferem substancialmente dos alcançados pelo ocidente europeu: o *niilismo*, o *relativismo ético*, a *destruição das comunidades éticas tradicionais* e a *crise de sentido*.

Citando Georgen (2005) Gonçalves refere que a crise ética tem sua origem em dois factores: a desestabilização dos critérios tradicionais que orientavam o agir e o viver humano e a ameaça representada pelo uso da tecnologia com poder de destruição do homem e da natureza. Enquanto que para Gonçalves (2011) segundo Lima Vaz (1997), a crise ética é consequência do terceiro ciclo da modernidade ocidental. Esta modernidade, conforme Lima Vaz, é uma época histórica caracterizada pela tentativa do Homem assumir, na sua absoluta liberdade, a fundamentação das normas e valores, costumes: o *ethos*. Dessa tentativa, argumenta ainda Lima Vaz, resultaram o niilismo e o relativismo ético, configurando uma sociedade sem consensos sobre normas que devem orientar as acções humanas.

O niilismo e o relativismo ético, considerados por Lima Vaz (1997) como “filhos” do terceiro ciclo da modernidade ocidental, explicam as perplexidades éticas vivenciadas na contemporaneidade. São as perplexidades na ordem dos valores, normas e costumes que demandam a inclusão da Ética na disciplina escolar (*idem*).

Mas segundo Gonçalves (p.44) deve-se, olhar para as modernidades moçambicanas examinando os modos em que elas foram implementadas, tendo presente o que Lopes (2004 *apud* Gonçalves 2011, p. 44) designa de rupturas que elas provocaram, caso queira se afrontar as “perplexidades”, o “desconforto”, a “perturbação”, em geral, a crise ética pela qual Moçambique passa.

A referida crise tem de ser vista como uma crise de referências éticas, decorrente da fragilização do *ethos* tradicional pelo Socialismo, quanto da fragilização e tentativas de completa destruição do *ethos* socialista pelo Capitalismo.

Para sustentar os seus argumentos para a compreensão e discussão dos limites e das possibilidades da educação escolar afrontar a crise ética contemporânea, recorrendo a análise do papel da escola, considerada, na literatura académico educacional, como *locus* da resolução da “crise” ética contemporânea, escolheu o pensador António Gramsci, recorrendo aos conceitos de Escola, Estado ampliado, Sociedade Civil, Hegemonia e Intelectuais.

Diferentemente de Gonçalves (2011), Arendt (1961, pp. 1-12), constata que crise da Educação na América do Norte, por exemplo, está intimamente ligada com a crise da Tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Ou seja pela capacidade que o educador tem de estabelecer a mediação entre o antigo e o novo diante dos novos seres humanos que acabam de chegar no mundo.

De salientar que, a questão da Tradição é uma das questões largamente abordado por Gonçalves (2011). Paralelamente a Arendt (1961), Adorno (1968, pp. 154-160) considera que a crise que se abateu no mundo da educação (na Alemanha) encontra sua raiz na introdução do instinto de competição, introduzidos pelo neoliberalismo.

Segundo Adorno (1968) é um princípio no fundo contrário a uma educação humana, por isso que considera que “desbarbarizar” tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.

5. Argumentos epistemológicos (as modernidades moçambicanas)

a) Argumento 1: *modernidade socialista* (fim da religião, sabedoria de vida, a tradição e a sociedade tradicional)

O primeiro projecto, que Gonçalves denomina de “inacabada” modernidade socialista revolucionária, fundado nos princípios do “marxismo-leninismo”, após a independência de Moçambique em 1975.

Este projecto fragilizou as instâncias tradicionais que orientam o agir humano, nomeadamente a religião e a sabedoria da vida. Destituiu, por conseguinte, os fundamentos e as referências éticas tradicionais. Em substituição das referências éticas tradicionais, os dirigentes moçambicanos propuseram o socialismo, a revolução, o “marxismo-leninismo” e o partido político como novas referências éticas para as maiorias sociais.

Para a implementação dessa modernidade, a educação escolar teve uma grande contribuição. Esta difundiu as ideias modernizadoras socialistas e revolucionárias conforme elas eram entendidas e elaboradas pelos dirigentes do país. Também coube à educação escolar, através da difusão das referidas ideias, proceder à formação do Homem Novo socialista e revolucionário de acordo com a idealização desse homem feita pelos dirigentes moçambicanos.

b) Argumento 2. “capitalista” ou de “nova modernidade” (*indefinida*)

O segundo projecto de modernidade, designada de “capitalista” ou de “nova modernidade” ainda em andamento, é fundado nos princípios do neoliberalismo e apresentando valores que são aderidos pelos jovens, facto que, provavelmente, leva a que os jovens sejam considerados como possuidores do “*déficit moral*”.

Este projecto nasce após o abandono do projecto de modernidade socialista e revolucionária, com os valores que ele apresentava e as referências éticas que ele propunha. Este apresentou novas referências éticas e novos valores de sociabilidade. Boa parte da juventude moçambicana, destituída dos valores e das referências “tradicionais” por força de uma revolução modernizadora, e abandonada à sua sorte com a reversão repentina do país ao capitalismo, parece que mergulhou num mar de incertezas. Neste, mar de incertezas, num mundo também marcado pelo fim das “metanarrativas”, cada um busca o seu porto seguro.

Em substituição aos “princípios universais” do “marxismo-leninismo”, a FRELIMO passa a defender que é a uma sociedade democrática que agora pretende construir, e que a mesma será orientada pelos princípios universais do socialismo. Ou seja, a FRELIMO abandona a luta de classes e também a representação da classe trabalhadora, de cujas aspirações, segundo o relatório do Comité Central do III Congresso, ela era portadora em favor da luta pelos interesses do povo. A Paz, segundo o documento da Frelimo, era considerada a condição fundamental para a concretização dos grandes ideais de liberdade, de igualdade e solidariedade (FRELIMO, 1992B, p.11 *apud* GONÇALVES, p. 87)

O novo ordenamento jurídico apresentava alguns direitos políticos e civis. Com efeito, após quase duas décadas de vigência de partido único, os dirigentes da Frente, no que se pode afirmar de princípios de Estado ampliado, Gramsci (2002 *apud* Gonçalves (2011), admitiam a participação de outros actores sociais na vida política do país, através da

formação de partidos políticos. Os cidadãos também poderiam manifestar livremente as suas opiniões em espaço público, destituído(a)s do medo de verem no(a) outro(a) um(a) possível representante do poder dirigente, tal como se caracterizou o período em que vigorou o projecto que visava a edificar o Socialismo. Vigorava no país uma Nova Modernidade e a ela subjacente, os seus valores, expostos por Severino Ngoenha (2004, *apud* GONÇALVES, p. 89): o individualismo, o espírito de competitividade, predomínio da *dollar-cracia* e a violência nas relações sociais.

6. Presença de cada uma das modernidades na educação escolar e as consequências no plano simbólico

Como a educação escolar participou do processo de implementação das duas modernidades moçambicanas?

a) No Socialismo (Homem Novo)

Durante a vigência do socialismo, o Estado moçambicano assumia a direcção, planificação e controle da educação (GONÇALVES, 2011, p. 119). Para que as novas gerações não fossem “contaminadas” pela “desordem” urbana e também pelo *ethos* e pela “desorganização” que caracterizavam a dita sociedade “tradicional-feudal”, os dirigentes da Frente elegeram a educação para proceder à “libertação” cultural das maiorias sociais.

A educação escolar, pelo facto de movimentar o maior número de pessoas e também se constituir no espaço de formação de intelectuais, Gramsci (2002 *apud* Gonçalves 2011), foi escolhida como principal lugar no qual se poderia efectivar a tarefa da engenharia social defendida pela Frente. A importância da educação para a efectivação do projecto de modernidade revolucionário e socialista da Frente fora defendida desde as “*Zonas Libertadas*”, com base na teoria das duas linhas. O reflexo dessa teoria, no campo educacional, traduziu-se na necessidade da luta contra o “*velho*”, expressão das ideias reacçãoárias, para se afirmar o “*novo*”, a encarnação do moderno e revolucionário.

No processo de leitura do tempo histórico efectuado pelos intelectuais da Frente, a luta contra a educação dita “tradicional-feudal” e a colonial, tendo visado à mudança no *ethos*, afigurava-se, portanto, como um “*combate*” cultural contra os valores transmitidos por aquelas duas formas de educação. No discurso oficial, os referidos valores foram apresentados como influências reacçãoárias das quais o Homem Novo deveria ser “expurgado” através da educação escolar (GONÇALVES, p. 93).

Conforme o discurso oficial, tais influências eram o obscurantismo e a superstição em que se assenta a sociedade tradicional-feudal, a mentalidade burguesa, que se caracteriza pela

colonização mental, pela mentalidade escrava ao estrangeiro, pela imitação servil dos comportamentos, das atitudes, dos hábitos e até do modo de vestir decadente da burguesia dos países imperialistas (FRELIMO, 1977d, *apud* GONÇALVES, p. 94).

A crítica dos intelectuais da Frente era dirigida contra a educação por eles denominada de “tradicional-feudal” e a colonial, e contra os valores que essas duas formas de educação buscavam transmitir. Na verdade a crítica que aqueles arautos faziam à educação “tradicional” também era uma crítica contra a educação familiar. Ao criticarem a educação familiar, através da educação “tradicional”, em favor de uma nova educação, eles buscavam arrancar o indivíduo do âmbito familiar e chamá-lo ao comparecimento do Estado (p. 98).

Tudo isso porque os dirigentes da Frente concebiam o uso do termo “Tradição”, como algo primitivo e nunca como memória (Mazula, 1995 *apud* GONÇALVES, p. 135), perspectiva que também é partilhada por Arendt (1968). Concebendo a tradição como algo primitivo, Samora Machel, conforme observa Mazula (*idem*), teria recusado qualquer racionalidade à educação e à cultura tradicionais. Para o dirigente da Frelimo, essa educação e cultura, se baseiam num conhecimento superficial da natureza que, por sua vez, era obscurantista, empírico e supersticioso (VIEIRA, 1979 *apud* GONÇALVES, p. 135).

O discurso dos intelectuais da Frente também afirmava que a educação colonial era elitista, estava assente na separação entre o trabalho manual e o intelectual, e visava a difundir um *ethos* colonial, recusando a nossa sociedade, a nossa cultura e a nossa personalidade. Além do seu carácter elitista e desigual, formando, de um lado, os dirigentes da sociedade e, de outro, os dirigidos, a educação colonial também difundiu um *ethos* de competição, fundamentado no individualismo e no racismo. O discurso oficial afirma que a Igreja Católica, tendo sido favorecida pelos acordos missionários, com base na religião, educou os “indígenas”, que tiveram acesso à escola, para o conformismo. No lugar de educar o Homem como sujeito da História, argumenta o mesmo discurso, o Homem era apresentado como um receptáculo subserviente da vontade de Deus.

Em substituição, ao proporem uma nova educação, os intelectuais da Frente sugerem que eles pretendiam recuperar a cultura, a sociedade e a personalidade moçambicanas, todas destruídas pela educação colonial, para criar o Homem Novo, os futuros revolucionários, criar a nova mentalidade livre, com a própria personalidade (...). Esta como projecto comum de construção de uma identidade, ambicionava transcender as diferentes pertenças particulares, biológicas, históricas, económicas, religiosas ou culturais (NGOENHA, 1997, *apud* GONÇALVES p. 102).

O Homem Novo tinha como valores e referências: colaborar para os fins comuns, cooperação e o respeito pela dignidade do ser Humano, independente da condição física e

origem sócio-económica, o dever dos fortes de não oprimir o fraco, nem desprezar as deformidades, nem rir dos erros dos outros (GONÇALVES p. 105).

O respeito à dignidade do Ser humano, a ideia de respeito aos pais de cada, bem como a necessidade de trabalhar com os mesmos no campo e na aldeia, de ser honestos e sincero com eles, e não desprezá-los pela sua falta de educação. Além disso, o trabalho manual também foi proposto como um valor que visava a erradicar o complexo de superioridade e de elitismo veiculados pela educação colonial e a mulher que, consoante o entendimento de (VIEIRA, 1978 *apud* GONÇALVES p. 106), era vista pelas sociedades tradicionais como “objecto” de reprodução, deveria ser emancipada, participando de todos os trabalhos ao lado dos homens.

Foi através da educação política e da educação cívica, em substituição da Religião e da Filosofia, que a Frente difundiu os novos valores, a legitimação de si mesma e a defesa da Revolução, do Socialismo e do “Marxismo-Leninismo” como fundamentos e referências dos valores a serem promovidos pela educação escolar no processo de formação do Homem Novo. A educação política, era a única disciplina que aparecia na escola impondo certos procedimentos, que impunha uma determinada disciplina, a tal disciplina para-militar. Nos objectivos da disciplina Educação Política também são proclamados valores positivos, quais sejam, o amor, a paz e a amizade com todos os povos, formando um cidadão universal. O trabalho colectivo, a igualdade de género, a emancipação da mulher também são apresentados como valores a serem veiculados pela matéria de ensino em referência.

b) No capitalismo (*indefinido*)

No contexto da liberalização económica e política, o Estado afirma que apenas organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República (BOLETIM da REPÚBLICA 1992, art. 1 *apud* GONÇALVES p.119). A mudança do termo *educação* para o *ensino* deve-se, segundo o afirmado no projecto de revisão da Lei educacional socialista, à necessidade de não se poder menosprezar ou ignorar a participação de outras entidades na educação dos jovens.

Dentre os aspectos que envolvem o ensino (o físico, o intelectual, o moral, o religioso, o social, o estético e o cívico) ao Estado apenas interessa o aspecto intelectual que, envolvendo a instrução, se realiza directamente pelo ensino. As outras dimensões da educação, ficam sob responsabilidade de outros agentes a quem o Estado pedia para se envolverem no processo de formação e de socialização dos cidadãos. Entretanto as políticas de educação nessa nova modernidade são omissas (GONÇALVES, p.120).

A educação escolar pública centraria a sua atenção sobre apenas um dos aspectos da educação - a *instrução* -, reduzindo a educação à instrução. A relegação para terceiros o cuidado com os outros aspectos que envolvem a educação, no sentido de processo de formação e socialização dos indivíduos, sugere que o Estado descomprometia-se com a educação ética dos cidadãos. O “*descompromisso*” do Estado para com a educação ética é coerente com a legislação do país e que contraria os fundamentos do Direito à Educação.

7. Consequências

Em termos práticos tudo isso provocou à fragilização do *ethos* “tradicional”, à crise de referências normativas. Importa referir que o projecto de modernidade socialista que visava a uma nova ordem social, antes de se efectivar-se, foi substituído por outro: o capitalista neoliberal ainda em vigor no país (GONÇALVES, p. 81).

a) Rupturas sócio – políticas: O processo de banimento das duas sociedades (a colonial-burguesa e a tradicional-feudal) teve consequências sócio-político e culturais nos caminhos da modernidade socialista, cuja expressão máxima foi o conflito armado (GONÇALVES, p. 132).

b) Crise de referências: em seus fundamentos sócio-culturais, o projeto de modernidade socialista objectivava destruir a velha sociedade, através de uma radical mudança de mentalidades. A mudança de mentalidades, de acordo com o discurso dos intelectuais da Frente, somente seria possível desarticulando o *ethos* tradicional, com a imposição de um novo *ethos*, capazes de levar a novos hábitos e costumes. O exame do processo de implementação do projecto de modernidade socialista em Moçambique sugere que o referido processo assentou-se sobre a destruição do que os dirigentes afirmavam ser a velha sociedade e os respectivos representantes (GONÇALVES, p. 134).

c) O vazio de sentido: o modo através do qual se procedeu à reversão do projecto de modernidade da Frente, no âmbito económico, e as implicações sociais advindas dessa reversão, como exigência da reorganização da cultura, equiparam-se a condenar as maiorias sociais ao desastre (NGOENHA 2004 *apud* GONÇALVES p. 140). Dito de outra maneira, há uma explosão de barbárie, Adorno (1968, p. 156).

As maiorias sociais esperavam a realização das promessas da modernidade socialista - o bem-estar geral, o progresso e uma sociedade livre de exploração do Homem pelo Homem. Para alcançar esse progresso, o discurso da modernidade socialista exigia que as maiorias sociais fizessem uma nova experiência, qual seja, a de repúdio ao passado, à tradição, como condição para a entrada na “terra prometida”: o socialismo. A virada para o capitalismo, de uma forma “selvagem” usando a expressão de Ngoenha, (2004 *apud* GONÇALVES p. 142)

evidenciou que o “horizonte de espera se retirava para um futuro sempre mais vago e indistinto. Confrontadas com um passado a que foram obrigadas a recusar e com um futuro não alcançado, as maiorias sociais, perderam confiança na espera. O futuro prometido, tanto pela modernidade socialista quanto pela modernidade capitalista, mostrava-se como um passado de uma ilusão.

8. Fenomenologia da crise ética

A reorganização política e económica do Estado moçambicano, também significou a adopção de um novo *ethos* e os valores a ele correspondentes tais como a cultura do simulacro, o individualismo, a implosão da identidade colectiva, o aprofundamento do sofrimento dos pobres, esboroamento da capacidade colectiva, da mútua discordância e do afastamento dos corações e a competição, (GONÇALVES p. 146), todos estes segundo Adorno (1968) são contrário a uma educação humana, por isso que considera que “desbarbarizar” tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.

Com a fragilização do *ethos* “tradicional” em Moçambique, o que se assistiu foi a facilidade de absorção dos valores da nova modernidade, constituindo-se na moral da época predominante, as tendências individualistas, de competição e simulacro estivessem sempre presentes na nova sociedade que se pretendia construir.

O esfacelamento da estrutura familiar pode ser uma das feições da crise ética vivenciada no país actualmente, mergulhado num individualismo, em que o maior ganho é o valor por que se luta, uma práxis decorrente, em grande parte, da reorientação económica e política do Estado moçambicano.

A privatização do Estado por parte das elites políticas, a corrupção e o suborno generalizado levaram à erosão das instituições políticas enquanto sistemas estáveis, substituídos por círculos bem amarrados de lealdades pessoais, étnicas e tribais, de um lado estão as elites burguesas dos Xhanganas, Rhongas e Macondes e do outro estão os demais, os Vandaus, Shicenas, Xuabos e Macuas, fadados a sua sorte.

Casos de corrupção envolvendo altos dirigentes do Estado são reportados tanto pela imprensa local quanto pelos organismos internacionais, sobre este aspecto historia político social recente esta repleto de vergonhosos exemplos, dirigente nacionais de longo anos ao serviço do Estado, sucumbiram a mafia de jovens ambiciosos de 30 a 40 anos de idade . A honestidade, afirmada como valor no processo de formação do Homem Novo, faz parte do vocabulário axiológico de uma minoria. Difunde-se, através da práxis, em quase todo o quotidiano das grandes cidades de Moçambique, a ideia de que a honestidade atira o justo para a pobreza e a miséria, enquanto a riqueza persegue naturalmente o injusto. Assim

sendo, a corrupção, a injustiça, a impunidade avançam céleres, com mais sucesso do que a justiça e a honestidade (GONÇALVES p. 150).

A corrupção também bateu nas portas da educação escolar. Um dos indicadores do “déficit” moral e que justificava a necessidade da inclusão da Ética no ensino de Filosofia era a corrupção entre os jovens professores colocados nas escolas secundárias.

9. Solução (Ética e educação no Ensino de Filosofia e Ética na educação escolar como tema transversal)

Gonçalves (2011) propõe a escolha da escola como um dos locais privilegiados para se buscar resposta e/ou solução da crise ética, argumentando a partir de Gramsci (2002) justifica o seu posicionamento, argumentando que deve-se ao facto dela, a escola ser o espaço que movimenta um maior número de pessoas. Neste, procede-se à formação e socialização dos intelectuais, através da difusão de um modo homogêneo de pensar. Através da Ética, a escola, após a família, busca difundir valores, normas e costumes, em princípio, homogêneos, que devem perdurar numa determinada sociedade, realizando a educação ética dos indivíduos.

Gonçalves (2011) argumenta que com base na categórica ‘concepção de mundo’ de Gramsci, o universalismo, o relativismo e o nihilismo ético, podem ser considerados como três diferentes concepções de mundo que actualmente são difundidas na sociedade civil através das suas respectivas instituições.

A escola, como centro difusor de modo de pensar, se vê diante de um dilema: no campo da Ética, por qual concepção de mundo optar? Se optar por um *universalismo ético*, a escola não ficara isenta de críticas dos ‘anti-relativistas,’ pois a esses, o universalismo ético é uma afronta ao *pluralismo* e a *diversidade cultural*, bases do relativismo ético, e dos principais factores da crise ética contemporânea.

Mas a escola para Gonçalves (2011) deve posicionar-se ao favor do universalismo Ético, porque o contrário o relativismo, sobretudo o relativismo absoluto pode não ser uma boa aposta na educação. Assim, a Educação escolar devera esforçar-se por difundir a ideia de que cada cultura em sua especificidade é chamada a contribuir na proposição de valores fundamentais que tenham o ser humano no centro e que sobre esses valores não há possibilidade de negociação no mercado do relativismo. Na densa floresta da diversidade de formas de vida, existem princípios e valores idênticos em cada uma das culturas e, por isso mesmo, os princípios e valores que delas derivam podem ser tomadas como base mínima para a constituição de uma *ethos* universal, respeitando as particularidades

culturais. Um desses valores 'é o reconhecimento da dignidade do ser Humano como outra face do Eu (GONÇALVES p. 159).

Para Gonçalves (2011), o não reconhecimento do outro como Ser humano constituído em igual dignidade, é o que fundamenta a intolerância para com quem pensa diferente, e a onda dos mais variados preconceitos. Esse não reconhecimento, por sua vez, provoca o mal-estar na sociedade, começando pelas micro-comunidades, por sua vez, provoca o mal-estar na sociedade (*idem*).

Assim a necessidade do reconhecimento do Outro constituído em dignidade como ser humano não é em função dos interesses de cada um, mas sim, da comunidade maior dos seres humanos. A diversidade cultural não significa o enclausuramento de cada um em seu ninho, numa radical recusa de aceitação do outro porque diferente. É necessário reflectir em nível filosófico sobre a dignidade do ser humano como valor. Ademais, Gonçalves (2011) na esteira de Hoff (2004) argumenta que há evidências da existência de alguns valores comuns a todas as civilizações conhecidas na história da humanidade: o direito, a justiça e o bem-estar.

Constando a presença dos mesmos valores em todas as civilizações e com base em cinco dimensões de princípios da democracia liberal, Gonçalves (2011) ainda na esteira de Hoff defende como projecto de um *ethos* mundial, a constituição de uma República Federativa Mundial, Hoff, *apud* Gonçalves (2018, p. 161). Além disso, pesquisas antropológico-educacional, que buscam compreender a colocação da questão da dignidade humana na educação para o *ethos* em diversas tradições culturais, podem ajudar a humanidade a caminhar no sentido de um *ethos* universal, nesse contexto é chamada a universidade contemporânea, a contribuir na realização de pesquisas dessa natureza que visam aprofundar o conhecimento de cada cultura e ver como é colocado o problema da dignidade humana em cada uma das culturas.

Outra contribuição da escola que ajudaria a afrontar o Universalismo e o Relativismo Ético pode ser encontrada em Wittgenstein (1999) *apud* Gonçalves (2011) a partir do conceito de semelhança de famílias, que seria um meio-termo entre o absoluto universalismo e absoluto relativismo. Isto apesar da diversidade e do pluralismo cultural, em matéria de valores, existe uma semelhança de família de valores e de princípios entre as diversas tradições culturais: a dignidade do ser Humano (GONÇALVES. 2011, p. 162).

Uma das principais mediações de acordo com a mediação escolar, são as disciplinas pedagógicas, ministradas em sala de aulas, em temas divididos em séries, de acordo com a idade dos alunos e atendendo as etapas de desenvolvimento cognitivo. E através das disciplinas escolares que procede-se, no espaço escolar que procede-se a divulgação das concepções de mundo, num processo de ensino e aprendizagem (*idem*).

É nesse contexto que Gonçalves (2011) revela que para a solução da crise, a Ética foi incluída no ensino de Filosofia no nível médio para reverter o “*déficit moral*”. A defesa da importância da educação escolar diante da crise ética deve-se a relação que existe entre *ethos* e educação, a medida que pela educação garante-se a permanência do *ethos*-hábito no tempo: a educação ética que se faz pelo processo de transmissão de valores de uma geração para outra. A escola, por movimentar um maior número de pessoas, é um espaço onde se pode transmitir um *ethos* comum aos que a frequentam. Assim, a inclusão da Ética na educação escolar pode estar veiculada a uma das principais tarefas da educação: a educação para *ethos*. O que está em causa não é a ética como disciplina filosófica, mas sim a educação moral e cívica ou seja, a educação ética (GONÇALVES. 2011, p.163). Sublinha Gonçalves parece ser este o sentido da inserção da Ética como tema transversal.

Argumenta Gonçalves (p. 166) que ao se introduzir ética é preciso prestar-se atenção de não correr o risco de só ensinar como se deve viver mas ensinar a interrogar sobre o porque se deve viver conforme estes e não outros valores. Entretanto esclarece que não defende que a escola deva renunciar a educação moral, mas é necessário incluir a Ética na educação escolar, explicar o que se visa e não se socorrer de termos eufônicos, para afirmar o que se pretende recusar teoricamente: impor normas e valores.

Mas para além da Escola, Gonçalves (2011) defende que a educação ética seja uma tarefa de toda a sociedade, quem cada cidadão seja dado como modelo ou referência de valores éticos que, para o caso grego, era a virtude. Essa posição é fundamentada na ideia segundo a qual a vida, e não somente a escola, é também um espaço de educação, na medida que pode ser infrutífero o ensino, na escola, dos temas transversais que versam sobre a cidadania, por exemplo, se os exemplos da vida prática de vários cidadãos são contra-prova da cidadania que se ensina na escola.

Por fim respondendo a questão inicial, e respondendo a perguntas como se a escola, actualmente poderá, através da educação moral tornar o aluno moralmente bom? O que garantirá que a educação moral corresponda o devido agir moral do aluno na sociedade? em que medida a educação moral que reaparece sob o manto dos temas transversais em nome da ética, não significará uma imposição ou mesmo adestramento moral? Se os professores de outras disciplinas possuem uma formação sólida no campo da Filosofia que os possibilite fundamentar e justificar a razoabilidade do *ethos*, conforme a corrente de pensamento a que os valores sugeridos nos temas transversais estão veiculados? Em suma *Ainda vale a pena Educar?* (Rupia, 2020)

Socorrendo-se de Goergen (2001) Gonçalves (2011) refere que a resposta exige repensar o lugar pedagógico da educação moral. Para este autor, baseando-se na teoria de Acção Comunicativa de Habermas, sustenta que a educação moral, mais do que impor normas, tem de ser uma reflexão eminentemente comunicativa que busque entre os actores

envolvidos (professores e alunos) o alcance do Consenso sobre os valores morais que devem prevalecer. Esses valores devem situar-se entre o relativismo e o universalismo.

Gonçalves (2011) defende que não basta ensinar, é necessário fundamentar porque se deve viver e também mostrar os caminhos através dos quais chegamos a essa fase da história da humanidade. No seu entender, essa pode ser uma das contribuições da Ética na Educação escolar, principalmente quando inserida no ensino da Filosofia.

No caso de Moçambique, uma inserção da Ética através do ensino de Filosofia, tomando como uma das perspectivas de discussão a historicidade de um problema, poderá ajudar aos educandos a terem uma concepção de mundo de valores críticos e coerente. Os educandos poderão situar-se num mundo que vive uma crise e desestabilizações no plano simbólico. Além da tematização da historicidade da crise ética, a Ética no ensino da Filosofia, também tem de tematizar o mundo de valores que os alunos trazem para o espaço educativo. Em suma ser sujeito da história, ou melhor pensar criticamente. Ser sujeito da história significa ter a consciência da própria historicidade Gramsci (2002 apud GONÇALVES. 2011. p. 167).

Este argumento é também coerente com o exposto por Schlesner, (2001 apud GONÇALVES 2011. p. 121), para ele as modernidades moçambicanas e suas consequências não podem, portanto, passar ao largo da discussão sobre a Ética no ensino da Filosofia. Uma proposta de inserção da Ética na educação escolar, através do ensino da Filosofia, pode contribuir para afrontar a crise ética contemporânea desde que centre a sua atenção na historicidade do problema, buscando fazer com que os alunos compreendam o modo pelo qual os problemas foram gerados: é difícil construir um modo de vida novo e original sem compreender o processo através do qual os problemas reais foram gerados e amadurecidos.

Por outros termos, Adorno (1968), diria ainda é possível educar, mas o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas que não seja marcada pela competição, e isso pensamos que só é possível mediante a reintrodução da Filosofia. Adorno defende, ideia do fim do espírito de competição, acreditando que por meio do sistema educacional, em que se a filosofia, a ética forem levadas a sério, as pessoas começaram a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (1968, p. 161), mas que tal feito não mergulhe as pessoas no sono do iluminismo,

Conclusão

Após a leitura do texto de Gonçalves, Educação, Modernidade e Crise Ética em Moçambique, parece agora ser prudente responder a pergunta inicial, se ainda vale a pena. Com esta ideia queremos corroborar com a fala de Gonçalves, quando socorrendo-se de Goergen (2001) refere que a resposta a essa pergunta exige repensar o lugar pedagógico da educação moral, mas preferimos dizer a educação como um todo, e quiçá a própria educação também necessite de Educação, ou seja educar os educadores, uma vez que a mesma também, conforme referiu algures Gonçalves (2011), não esta imune das maleitas dos tempos presente.

Entretanto questionamos se Acção Comunicativa de Habermas, proposta como solução para o actual impasse, a um povo, que passou de forma brusca e rápida a duas formas de propostas educativas e que não conseguiu colher os frutos é aplicável. Assim entendemos que, propor a ideia de consenso em uma sociedade habituada a violência e autoritarismo de diversos tipos.

Assim, sem pretender tirar mérito a actualidade de Gonçalves (2011), pensamos também que uma boa saída seria associar o pensamento deste com a de Arendt (1961, pp. 12 - 13), que argumenta ser necessário que (i) a educação seja conservadora, (ii) considerar o passado enquanto um modelo, tornando-o como exemplo orientador para os seus descendentes; e (iii) separar o domínio da educação da esfera da vida política pública, cabendo apenas as famílias cabendo apenas a escola intermediar a relação da criança com o mundo e sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. *A educação contra a barbárie*. In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação, EDITORA PAZ E TERRA

ARENDT, Hannah. Crise na Educação. In. ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001 (texto disponível em formato electrónico)

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, Cap I

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. *Educação, modernidade e crise ética em Moçambique*. Maputo ni: Donza Editora, 2011, pp 46-124.

RESUMOS /ABSTRACTS

Palavras-chave/Keywords

FOR AUTHOR USE ONLY

Educação e formação cultural: Jaeger e Comenius

José Alberto Muhanzul
Serafim Letas Maruane

Resumo: Pretende-se reflectir acerca da educação integral do homem para consciencializar e prover competências aos estudantes e os profissionais da educação. Vai-se conceber a educação no sentido formal, aquela que é intencional e planificada. Neste sentido entende-se por educação o processo de transmissão do saber científico do professor ao aluno visando a formação integral do homem. Assim, a educação constitui um processo de facilitação da autoconstrução do conhecimento no aluno pelo professor para o desenvolvimento de suas competências intelectuais e sociais bem como a resolução de variados problemas. Para o efeito, vai-se trazer à ribalta os argumentos do ideal grego da educação e formação humana, a paidéia, segundo Werner Jaeger, e do pai da didáctica moderna, Iohannis Amos Comenius. O sentido da pesquisa é hermenêutico de cunho qualitativo e exploratório pois assenta-se em pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: educação, Formação cultural, formação integral.

Abstract: The aim is to reflect on the integral education of man in order to raise awareness and provide skills to students and education professionals. Education will be conceived in the formal sense, that which is intentional and planned. In this sense, education is understood as the process of transmission of scientific knowledge from the teacher to the student, aiming at the integral formation of man. Thus, education constitutes a process of facilitating the self-construction of knowledge in the student by the teacher for the development of his intellectual and social skills as well as the resolution of various problems. To this end, we will bring to the fore the arguments of the Greek ideal of education and human formation, the paidéia, according to Werner Jaeger, and of the father of modern didactics, Iohannis Amos Comenius. The sense of the research is hermeneutic of qualitative and exploratory nature because it is based on bibliographical research.

Keywords: education, cultural training, integral training

A educação contra a barbárie: o problema da emancipação em Theodor Adorno

Ângela Maria S. N. Amado

Guido P. Muamuiro

Resumo: *Educação Contra a Barbárie: o Problema da Emancipação em Theodor Adorno* trata-se de uma análise sobre o papel da educação tendo como base o conceito da barbárie e seu papel na emancipação do Homem. O objectivo deste texto é examinar o papel da educação emancipadora sobre a barbárie. Nele pretende-se discutir alguns fundamentos filosóficos identificando a educação (emancipadora) contra barbárie como desafio apresentado por Adorno. Para a prossecução dos objectivos descritos, foi usado o método da revisão bibliográfica que consistiu na leitura, interpretação e análise, a desconstrução e síntese. Em Adorno, o papel da educação é prevenir o Homem dos irracionalismos da barbárie com o fim de o reconhecer como humanos e salvaguardar a sociedade da barbárie, que se representa por Auschwitz, o conjunto de campos de extermínio, a representação da barbárie absoluta. Apenas a educação pode impedir que a monstruosidade de Auschwitz se repita.

Palavras-chave: Adorno, educação, emancipação, barbárie

Abstract: Education against Barbarism: The problem of emancipation in Theodor Adorno is an analysis of the role of education based on the concept of barbarism and its role in the emancipation of Man. The aim of this text is to examine the role of emancipatory education on barbarism. It is intended to discuss some philosophical foundation identifying (emancipating) education against barbarism as a challenge presented by Adorno. To pursue the objectives described, the literature review method was used, which consisted of reading, interpretation and analysis, deconstruction and synthesis. In Adorno, the role of education is to prevent man from irrationalism, from barbarism in order to recognize him as human and safeguard society from barbarism, which is represented by Auschwitz, the set of extermination camps, the representation of absolute barbarism. Only education can prevent the Auschwitz monstrosity from repeating itself.

Keywords: Adorno. Education, emancipation, barbarism.

A educação contra desumanização da indústria cultural na perspectiva de Theodor Adorno

João Tavares Guerra
Jorge Baptista Minez Donquene
Romão José Manhice

Resumo: Adorno ao desenvolver uma análise do processo da indústria cultural denuncia que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social. Uma indústria cultural nasce adequada de uma ideologia, que visa oferecer sem a sociedade uma reprodução que seja igual para que seja igual a algo que possa manter o poder. O mesmo ocorre com educação que é tratado como uma mera reprodução da ideologia que impõe ao sujeito seus valores, costumes e o induz a seguir as normas capitalistas, aqueles que não seguirem sofreriam como consequências ficando à margem da sociedade, e assim nega o sentido da educação caracterizando os processos críticos como coisas, enquanto podendo proporcionar a autonomia a liberdade de escolha. O objeto deste artigo é a “Indústria Cultural e a educação” em Theodor Adorno e tem como objetivo refletir sobre a educação contra a desumanização da Indústria Cultural na perspectiva de Theodor Adorno. Metodologicamente, foi utilizada a pesquisa exploratória do paradigma qualitativo, onde foi pertinente, também, uma aplicação da pesquisa bibliográfica. O artigo chega a conclusão que a educação vigente, no mundo atual, e Moçambique não é exceção, é desumanização, na medida em que, na sociedade capitalista, o indivíduo foi construído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual. Então,

Summary: Adorno, when developing an analysis of the cultural industry process, denounces that there is a real process in capitalist society that produces the alienation of man from his real conditions of social life. A cultural industry is born out of an ideology, which aims to offer without society a reproduction that is equal so that it is equal to something that can maintain power. The same happens with education, which is treated as a mere reproduction of the ideology that imposes on the subject their values, customs and induces them to follow capitalist norms, those who do not follow would suffer as consequences, being on the margins of society, and thus denying the meaning of education characterizing the critical processes as things, while being able to provide autonomy and freedom of choice. The object of this article is the "Cultural Industry and education" in Theodor Adorno and aims to reflect on education against the dehumanization of the Cultural Industry in Theodor Adorno's perspective. Methodologically, an exploratory research of the qualitative paradigm was used, where an application of bibliographic research was also relevant. The article comes to the conclusion that current education, in the current world, and Mozambique is no

para romper com educação, com o propósito de desenvolver uma educação que proporcione a compreensão da realidade, bem como o entendimento, para que haja a emancipação do indivíduo desse sistema perverso, que se preocupa em manter a ordem vigente, que se beneficia apenas os que já são beneficiados, e ignorantes os que já estão ignorados. Deste modo a educação poderá ter um papel de formação da crítica, um papel decisivo para o desenvolvimento da criatividade dos políticos. Seu desafio para que a educação possa ser capaz de criar bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie, atual para criar e manter um mundo no qual se viver com justiça e continuar também.

Palavras - chave: Educação. Indústria cultural. Desumanização. Emancipação

exception, it is dehumanization, insofar as, in capitalist society, the individual was constructed and only the mass, the collective, the equal everything prevails. So, to break with education, with the purpose of developing an education that provides an understanding of reality, as well as understanding, so that there is the emancipation of the individual from this perverse system, which is concerned with maintaining the current order, which only benefits those who are already benefited, and ignorant those who are already ignored. In this way, education can play a role in the formation of criticism, a decisive role in the development of politicians' creativity. Its challenge for education to be able to create bases for the construction of a society free from barbarism, current to create and maintain a world in which to live with justice and continue as well.

Keywords: Education. Cultural industry. dehumanization. Emancipation

Educação, Ideologia e Poder em Michael Apple

José Francisco Cossa
Rute Feliciano Macave

Resumo: Este artigo pretende fazer uma análise sobre o currículo educacional relacionando os temas de ideologia e poder na sociedade contemporânea a partir da visão de Michael Apple. O autor destaca como as relações de classe, gênero e raça interferem na análise das relações processo de reprodução cultural e social, assim como nas análises hegemônicas e contra-hegemônicas, ou seja, como as relações de poder são expressas e legitimadas na área educacional. Apple defende que o currículo tende a defender aquilo que serve e interessa à classe dominante e critica as teorias neogramscianas, pós-modernas e pós-estruturalistas. Ele filia-se à proposta neomarxista para analisar as relações existentes entre Educação, Ideologia, poder e sociedade. Chegando à conclusão de que o Estado não é neutro nas disputas de luta pela hegemonia mas busca uma cobertura dentro do complexo dos vários interesses.

Palavras-chave: Apple, Educação, Estado, Ideologia, Poder e Sociedade

Abstract: This article intends to analyze the educational curriculum relating the themes of ideology and power in contemporary society from the perspective of Michael Apple. The author highlights how class, gender and race relations interfere in the analysis of the process of cultural and social reproduction, as well as in hegemonic and counter-hegemonic analyses, that is, how power relations are expressed and legitimized in the educational area. Apple argues that the curriculum tends to defend what serves and interests the ruling class and criticizes neo-Gramscian, post-modern and post-structuralist theories. It joins the neo-Marxist proposal to analyze the existing relationships between Education, Ideology, power and society. Coming to the conclusion that the State is not neutral in the struggle for hegemony, but seeks coverage within the complex of various interests.

Keywords: *Apple, Education, State, Ideology, Power and Society*

A escola unitária e o seu substrato na educação contemporânea: um diálogo com Gramsci

Lino Francisco Valentim Vahire
Jorge Frans Manhiça

Resumo: O propósito deste artigo é reflectir sobre a Escola unitária defendida por Gramsci, cujo princípio educacional prende-se com a relação entre o trabalho manual e o intelectual. Constitui uma nova ótica, nova rota alternativa à educação, ante a dinâmica social a que o mundo actual oferece e ante a crise de sentido na educação que se amplia em função da crescente complexidade e incerteza que dominam os horizontes da vida contemporânea. Queremos associar-nos a este projecto, acrescentando em nossa opinião, o respeito às inclinações inatas dos indivíduos (sujeitos da educação) no processo da aprendizagem. Gramsci pretende encontrar um princípio formativo “unitário” que oriente toda a organização escolar, sem distinções. Para fazer “coro”, convocamos Dewey, Morin, Bauman, Freire, Adorno entre outros teóricos que primam pela dimensão não só democrática, mas sobretudo da emancipação na educação. Estamos conscientes dos diversos esforços empreendidos por parte de muitos destes cultores filosófico-educacionais em encontrar saídas, métodos e perspectivas para a resolução dos problemas educacionais que grassam as sociedades e hoje em especial, desafiadas em responder diferentes contextos que o clima global os coloca; a contemporaneidade não se deixa alheia a isso, daí a luta na busca das possíveis alternativas. Uma educação expressa pela Escola Unitária fará desabrochar nos seus cultores, princípios

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the unitary School defended by Gramsci, whose educational principle is related to the relationship between manual and intellectual work. It constitutes a new perspective, a new alternative route to education, in view of the social dynamics that the current world offers and in view of the crisis of meaning in education that expands due to the increasing complexity and uncertainty that dominate the horizons of contemporary life. We want to join this project, adding, in our opinion, respect for the innate inclinations of individuals (subjects of education) in the learning process. Gramsci intends to find a “unitary” training principle that guides the entire school organization, without distinctions. To make a “chorus”, we called on Dewey, Morin, Bauman, Freire, Adorno among other theorists who excel in the dimension not only democratic, but above all emancipation in education. We are aware of the diverse efforts made by many of these philosophical-educational practitioners to find ways, methods and perspectives to solve the educational problems that affect societies and today, in particular, challenged to respond to different contexts that the global climate poses; contemporaneity is not unaware of this, hence the struggle in the search for possible alternatives. An education expressed by the Unitary School will bring forth in its cultivators, principles of freedom, autonomy, self-confidence, and

de liberdade, autonomia, autoconfiança, e emancipação, critérios imprescindíveis para a humanização.

Palavras-chave: Gramsci, escola unitária, educação, trabalho, emancipação.

emancipation, essential criteria for humanization.

Keywords: Gramsci, unitary school, education, work, emancipation.

FOR AUTHOR USE ONLY

A educação em tempos Líquidos e de Cultura de Consumo: Uma Reflexão a partir de Zygmunt Bauman

Dércia Chilengue
Escandação Armando Tivane

Resumo: O presente artigo reflete sobre o pensamento educacional de Bauman no contexto da crítica à modernidade. O autor adota em suas reflexões duas expressões fundamentais (modernidade líquida e modernidade sólida). A modernidade líquida refere-se as dissonâncias sociais e políticas da era moderna, resultantes das transformações que decorrem das relações sociais, económicas, caracterizadas pela emergência da cultura individualista embasada na fragilidade, na fluidez, e na superficialidade das relações humanas, colocando em crise os preceitos de durabilidade, ou seja, das bases sólidas. A Modernidade sólida é contrária à modernidade líquida, é caracterizada pela solidez nas relações, excesso de ordem, repressão, sem espaço para mudanças. Nas reflexões sobre a educação, o autor defende que a liquidez trouxe uma nova maneira de estar e de fazer o magistério o que exige dos seus atores uma postura própria, visto que tudo se torna rápido, passageiro, e cheio de incertezas. Bauman entende que a dimensão crucial de uma educação sólida, uma vez liquefática, deve ser pensada a partir de novos fundamentos, isto é, deve ser revista e reformulada em vista a formação do eu e da personalidade em modelos contínuos e permanentes.

Palavras-chave: Modernidade líquida, Modernidade Sólida, Educação, Liquefação.

Abstract: This article reflects on Bauman's educational thought in the context of the critique of modernity. The author adopts in his two fundamental expressions (liquid modernity and continuous modernity). Liquid modernity refers to social dissonances resulting from the social transformations of the modern era of social and economic policies and the help for the emergence of individualistic culture based on the nance of fluidity and the superficiality of human relations, built in crisis the precepts of durability, that is, solid foundations. Firm Modernity is firm to liquid modernity, it is difficult. In the manners about education, the author defends that a new table of being of doing the teaching requires a proper posture, since everything becomes fast, fast, and full of uncertainties. Bauman understands that the crucial dimension of a solid education, once liquephatic, must be thought from new foundations, that is, it must be reviewed and reformulated in view of the formation of the self and the personality in continuous and continuous models.

Keywords: Liquid Modernity, Solid Modernity, Education, Liquefaction.

Fundamentação axiológica da educação na contemporaneidade: uma análise a partir de Pedro Goergen

Alcido Moniz Godi Nhumaio &
Ergimino Pedro Mucale

Resumo: O objecto deste trabalho é a relação entre a educação e os valores na contemporaneidade. O seu objectivo é analisar a fundamentação axiológica da educação na contemporaneidade na perspectiva de Pedro Goergen. A questão de pesquisa é: é possível fundamentar a educação de valores na contemporaneidade face à crise de fundamentos gerada pela Pós-modernidade, marcada pela revolução tecnológica e científica, e pela expansão do sistema político-económico do neoliberalismo, cujo marco é o império do mercado? O artigo avança que a fundamentação axiológica no cenário actual apenas é possível, para Goergen, mediante a adopção da teoria crítica habermasiana, concretamente a ética discursiva e o agir comunicativo, na teoria e praxis pedagógica, incluindo a definição de políticas públicas de educação. Termina avançando algumas críticas ao pensamento de Goergen e, por via disso, aos resquícios do eurocentrismo e de pretensão de hegemonia latentes no projecto da modernidade, como o caso da ideia de universalismo (contrastada pela de pluriversalidade), na teoria crítica bem assim na noção da pós-modernidade.

Palavras-chave: axiologia, educação e contemporaneidade.

Abstract: The object of this work is the relationship between education and values in contemporary times. Its objective is to analyze the axiological foundation of education in contemporary times from the perspective of Pedro Goergen. The research question is: is it possible to base the education of values in contemporaneity in the face of the fundamental crisis generated by Post-modernity, marked by the technological and scientific revolution, and by the expansion of the political-economic system of neoliberalism, whose landmark is the empire of market? The article advances that the axiological foundation in the current scenario is only possible, for Goergen, through the adoption of Habermasian critical theory, specifically discursive ethics and communicative action, in pedagogical theory and praxis, including the definition of public education policies. It ends by advancing some criticisms of Goergen's thought and, therefore, of the remnants of Eurocentrism and the pretension of hegemony latent in the project of modernity, such as the case of the idea of universalism (contrasted by that of pluriversality), in critical theory as well as in the notion of postmodernity.

keywords: axiology, education and contemporaneity.

Educação e Inclusão do outro em Brazão Mazula

Kazadi Meji
Valdomiro Sócrates

Resumo: A educação, em Brazão Mazula, não deve ser reprodutiva mas criativa, isto é, as escolas e também as universidades e institutos superiores, devem forjar currícula de ensino que incentivam os estudantes e investigadores a uma capacidade crítica ou inovadora. Para abordar este assunto, isto é, educação, Mazula coloca quatro conceitos em consideração, nomeadamente: o sujeito, o objecto de análise, a sociedade e o interesse.

Palavras-chave: educação; sociedade; inclusão do outro; interesse; educação criativa; educação reprodutiva.

Abstract: Education, in Mazula Brazil, should not be created superiorly but creative, that is, as schools and as universities and teachers, forge the teaching curriculum that encourages students and researchers to a creative or innovative capacity. To approach this subject, that is, education, Mazula puts four concepts into consideration, namely: the subject, the object of analysis, society and interest.

Keywords: education; society; inclusion of the other; interest; creative education; child education

Crise de valores na Educação: *Ainda vale a pena Educar?* Em António Cipriano Parafino Gonçalves

Guilhermina Rafael Cuna e
Hélder Madeira

RESUMO

O tema “Crise de valores na Educação”, descreve de forma ampla o contexto social e ético dos valores na educação moçambicana, na perspectiva de GONÇALVES (2011) procurando responder a questão *se ainda vale a pena Educar?*, se sim sob quais parâmetros e ou caminhos fazê-lo. Destaca-se que a crise enfrentada, em Moçambique, naquele período e que se arrastou aos nossos dias, o qual designou *déficit moral* que se vive no país, foi sinal da falta de um instrumento orientador consistente, bem como do banimento do ensino da Filosofia no ensino médio, nos anos pós-independência em 1975. E este contexto, que nasce a necessidade de mudança de consciência, na busca de um melhor caminho para Educação, cuja solução foi a re-introdução do ensino de Filosofia. Assim, é a partir deste argumento que GONÇALVES (2011) destaca e põe a tona no seu livro a importância do ensino da Filosofia, por ter descoberto que o seio dos tomadores de decisão, houve uma espécie de uma descoberta tardia de que este ramo do saber tem o potencial de despertar e estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos e da sociedade no geral, bem assim, servir de fundamento para o bom agir, e, quiçá do resgate do *deficit moral* a que nos encontramos fadados.

Palavras – Chaves: *Crise, Valores, Educação.*

ABSTRACT

The theme “Crisis of values in Education” broadly describes the social and ethical context of values in Mozambican education, from the perspective of GONÇALVES (2011) seeking to answer the question whether it *is still worth Educating?*, if so under what parameters and/or ways to do it. It is noteworthy that the crisis faced in Mozambique at that time and that dragged on to our days, which designated the *moral deficit* that the country is experiencing, was a sign of the lack of a consistent guiding instrument, as well as of the banishment of Philosophy teaching in high school, in the years after independence in 1975. And this context, which gives rise to the need for a change in consciousness, in the search for a better path to Education, whose solution was the re-introduction of Philosophy teaching. Thus, it is from this argument that GONÇALVES (2011) highlights and highlights in his book the importance of teaching Philosophy, for having discovered that within decision makers, there was a kind of late discovery that this branch of knowledge has the potential to awaken and stimulate reflection and critical thinking among students and society in general, as well as serving as a foundation for good action, and, perhaps, the rescue of the moral deficit to which we are doomed.

Words – Keys: *Crisis, Values, Education.*

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

**More
Books!**

yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.morebooks.shop

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em
www.morebooks.shop

KS OmniScriptum Publishing
Brivibas gatve 197
LV-1039 Riga, Latvia
Telefax: +371 686 204 55

info@omniscryptum.com
www.omniscryptum.com

OMNIScriptum



FOR AUTHOR USE ONLY