

**PENSAR UM FAZER PEDAGÓGICO CRÍTICO PARA A ESCOLA PÚBLICA
MOÇAMBICANA**

THINKING A CRITICAL PEDAGOGICAL DOING FOR THE MOZAMBICAN PUBLIC
SCHOOL

PENSAR UN HACER PEDAGÓGICO CRÍTICO PARA LA ESCUELA PÚBLICA
MOZAMBICANA

Antoninho Alfredo¹ 0000-0003-4272-3429

Eusébio Félix² 0000-0003-2124-0268

¹Universidade Rovuma – Lichinga, Niassa, Moçambique; tonyalfredojoao@gmail.com

²Universidade Rovuma – Lichinga, Niassa, Moçambique; eusebiofelix5@gmail.com

RESUMO:

O artigo serve-se como ponto de partida teorias críticas de Bourdieu e Althusser, aos quais a escola pública na sociedade contemporânea pode ser vista sendo essencialmente reprodutora dos ideais capitalistas das relações sociais. Com o objectivo de sustentar de que tais críticas não levam em conta o carácter histórico e dialéctico da instituição educativa ao não observar as suas contradições (tornando-se, assim, unilateral); este artigo propõe fazer o debate a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica fundamentada por Saviani sobre o carácter contraditório da escola pública na sociedade de classes de Marx relativa à formação humana. Para a realização desta pesquisa baseamo-nos na abordagem teórica qualitativa, efectivada através da técnica de pesquisa bibliográfica e documental. Para o ordenamento horizontal e vertical do texto utilizamos o método lógico-argumentativo. As conclusões a que chegamos revelam que a escola pública moçambicana remete ao papel da formação humano nos agentes educacionais como o professor, enquanto agente consciente de formação humana, portanto, mediador dos processos de ensino e aprendizagem e da sua constituição, assim como a do aluno, como sujeito social e historicamente situado, e não necessariamente no programa escolar.

Palavras - Chave: teorias crítico-reprodutivistas da educação; pedagogia histórico-crítica; formação humana.

ABSTRACT:

The article serves as a starting point for critical theories by Bourdieu and Althusser, to which the public school in contemporary society can be seen as essentially reproducing the capitalist ideals of social relations. With the aim of sustaining that such criticisms do not take into account the historical and dialectical character of the educational institution by not observing its contradictions (becoming, thus, unilateral); This article proposes a debate based on the theoretical-methodological foundations of the historical-critical pedagogy founded by Saviani on the contradictory character of public school in Marx's class society regarding human formation. To carry out this research, we base ourselves on the qualitative theoretical approach, carried out through the technique of bibliographical and documental research. For the horizontal and vertical ordering of the text we used the logical-argumentative method. The conclusions we reached reveal that the Mozambican public school refers to the role of human formation in educational agents such as the teacher, as a conscious agent of human formation, therefore,

mediator of the teaching and learning processes and their constitution, as well as that of the student, as a socially and historically situated subject, and not necessarily in the school program.

Keywords: critical-reproductivist theories of education; historical-critical pedagogy; human formation.

RESUMEN:

El artículo sirve de punto de partida para las teorías críticas de Bourdieu y Althusser, para las cuales la escuela pública en la sociedad contemporánea puede ser vista como esencialmente reproductora de los ideales capitalistas de las relaciones sociales. Con el objetivo de sostener que tales críticas no toman en cuenta el carácter histórico y dialéctico de la institución educativa al no observar sus contradicciones (convirtiéndose, así, en unilaterales); Este artículo propone un debate a partir de los fundamentos teórico-metodológicos de la pedagogía histórico-crítica fundada por Saviani sobre el carácter contradictorio de la escuela pública en la sociedad de clases de Marx respecto a la formación humana. Para llevar a cabo esta investigación, nos basamos en el enfoque teórico cualitativo, realizado a través de la técnica de investigación bibliográfica y documental. Para la ordenación horizontal y vertical del texto se utilizó el método lógico-argumentativo. Las conclusiones a las que llegamos revelan que la escuela pública mozambiqueña se refiere al papel de la formación humana en los agentes educativos como el docente, como agente consciente de la formación humana, por lo tanto, mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su constitución, así como que del alumno, como sujeto social e históricamente situado, y no necesariamente en el programa escolar.

Palabras clave: teorías crítico-reproductivistas de la educación; pedagogía histórico-crítica; formación humana.

Introdução

Numa perspectiva histórica, quando pensamos na educação à luz da teoria sociológica francesa, encontramos extremos no entendimento das possibilidades da escola pública contemporânea, que vão desde tomá-la como instrumento de manutenção da ordem social vigente (Althusser, Bourdieu) até a crença de que a mesma possa operar transformações na sociedade, como se não fossem socialmente determinadas. Este seria o caso, segundo Saviani (2013), tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia nova.

No pensamento iluminista, havia muita certeza de que, por meio do progresso no conhecimento, a humanidade romperia os limites impostos pela natureza. A razão era tida como o instrumento privilegiado para a construção de um mundo livre dos preconceitos que travavam o desenvolvimento das ciências e alimentavam o conflito social.

No processo da Revolução Francesa que teve início em 1789, a escola do Estado é criada e seus currículos estruturados a partir da perspectiva de disseminação do conhecimento, sobretudo científico. Porém, um conjunto de factores “frustraram” este projecto, acabando por impor um modelo de educação excludente que garantia acesso ao conhecimento superior, mais elaborado, apenas a uma minoria de crianças e jovens provindos das classes abastadas, ao passo que aos filhos dos trabalhadores, o acesso possível era por meio de uma educação de baixa

qualidade e destinada à responder às necessidades do capital, sobretudo, à formação de mão-de-obra para a indústria, evidenciando assim a distinção feita por Manacorda (2010), em sua obra “História da Educação: da antiguidade até os dias atuais”, entre aculturação e aprendizado”, segundo a qual “Aculturação quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado quer dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas, mas também das relações sociais nas quais elas se inserem” (p. 17).

Ora, entre os factores deste desvio de propósitos da instituição educativa temos a intensificação da divisão social do trabalho, decorrente da especialização e fragmentação do conhecimento elaborado, e a entrada do proletariado na cena política europeia, sobretudo no contexto das revoluções burguesas de 1848. Nesse novo contexto, a burguesia não mais necessita da revolução e muito menos do apoio das classes populares para exercer sua dominação, como necessitava no período precedente, para combater as ordens remanescentes da sociedade feudal, a nobreza e o clero. “A classe burguesa, após cumprir seu papel histórico revolucionário, transforma-se em classe reaccionária que constitui entrave para o desenvolvimento histórico” (Lukács, 2002, p. 56).

Notamos que na passagem do século XIX para o séc. XX surgem, no interior do chamado Movimento Escola Nova (Dewey e outros), teorias pedagógicas extremamente optimistas com relação ao papel da escola no sentido de construir uma sociedade democrática e superar as flagrantes desigualdades existentes na nova sociedade industrial. A base para a construção da apregoada sociedade democrática e progressista deveria ser a formação de indivíduos autónomos, que sabem pensar por si. Porém, os objectos de ensino pautados nos conhecimentos superiores (sobretudo, os dados pela ciência, filosofia e arte) foram negligenciados em prol de um ensino baseado no interesse e na curiosidade dos alunos.

Portanto, os autores aos quais nos servimos com o objectivo de sustentar de que as críticas à escola capitalista contemporânea que se desenvolveram no âmbito da sociologia, particularmente na França na década de 70, são unilaterais na medida em que não levam em conta o carácter histórico e contraditório, de problematizar a possibilidade de existência de uma resistência efectiva por meio da pedagogia à orientação capitalista das escolas.

As críticas à escola capitalista através das teorias crítico-reprodutivistas

Para Althusser (2003), a escola capitalista se apresenta e se organiza de acordo com uma qualificação mínima por apresentar uma ideologia escolar, ele relata que:

[...] cimento que dá liga entre os diversos elementos da sociedade, no entanto, o Estado trabalha pelos Aparelhos Ideológicos para manter uma unidade ideológica burguesa, ou seja, a escola é um dos aparelhos ideológicos que constrói um pensamento único burguês, sendo incapaz de romper com a sociedade. Assim essa ideologia é material, sendo assim ela se materializa nas relações humanas da vida social (p. 81).

Em “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser descreve e analisa os mecanismos de reprodução utilizados pela sociedade capitalista como um todo e na escola em particular. Para este autor, existe no Estado uma distinção entre dois tipos de aparelhos: os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), dentre os quais estão as igrejas, as escolas, a família, o sistema jurídico, o político, o sindical, a imprensa e a cultura. “Como AIE dominante, vale dizer que escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (Saviani, 2012, p. 23).

Para Althusser (2003), os professores são agentes, mesmo que inconscientes, de tal reprodução, ele reafirma:

[...] e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos). Eles questionam tão pouco, que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e a alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão ‘natural’ e indispensável, e benfazeja aos nossos contemporâneos como a Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de séculos atrás (pp. 80-81).

Seguindo este pensamento no que se refere à escola reprodutora da vida social capitalista por meio da cultura e, portanto, não revolucionária, Bourdieu (2004) também evidencia que a escola capitalista é pensada/projectada para perpetuar uma ordem social/conservação a partir do património cultural, ele afirma:

Transpondo-se para o caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural em geral aceita pelos etnólogos, tais teorias baseiam-se no postulado tácito de diferentes acções pedagógicas que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem, como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um património cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto de “sociedade” (p. 297).

Essa transposição da divisão social de classes e das questões hierárquicas do património cultural apresentada por Bourdieu demonstra que o acesso ao conhecimento, no quadro das relações sociais capitalistas, é fragmentado e resulta numa organização que estratifica o sujeito. A passagem acima evidencia que a conservação social por intermédio da cultura acontece em uma relação entre famílias e escola, ou seja, o acesso à cultura limita a instrução do sujeito na

medida em que este não consegue aceder o património cultural no convívio familiar e a escola também lhe nega esse acesso.

Bourdieu (2004) aponta que as relações de poder se constroem a partir de um conjunto de símbolos (crenças, conhecimentos, regras, cultura), dissimulando as forças de dominação e/ou reforçando a própria dominação – reproduzindo os valores sociais através da violência simbólica. “Uma das consequências disso é que as vítimas (dentro e fora da escola) desconhecem a relação de dominação. O aluno, nesse caso, não percebe que a escola reforça e reproduz os modelos de desigualdade existentes na estrutura capitalista” (Bourdieu, 2004, p. 78).

Na mesma óptica de Bourdieu, Cassin (2020) afirma que a escola legitima um poder que advém de três capitais fundamentais que se inter-relacionam: (i) o capital económico ligado aos meios de produção e à renda (salário); (ii) o capital social: no conjunto de relações de que dispõe um indivíduo, sendo todo conhecimento acumulado na construção dos hábitos, funcionando, de facto, na maioria das vezes, somente como meios auxiliares na acumulação de tal capital cultural; e (iii) o capital cultural: tudo o que passa a ser incorporado pelo agente.

Nesse sentido. Ainda Cassin (2020, p. 22) destaca que:

[...] a importância de um componente específico do capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos subtis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade académica, prestígio social e retorno financeiro.

Bourdieu (2004, pp. 312-316) explicita que “as classes dominantes dispõem de um capital cultural muito mais importante que as demais classes, inclusive suas fracções mais desfavorecidas em termos relativos”. Segundo o autor, o que limita essa apropriação cultural, limitação esta que a escola tende a reproduzir, é que “a maioria dos consumos culturais implica também no custo económico, ou seja, a frequência ao teatro, não depende apenas do nível de instrução”.

Em relação à reprodução da sociedade e à formação escolar conservadora, Althusser (2003) apresenta a escola enquanto uma matriz. Em seu campo, o sujeito é ideológico e, ainda, age pela ideologia. Nesta condição existem dois tipos de sujeitos: (i) o Sujeito que se apresenta com “S” maiúsculo. Este se faz Sujeito com conhecimento além do imediato e compreende como agir com a Teoria, apresentada com “T” maiúsculo por representar uma consciência capaz de entender as bases materiais/infra-estruturais e assim interferir na realidade. Já o outro sujeito, é (ii) o sujeito apresentado com “s” minúsculo e seu conhecimento teórico também com “t” minúsculo. Tal sujeito que não compreende os fenómenos e não possui consciência da sua

ideologia tende a se tornar subordinado tanto aos Sujeitos quanto a qualquer outro Aparelho Ideológico do Estado. Dessa forma, tal sujeito apenas descreve, reproduz e conserva, sem capacidade de compreender, transformar ou revolucionar a sociedade.

Para Althusser (citado por Dore, 2020, p. 332),

[...] a ideologia não tem história, constitui uma representação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, pois é uma distorção das relações reais; a ideologia tem uma existência material e interpela os indivíduos como sujeitos. Os aparelhos ideológicos do Estado, por meio de suas práticas e rituais, realizam as ideologias e, assim, contribuem para reproduzir as relações de produção: garantem a opressão de classe e suas condições de exploração e reprodução.

Nesse sentido, na qualidade de Aparelho Ideológico do Estado, a escola reproduz a ideologia burguesa com o fim de conservar a ordem social vigente. Por meio dos rituais escolares, reproduz uma disciplina de conservação do Estado burguês. Para romper com tal mecanismo de dominação é imprescindível o desenvolvimento de uma consciência revolucionária que possibilite a transformação do proletariado em “Sujeito” à altura de assumir o poder de Estado, substituir o aparelho de Estado repressivo por outro (proletário) e, em fases subsequentes, destruir completamente este mesmo Estado.

Bourdieu (2004), por sua vez, vislumbra um processo de dominação na sociedade que se opera no plano da cultura, e nesse sentido guarda pequenas semelhanças com Althusser. o autor indica que diferentes Aparelhos de Reprodução Simbólicas – ARS reproduzem no quotidiano as violências simbólicas. Nesse contexto, a escola reproduz a própria sociedade classista, forma indivíduos para dar continuidade à cultura dominante, manipula os conteúdos de acordo com os interesses trazidos pelos agentes superiores do sistema escolar, reproduz e distribui cultura de acordo com as diferentes posições sociais, aplica sanções e legitima as diferenças, a ordem e a dominação, desempenhando, então, a função de um aparelho de reprodução simbólica.

A denúncia bourdieusiana aponta para um processo de formação humana desigual, determinado pela apropriação desigual da cultura, que reforça as violências simbólicas na hierarquia social. Tal escola influencia directamente no êxito (ou não êxito) do indivíduo, na medida em que seu sucesso passa a ser determinado pela sua adaptação ao conjunto de regras impostas ao bem da manutenção estrutural da sociedade capitalista. Um dos factores que concorreria para a reprodução é a desvinculação dos alunos de sua cultura original. Sobre isso, Cassin (2020, p. 29-30), refere que:

Para Bourdieu, esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura ‘estrangeira’. Seria esse o motivo para o distanciamento entre a realidade

escolar e os alunos das escolas públicas. Nesse sentido, a sociedade tende a reproduzir-se, na medida que as classes hegemónicas mantêm a soberania cultural e, por meio da dominação do Capital Cultural, produzem formas de violências simbólicas que, por sua vez, atuam como conservadoras dos status quo económico e social.

A formação capitalista, para a linha crítica que estamos abordando é fragmentada e fragmenta a possibilidade de humanização, para o que corrobora a escola burguesa que “visa a preparação de homens parciais, que serão rapidamente treinados no processo produtivo”. Nessa perspectiva, os professores e alunos não precisam saber muito sobre ciência e tecnologia.

Sobre isso Coutinho (2009, p. 28) refere que:

O capital concentra esse saber. O saber das sociedades modernas está pulverizado pelos cientistas parcelares (especialistas), pelos trabalhadores parcelares, pelos institutos e laboratórios de pesquisa especializados e distribuídos nos diversos recantos do mundo. O capital concentra e monopoliza a totalidade do saber e cada vez mais o condiciona à produção de mercadorias em escala internacional.

Nesses termos não teria como a escola não ser reprodutora e conservadora da ordem. Outro aspecto destacado pela crítica da escola capitalista é a dualidade educacional que se articula com a lógica da reprodução da divisão da sociedade em classes sociais, que impede o acesso do saber de forma equitativa para alunos de diferentes classes, permitindo para uns o acesso a “saberes básicos para a sua subsistência” e, a outros, um preparo “para galgar altos postos em campos de conhecimentos específicos”, possibilitando ainda que alguns sejam “preparados para uma boa retórica” enquanto outros sejam “direccionados a cumprirem funções específicas, inclusive como futuros agentes de repressão (Alves, 2001, p. 14).

Outro traço característico da escola capitalista, segundo a crítica, é a defesa da meritocracia e do empreendedorismo. Sua lógica seria a mesma da lógica capitalista do livre mercado, segundo a qual a competição pela melhor formação possível é que garantirá, aos mais esforçados, os melhores postos de trabalho e o conseqüente sucesso financeiro. No plano escolar, tal lógica induz à classificação dos alunos a partir de seus próprios méritos, independente de contextos e histórias.

Outro aspecto ainda diz respeito à homogeneização da educação que, para Daiyrell (2010), constitui uma falácia capitalista. Segundo o autor, tal ideal de homogeneização e universalização da educação escolar retira desta instituição social a responsabilidade sobre o resultado da acção educativa. Argumenta ainda que se a escola é universal, todos devem buscar assimilar e apropriar o conhecimento descrito pelos professores, pressupondo um grau de igualdade social, individual, económico e psicológico. Sendo assim, os alunos tornam-se “coisas”, cuja diversidade real fica “reduzida a diferenças apreendidas na óptica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou sob o ponto de vista do comportamento

(bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.)” (Dayrell, 2010, p. 5).

Nesse caso, a escola desconsidera as dimensões humanas individuais e impede uma visão de totalidade da formação humana e do próprio ser humano.

Assim, a educação escolar capitalista busca, segundo os críticos franceses, criar no aluno uma internalização que legitima a hierarquia social, transformando-o em agente activo e passivo: activo na reprodução social e em pequenas mudanças estruturais, e passivo para com a possibilidade de uma luta transformadora, o que converte esta mesma educação em instrumento de reprodução social orientada pela classe dominante. A força reprodutora da educação escolar constitui-se, então, numa violência que não precisa ser aplicada directamente ao corpo. Trata-se, geralmente, de violência simbólica, na qual a legitimação do poder se faz por meio de estruturas que dominam e subordinam seus elementos. No caso da escola, essa violência está vinculada às relações de poder estruturais da própria escola e o poder sobre ela aplicado na figura de classes de dominação, incorporada na figura do Estado.

Alves (2001), baseando-se em Bourdieu e Passeron, afirma que a educação representa um instrumento histórico essencial para a continuidade, pois sustenta o monopólio da produção do capital simbólico “legítimo”, o que permite assegurar a legitimação da sua dominação através da violência simbólica.

A concepção da escola reprodutora-quer da ideologia quer das relações de desigualdade social, nega em maior ou menor grau, a depender do autor, a possibilidade de uma acção pedagógica contra hegemónica nos marcos da instituição escolar e dos sistemas educacionais.

Formação humana através da escola

Pensar a formação humana e, conseqüentemente, a educação é uma tarefa inofensiva quando não se levar em consideração a formação da humanidade de forma concreta e historicamente dada. Como premissa é trazida por Saviani (2005, 2007) acerca da natureza e especificidade da educação: “ [...] o trabalho educativo é o acto de produzir, directa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e colectivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2005, p. 13).

Nessas relações, Saviani (2005, p. 22) continua defendendo que:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não- material, cujo produto não se separa do acto de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes e hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz,

deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A partir desse pressuposto, o autor indica que a pedagogia deve “preocupar-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objectivo” (Saviani, 2005, p. 22).

Em alusão ao dualismo educacional, segundo o autor, os antagonismos da sociedade de classes tendem a impor diversos obstáculos para uma educação transformadora, uma vez que “a impossibilidade da universalização efectiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada [...] leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe” (Saviani, 2007, p. 18). Dessa reflexão, o autor conclui que “o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista” (Saviani, 2007, p. 20).

A concepção de escola de Saviani (2007) e sua proposta de uma pedagogia histórico-crítica se assentam, como toda pedagogia, numa determinada concepção de formação do indivíduo. Vão na mesma linha para esta concepção os estudos de Márkus (2015), expostos na obra “Marxismo e antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx”, para quem a essência humana constitui “um conjunto de relações sociais existentes, não só nos contactos pessoais efémeros entre os indivíduos, mas também nos sistemas de produção objectivados, costumes, linguagem, instituições e culturas” (Márkus, 2015, p. 17).

Nestes termos, a formação do ser humano ocorre nas inter-relações da história com a vida social. Do que apreendemos que a escola seria uma das instituições envolvidas nesta formação, com uma natureza e especificidade próprias, conforme visto anteriormente, neste artigo.

Tal concepção de essência humana remete à questão da especificidade do Homem que, portanto, não pode ser aplicada a outras espécies animais. Este Homem é parte integrante da natureza, porém, não resulta apenas do processo de formação biológica, mas, e sobretudo, do “desenvolvimento sócio histórico”. Nesta perspectiva, o homem se forma ontologicamente pela história, e se constrói por meio do trabalho. Trabalho este que não tem o sentido de mero esforço, conforme nos é dado pelo senso comum que tende a igualar a actividade vital de todos os seres vivos, e que comumente é exemplificada pela actividade da aranha, da formiga, da abelha ou do castor, mas se constitui na realidade daquela actividade que “torna seus objectos

apropriados para uso humano” (Márkus, 2015, p. 22), actividade esta que possui planeamento, intencionalidade e propósito.

Na actividade do trabalho seu produto desenha-se na mente do trabalhador antes mesmo que a acção se efective. “É como se a actividade se realizasse duas vezes, uma em projecto e outra na acção efectiva. Isto significa dizer que o trabalho é uma actividade consciente e ‘teleológica’, pois tem fim pré-determinado” (DERISSO, 2012, p. 25).

Uma actividade que produz uma objectivação de vida e que permite contemplar um mundo criado pelo próprio homem, ou seja, o mundo da cultura. “Uma objectivação que remete a um processo de produção e reprodução da cultura humana, a qual envolve tanto aspectos materiais como não-materiais, uma produção e reprodução da própria vida em sociedade” (Duarte, 2020, p. 56).

A concepção de Homem trazida aqui, é aquela em que se apresenta numa condição sócio histórica determinada, o que significa dizer que cada novo ser humano nasce em contexto de construções materiais e não-materiais pré-existentes, herança das gerações anteriores. Assim, a formação humana (do Homem moçambicano, por exemplo) não se inicia do zero, pois parte sempre do património cultural da humanidade para integrar o processo dialéctico de apropriação e objectivação. Disto depreende-se que a educação deva ser acessível a todos os indivíduos da espécie humana, e a escola, como espaço privilegiado de educação, deva garantir para as novas gerações os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A partir da tese de Marx, segundo a qual a essência do homem se expressa no conjunto de relações sociais produzidas pelo conjunto dos homens, Márkus (2015) constata que a sociedade capitalista impede que esta essência se expresse indistintamente em todos os indivíduos, pois a sociedade capitalista retirou do homem as condições de se formarem pela verdadeira “Essência Humana”, uma vez que a divisão do trabalho retira deste homem a consciência do significado da actividade do trabalho e produz um descompasso entre o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência social. Do que decorre que a consciência se transforma em falsa consciência, porque negligencia o verdadeiro e essencial sentido de formação humana. Nesse sentido e pelas condições da vida social do homem, este passa a ser um sujeito alienado.

Márkus (2015, pp. 90-91) refere ainda que:

[...] o resultado da alienação é precisamente a ‘essência humana’ que é alienada e tirada do proletariado (no sentido de que o proletariado não pode realizá-la na própria vida), de modo que ela só pode ser recuperada através da transformação revolucionária da sociedade. [...] o trabalho alienado, aliena do homem seu próprio corpo, bem como a natureza fora dele, bem como a sua essência espiritual, a essência humana.

Indica Mazula (2006, p. 99) que “para Marx a ‘essência humana’ reside precisamente na ‘essência’ ou no ser do processo social global e evolutivo da humanidade, e na unidade interna desse processo”. Assim, para entender a formação humana num sentido ontológico, faz-se necessário compreender onde e por que o homem deixa de se entender como sujeito social e passa a se ver como um indivíduo isolado com relação à actividade do trabalho, ao seu produto e às objectivações dele decorrente, de modo que nesse processo de estranhamento, o indivíduo aliena-se com relação ao próprio género humano. O mundo social torna-se para este indivíduo tão exterior quanto o mundo natural, restando apenas a consciência da individualidade alienada.

O processo de alienação na sociedade capitalista desenvolve-se a partir de alguns momentos. O primeiro momento é a alienação do indivíduo para com o produto do seu trabalho, levando a que o mesmo identifique o trabalho como uma actividade estranha e adversa e não mais como a actividade vital humana. Os momentos intermediários da alienação podem ser identificados na relação de estranhamento do indivíduo para com o processo de trabalho no qual se vê obrigado a inserir-se sem compreendê-lo e com o conhecimento técnico e científico, cuja identificação com o processo de trabalho também não é compreendido por este mesmo indivíduo. O momento culminante do processo de alienação é aquele no qual o indivíduo deixa de se identificar com o próprio género humano, por não entender sua especificidade de ser social (histórico-cultural).

Nesta fase, o estranhamento se manifesta para com as expressões superiores do conhecimento humano (ciência, filosofia e arte) e também para com o conjunto das relações sociais, ou seja, com o produto do conhecimento e as formas de organização que a sociedade humana incorporou no processo histórico do qual o trabalho constitui o primeiro fato imaginável. Ngoenha e Castiano (2011, p. 13) referem que:

A decorrência do processo de alienação a partir deste momento culminante é a falsa consciência de que a sociedade constitui um ambiente adverso no qual se deve sobreviver e que as regras de convívio social, a solidariedade, o respeito humano e a fraternidade são imposições externas a serem toleradas ou praticadas conforme a conveniência, tanto que o idealismo as apresenta como resultantes de contrato social celebrado por nossos ancestrais ou mesmo, às vezes os dois juntos, por força da religião.

Sobre separar a formação humana da constituição da humanidade, Márkus (2015, p.127), afirma que:

[...] compreender o conceito marxiano de ‘essência humana’, a ontologia marxiana do homem como ser histórico-social, não é uma simples ‘explicação’ particular do mundo, ou uma interpretação de vida social histórica, ela é enquanto teoria, uma concepção da parte de uma luta revolucionária pela transformação do ‘mundo’ e da sociedade, onde a liberdade e universalidade do homem é a parte da práxis revolucionária do proletariado.

Nossa abordagem sobre a formação humana parte das concepções de natureza e especificidade da educação de Saviani (2005; 2007), bem como do conceito de formação, valorizando a essência humana, conforme Márkus (2015). Ambas as abordagens pressupõem que a formação se dá a partir do trabalho enquanto elemento básico da humanização e da formação da cultura.

Entendendo que a escola deveria ser formadora, a partir da essência humana, levando em consideração o carácter ontológico da formação humana, percebe-se uma incongruência com a proposta capitalista de escola, a qual aposta em uma formação estratificada, ou melhor, fraccionada de indivíduo. A escola tipicamente capitalista aparece como uma condição da sociedade fabril, trazendo em sua estrutura a lógica contida na relação com o trabalho assalariado, alienado e explorado, a divisão do trabalho e a hegemonia dos meios de produção.

Assim, a escola se consolida na relação *Homo faber e Homo sapiens*, portanto, na divisão entre aqueles que são formados para o trabalho via de regra manual e aqueles que o são para a actividade intelectual. Ocorre aqui uma divisão do próprio homem, e a escola pública, a partir de sua organização, conforme Ngoenha e Castiano (2011), tende a estar mais próxima desse *Homo faber*, na medida em que esta cultivou, do seu nascimento até o presente momento, o conceito de trabalho capitalista como princípio educativo.

Nessa lógica, a escola é organizada para a formação da força de trabalho, juntamente com a manutenção de sua divisão de classes, com o carácter virado a assistência e com a alienação social do proletariado. Desse modo, a escola capitalista (pública) é compreendida pela burguesia (mas também por alguns extractos intermediários) apenas como “gasto”, que ao possibilitar o acesso a um conhecimento aligeirado corrobora com seus propósitos de manutenção da hegemonia da ideologia burguesa.

Porém, se a lógica da sociedade capitalista industrial impôs à instituição escolar a finalidade primeira de formar indivíduos adequados a esta mesma lógica: à lógica do mercado e da conectividade que este encerra, à submissão a uma condição de desigualdade que é imposta a este indivíduo como uma condição de existência “natural”, a existência da escola deriva da necessidade ditada pelo desenvolvimento social de elevar a educação a um estágio mais elevado, de superar a educação difusa que remete às formas de organização social que prescindia da escrita e de conhecimentos como a matemática, a geometria, a física, a astronomia etc. E, por mais que se argumente que esta instituição, este espaço de educação, constituiu desde sua origem um espaço privilegiado da aristocracia, não lhe tira o mérito de ser o espaço do conhecimento superior, do conhecimento elaborado que possibilitou à humanidade, mesmo que

somente a uma pequena parte dela, romper com o conhecimento limitado que se produz no âmbito do senso comum que se desenvolve no cotidiano alienado, muito frequentemente, eivado de preconceitos a que se encontram limitadas as classes trabalhadoras das sociedades desiguais (e aqui não nos reportamos especificamente ao capitalismo).

A superioridade da escola em relação às outras formas de educação foi compreendida como um canal inegável que oferece a todos os indivíduos da espécie humana os meios (condições) de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e de exercer todos os seus direitos, de entender e de cumprir seus deveres.

Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar seu engenho (habilidade), de se tornar capaz das funções sociais às quais ele tem o direito de ser chamado, de desenvolver toda a extensão de talentos (capacidade) que ele recebeu da natureza; e assim estabelecer, entre os cidadãos, uma igualdade de fato, e tornar real a igualdade política.

Em Marx encontramos tomadas de posição sobre a escola que evidenciam o entendimento de que a educação pública constitui uma conquista que necessita ser defendida pelo proletariado por meio da supressão do controle ideológico que a burguesia e o Estado exercem sobre ela. No Manifesto Comunista, de 1848, encontramos uma passagem sobre educação que diz que “[...] os comunistas não inventam o efeito da sociedade sobre a educação; apenas transformam o seu carácter, arrancam a educação à influência da classe dominante” (Marx; Engels, 2005, p. 55). Tal formulação poderia ser associada à nova sociedade socialista, não houvesse mais à frente outra passagem com proposição de medidas a serem tomadas nos “países mais avançados” tais como: adopção de um pesado imposto progressivo, abolição do direito de herança, ambas medidas que induzem à ideia de que a propriedade privada ainda não foi abolida, e a seguinte proposição: “Educação pública e gratuita de todas as crianças; eliminação do trabalho das crianças nas fábricas. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx; Engels, 2005, p. 58).

Em 1875, em sua Crítica do Programa de Gotha, Marx critica uma formulação contida no texto do projecto de unificação dos partidos socialistas alemães numa única agremiação operária que defendia uma “educação popular sob incumbência do Estado” com a seguinte colocação:

Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspectores do Estado, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo. O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (Marx, 2012, p. 37).

Tal ponderação permite apreender que Marx não guardava uma posição negativa em relação à escola pública do Estado, mas que, contrariamente, vislumbrava sua utilidade para as massas trabalhadoras, e o mesmo podemos dizer de (Gramsci, citado por Dore, 2020, p. 340) referindo que:

[...] as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores. Ele não tem uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialéctico, é simultaneamente de destruição.

Na compreensão de Gramsci, visto por Manasta (2010), tanto a escola quanto a sociedade deveria ser vista a partir de suas contradições, a burguesia instrumentaliza o Estado para controlar a hegemonia intelectual e prática a bem da conservação e reprodução da ordem capitalista. Para ele, na luta pelo socialismo, além da luta pelo poder político, há que se disputar a hegemonia cultural na sociedade, e na escola, por meio de uma permanente luta contra hegemónica, portanto, contra o capitalismo.

Convém notar que o pensamento gramsciano tornou-se um alvo preferencial, um cavalo de batalha, da direita religiosa e ultraconservadora contra qualquer iniciativa progressista no plano educacional.

Segundo Coutinho (2009, p. 42), “a teoria gramsciana da hegemonia tem sido apresentada como uma forma súpil de “lavagem cerebral”, voltada para destruir o senso comum e preparar para o triunfo do comunismo”. Tal teoria é acusada de ser a mentora intelectual de uma revolução cultural que visaria à destruição da família e dos valores “sagrados” da civilização ocidental cristã.

A disputa no interior da escola, a partir do entendimento de que esta é uma instituição contraditória, possibilita, e pressupõe, o desenvolvimento de uma pedagogia. Nesse sentido, Marx, Engels e Gramsci defenderam a escola do trabalho, não como formadora de mão-de-obra, mas a partir do entendimento de que o trabalho constitui a actividade vital humana por excelência, aquela da qual decorre todo processo de formação do género humano na qualidade ontologicamente definida como ser social.

Saviani (2005), por sua vez, fundamenta sua proposição de uma pedagogia histórico-crítica a partir da concepção de formação que integra a tradição marxista e da reivindicação de que o conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido, que expressa o estágio mais avançado de humanidade atingido pela sociedade, constitua a referência principal para elaboração dos programas de ensino das escolas públicas.

A denominação que Saviani (2005) deu para a pedagogia, a qual lançou as bases teórico-metodológicas, “pedagogia histórico-crítica”, expressa sua oposição à orientação geral predominante na escola contemporânea, assim como o entendimento de que as críticas a esta orientação necessitavam e necessitam ainda ser superadas. A palavra “crítica” remete à realidade da escola existente e a palavra “histórico” ao carácter não-histórico e não-dialéctico da crítica à escola capitalista.

Considerações Finais

As reais divergências dos autores que trazemos neste artigo, que convém ponderar, situam-se na perspectiva da crítica ao modelo capitalista de escola implementado pela burguesia, reforçam a necessidade de se reflectir criticamente sobre a escola pública moçambicana contemporânea e os limites aparentemente intransponíveis que a sociedade capitalista e a ideologia burguesa lhes impõem. A partir de tal reflexão, torna-se possível vislumbrar a possibilidade do desenvolvimento no interior dessa mesma escola de uma alternativa pedagógica que, ao mesmo tempo que critica seu carácter reprodutor da ideologia e das relações sociais capitalistas, instrumentalize a reflexão, por sua vez, dos meios de superação dos limites impostos por este carácter reprodutor.

A partir do entendimento de que a escola é uma organização social que se adequa ao momento histórico e espaço, uma instituição que encerra contradições, é que depreendemos que a escola capitalista, por si só, não será capaz de construir as condições materiais necessárias para um rompimento sobre e com o capital. Nesse sentido, numa perspectiva dialéctica que entende a contradição existente entre a sociedade capitalista e o desenvolvimento social, assim como entre a escola burguesa e a produção social do conhecimento, e que toda pedagogia pressupõe uma determinada concepção de formação do indivíduo, destacam-se os fundamentos da pedagogia histórico-crítica no que refere à concepção de formação humana. Tal concepção se assenta na tese marxista da centralidade da actividade do trabalho na formação do indivíduo enquanto ser social e no entendimento das condições históricas em que se opera o processo de alienação do indivíduo por meio da perda do sentido do próprio trabalho como actividade vital humana.

Quando pensamos a educação no âmbito da escola pública moçambicana, assinalamos a centralidade do papel do professor enquanto agente consciente de formação humana, portanto, como mediador dos processos de ensino e aprendizagem e da sua constituição, assim como a do aluno, como sujeito social e historicamente situado. Para tanto, assinalamos o avanço das

contribuições da pedagogia histórico-crítica, a partir da identificação da natureza e especificidade da educação e da priorização dos conhecimentos elaborados nos âmbitos da produção científica, da filosofia e das artes como base para a elaboração, por sua vez, dos programas de ensino e dos currículos escolares.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

ALVES, Gilberto Luís. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas: reprodução cultural e reprodução social**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação**. 180f. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo, 2020. Orientador: Prof. Dr. Manuel Ferreira Patrício.

COUTINHO, Carlos Nevlon. **A presença de Marx no pensamento de Gramsci**. 100f. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação escolar). Universidade Estadual de Rio de Janeiro, 2009. Orientador: Prof.^a Dra. Eugénia Vilela.

DAYRELL, Juares Tarsício. **A escola como espaço sociocultural: múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 120f. Tese (Tese de Doutorado em Educação intercultural). Universidade de Minas Gerais, 2010. Orientador: Prof.^a Dra. Paula Cristina Pereira.

DERISSO, John Lucas. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira**. 190f. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa.

DORE, Ronald. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. 100f. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Orientador: Prof. Dr. João Maurício Adeodato.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de Marx**. 120f. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhr.

LUKÁCS, György. **A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica**. São Paulo: Ática, 2002.

MANACORDA, Mário Aligiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAZULA, Brazão. **Na Esteira da academia**: razão, democracia educação. Maputo: Texto editora, 2006.

NGOENHA, Severino Elias; Castiano, José Paulo. **Pensamento Engajado**: ensaios sobre Filosofia Africana, cultura e educação política. Maputo: Editora Educar, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo Educação em Debate**. Salvador, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval **Os desafios da educação pública na sociedade de classes**: educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Antoninho Alfredo. Mestrando em Educação/ Ensino de Filosofia pela Universidade Licungo-Beira. Docente e Director do Curso de graduação em Filosofia pela Universidade Rovuma-Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Contextualização no Ensino (NUPECE). Contribuição: autor.

Eusébio Félix. Mestre em Educação e Ensino de Português. Docente no Departamento de Letras e Ciências Sociais, na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Contextualização no Ensino (NUPECE). Contribuição: utor.

Como citar

ALFREDO, Antoninho; FÉLIX, Eusébio. Pensar um fazer pedagógico crítico para a escola pública moçambicana. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e13406, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.13406.