

**REFLEXÃO PARA UM ENSINO HUMANIZADO EM MOÇAMBIQUE A PARTIR
DA SOCIOLOGIA FENOMENOLÓGICA DE ALFRED SCHÜTZ**

REFLECTION FOR A HUMANIZED EDUCATION IN MOZAMBIQUE BASED ON
ALFRED SCHÜTZ'S PHENOMENOLOGICAL SOCIOLOGY

REFLEXIÓN PARA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADA EN MOZAMBIQUE A PARTIR
DE LA SOCIOLOGÍA FENOMENOLÓGICA DE ALFRED SCHÜTZ

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 as contribuições da sociologia fenomenológica de Alfred Schütz para a reflexão do campo escolar moçambicano. Nosso enfoque esta em compreender as dinâmicas subjectivas presentes na prática escolar moçambicana e, com isso encontrar alternativas para uma sala de aula mais humanizada. Partimos da premissa de que, Schütz ao enfatizar conceitos como mundo da vida, tipificação, intersubjectividade e acção social, ele oferece uma abordagem alternativa e inovadora para interpretar a educação como um fenómeno construído nas vivências quotidianas de alunos e professores. 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, auxiliado pela interpretação das obras de Schütz e outros estudos sobre contexto escolar moçambicano. As conclusões a que chegamos revelam que a atenção aos sentidos produzidos pelos sujeitos no ambiente educativo, relativas as suas expectativas, motivações e experiências prévias revela camadas essenciais para compreender as práticas pedagógicas e a formação docente, assim como sala de aula como uma dimensão relacional e interpretativa centrada na escuta activa e no reconhecimento da subjectividade dos actores escolares.

Palavras-chave: Alfred Schutz; ensino humanizado; sociologia fenomenológica; intersubjectividade.

ABSTRACT:

This article draws on the contributions of Alfred Schütz's phenomenological sociology to reflect on the Mozambican school environment. Our focus is on understanding the subjective dynamics present in Mozambican school practice and, thereby, finding alternatives for a more humanized classroom. We begin from the premise that, by emphasizing concepts such as lifeworld, typification, intersubjectivity, and social action, Schütz offers an alternative and innovative approach to interpreting education as a phenomenon constructed in the daily experiences of students and teachers. To conduct this research, we used a qualitative theoretical approach,

implemented through bibliographic and documentary research. For the horizontal and vertical organization of the text, we used the logical-argumentative method, aided by the interpretation of Schütz's works and other studies on the Mozambican school context. The conclusions we reached reveal that attention to the meanings produced by subjects in the educational environment, relative to their expectations, motivations and previous experiences, reveals essential layers for understanding pedagogical practices and teacher training, as well as the classroom as a relational and interpretative dimension centered on active listening and the recognition of the subjectivity of school actors.

Keywords: Alfred Schutz; humanized teaching; phenomenological sociology; intersubjectivity.

RESUMEN:

Este artículo se basa en las contribuciones de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz para reflexionar sobre el entorno escolar mozambiqueño. Nos centramos en comprender las dinámicas subjetivas presentes en la práctica escolar mozambiqueña y, con ello, en la búsqueda de alternativas para un aula más humanizada. Partimos de la premisa de que, al enfatizar conceptos como mundo de la vida, tipificación, intersubjetividad y acción social, Schütz ofrece un enfoque alternativo e innovador para interpretar la educación como un fenómeno construido en las experiencias cotidianas de estudiantes y docentes. Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos un enfoque teórico cualitativo, implementado mediante investigación bibliográfica y documental. Para la organización horizontal y vertical del texto, utilizamos el método lógico-argumentativo, con la ayuda de la interpretación de las obras de Schütz y otros estudios sobre el contexto escolar mozambiqueño. Las conclusiones a las que llegamos revelan que la atención a los significados producidos por los sujetos en el entorno educativo, en relación a sus expectativas, motivaciones y experiencias previas, revela capas esenciales para la comprensión de las prácticas pedagógicas y la formación docente, así como del aula como dimensión relacional e interpretativa centrada en la escucha activa y el reconocimiento de la subjetividad de los actores escolares.

Palabras clave: Alfred Schutz; enseñanza humanizada; sociología fenomenológica; intersubjetividad.

Introdução

A educação é um fenómeno social de grande complexidade, que envolve múltiplas dimensões e actores. Ela não se resume apenas à transmissão de conhecimentos ou à aplicação de métodos pedagógicos, mas também às experiências, expectativas, motivações e interpretações que os indivíduos, nomeadamente alunos, professores, gestores e demais agentes escolares trazem para o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, compreender a educação de forma mais aprofundada exige uma abordagem que vá além das teorias tradicionais, que muitas vezes focam apenas nos aspectos estruturais ou nos conteúdos programáticos. É preciso considerar também as dimensões subjectivas e intersubjectivas que moldam as acções e relações dentro da escola.

No contexto moçambicano, essa compreensão torna-se ainda mais relevante devido às “particularidades culturais, sociais e económicas que permeiam o sistema educacional do país”

(MINEDH, 2020, p. 67). A diversidade cultural, as desigualdades sociais e as condições de acesso à educação influenciam directamente as experiências dos actores escolares, tornando fundamental uma abordagem que valorize as vivências quotidianas e as interpretações subjectivas desses sujeitos. Assim, entender a educação moçambicana requer uma análise que considere não apenas as políticas públicas ou os conteúdos curriculares, mas também as histórias de vida, as expectativas e as percepções que os indivíduos carregam consigo.

Nesse cenário, a sociologia fenomenológica de Alfred Schütz surge como uma perspectiva teórica inovadora e bastante útil. Schütz propõe que a realidade social é construída a partir das experiências subjectivas dos indivíduos, que interpretam o mundo ao seu redor por meio de processos de tipificação e intersubjectividade. A sua abordagem enfatiza que a compreensão das acções humanas deve partir do estudo das vivências quotidianas, das significações atribuídas pelos actores às suas experiências e das formas como eles constroem sentido para suas acções. Dessa forma, Schütz oferece uma lente que permite entender a educação não apenas como um sistema de regras ou conteúdos, mas como um fenómeno vivido, interpretado e construído pelos sujeitos envolvidos.

Notamos que ao aplicar os conceitos schutzianos ao campo educacional, as práticas pedagógicas, as relações entre professores e alunos, as expectativas de aprendizagem e até mesmo as dificuldades enfrentadas na sala de aula são influenciadas por essas experiências subjectivas. Vemos nos exemplos dados por Almeida (2000) que um professor que reconhece a importância de escutar as experiências dos estudantes e valorizar suas vivências quotidianas tende a criar um ambiente mais acolhedor e motivador. Da mesma forma, os estudantes que trazem suas histórias de vida, suas expectativas e suas motivações para a escola interpretam e respondem às acções pedagógicas de maneiras diferentes, dependendo de suas experiências prévias.

Com este artigo pretendemos explorar as contribuições da sociologia fenomenológica de Alfred Schütz para a compreensão do ambiente escolar moçambicano. Para isso, adoptamos uma abordagem qualitativa, interpretando obras do autor e estudos realizados no contexto escolar do país. Acreditamos que essa perspectiva pode oferecer *insights* valiosos para professores, gestores e pesquisadores que desejam promover uma educação mais sensível às experiências subjectivas dos actores escolares, contribuindo para práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e contextualizadas.

Ao longo deste artigo, pretendemos mostrar que a compreensão das dinâmicas subjectivas na escola é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que valorize a singularidade de cada sujeito, promovendo relações mais humanas e efectivas. Além disso,

esperamos contribuir para o debate sobre as possibilidades de inovação pedagógica, a partir do reconhecimento das experiências quotidianas e das significações que os actores escolares atribuem às suas acções. Assim, a teoria de Schütz apresenta-se como uma ferramenta teórica que pode enriquecer a análise e a prática educativa.

Concordamos com Mucavele (2017) de que a compreensão da educação como um fenómeno social exige abordagens que ultrapassem as análises estruturais e quantificáveis, valorizando as experiências vividas e os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Nesse contexto, a fenomenologia social de Schütz representa uma valiosa contribuição teórica e metodológica, pois propõe uma leitura da realidade social a partir da subjectividade, da intersubjectividade e da construção de sentido no mundo da vida.

Alfred Schütz viveu entre 1899 a 1959, sociólogo austríaco radicado nos Estados Unidos, torna-se responsável por unir os princípios da fenomenologia de Edmund Husserl com a tradição sociológica compreensiva de Max Weber. Seu projecto intelectual consiste em “tornar a fenomenologia aplicável ao campo das ciências sociais, criando uma base teórica que valorizasse a experiência quotidiana como fonte de produção de conhecimento” (Teixeira, 2020, p. 98). Com ele, “a vida social não pode ser compreendida apenas por meio de grandes estruturas ou estatísticas, mas sim por meio das motivações, intenções e significados que os indivíduos atribuem às suas acções no quotidiano” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 20).

O Conceito de “Mundo da Vida”

Um dos conceitos centrais da fenomenologia de Schütz (2009) é o “mundo da vida” ou *Lebenswelt* no sentido fenomenológico, ele relata que:

[...] É o mundo do senso comum vivido e partilhado pelos sujeitos. Trata-se de um mundo pré-reflexivo, anterior à teorização científica, no qual os indivíduos actuam com base em conhecimentos adquiridos por experiências anteriores e interações sociais. No contexto educacional, esse mundo da vida é constantemente mobilizado por professores e alunos, que interpretam situações escolares a partir de seus repertórios pessoais, culturais e históricos (p. 81).

Os factos conforme experimentados na consciência, mediante acções cognitivas e perceptivas, tentando assim perceber como as pessoas estabelecem seus significados, o processo pelo qual o indivíduo apreende o conhecimento e gera enquadramentos e estereótipos da realidade. Para Schütz (2012), o modo de orientação do indivíduo é estimulado por proposições dadas por outros, antecessores a ele, seria o *habitus*, a hereditariedade cultural. A natureza e as coisas existem antes mesmo de nós, os hábitos já estão aí sendo repassados de gerações a gerações e vão continuar existindo mesmo depois que deixemos de viver. De acordo

com a hierarquização de valores culturais, os grupos sociais estabelecem seus domínios de relevância para tipificar o mundo. Ele Relata que:

Nem tudo o que está presente numa situação é importante para as pessoas nela envolvida. Na verdade, alguns dos factores de uma situação impõem-se aos actores, constituindo assim “relevâncias impostas”. Outros são isolados pelo indivíduo, que os considera importantes para ele, no momento; esses assumem uma “relevância volitiva” (Schütz, 2003, p. 22).

Schütz analisa ainda três (3) tipos de relevância quanto à importância das experiências vividas pelos indivíduos. A relevância motivacional que é conduzida pelos interesses da pessoa, as importâncias dominantes num dado período, numa dada situação. Essa relevância motivacional é conferida quando o indivíduo tem de atentar para certos elementos da ocasião de modo a compreendê-los, ou surgem espontaneamente da sua vida volitiva (da vontade, do dia a dia). O indivíduo sente-se livre para decidir o facto conforme sua volição e intenção. A relevância motivacional tem como premissa elementos conhecidos, caso contrário há uma problematização para definir o cenário, conforme os interesses do indivíduo. O terceiro e último tipo de relevância é o interpretacional que acontece em decorrência do primeiro. Ele acrescenta:

Qualquer pessoa nascida ou criada dentro do grupo aceita o estabelecido, o visto como aceitável por todos, do padrão cultural que lhe é transmitido [...] como um guia não-questionado e inquestionável para todas as situações que normalmente ocorrem dentro do mundo social. O conhecimento associado ao padrão cultural traz sua evidência em si próprio, ou ao em vez disso, é tido como pressuposto, na falta de evidência do contrário. É um conhecimento de receitas certas para interpretar o mundo social e para lidar com pessoas e coisas de forma a obter, em cada situação, os melhores resultados possíveis com o mínimo esforço, evitando consequências indesejáveis (Schütz, 2009, p. 81).

Vemos através de Dussel (2003) que a realidade está sempre em construção e é sempre um movimento de adaptação para os indivíduos realizarem uma leitura dos factos ocorridos no mundo da vida. Porém, os estrangeiros (entende-se todos vindos de fora de uma dada comunidade) sentem um choque quanto à forma de pensar, que é inadequada fora do seu agrupamento: o comportamento dos outros pode ser tipificado de acordo com padrões de normalidade, os quais, todavia, devem ser baseados em contextos funcionais de outras subjectividades.

Em “O Estranho: Um ensaio de psicologia social”, Schütz acrescenta que o mundo da vida é, portanto, o palco da acção social quotidiana, onde se estabelecem rotinas, expectativas e entendimentos mútuos. Ao reconhecer a centralidade desse mundo vivido, o nosso autor oferece uma lente potente para interpretar a escola não como um espaço neutro ou mecânico, mas como um campo rico em significações construídas colectivamente.

Outro conceito fundamental em Schütz é o de “tipificação”, entendida como a tendência humana de classificar e organizar as experiências por meio de tipos sociais. Esses tipos são generalizações baseadas em experiências anteriores que nos ajudam a interpretar situações e pessoas. Por exemplo, professores e alunos se relacionam uns com os outros a partir de certos tipos sociais: “o bom aluno”, “o aluno preguiçoso”, “o professor exigente”, entre outros. Ele reafirma:

As tipificações são essenciais para a vida social, pois “simplificam a complexidade do mundo. No entanto, também podem levar a preconceitos e estigmatizações” (Schütz, 2012, p. 28). No campo educacional moçambicano, compreender as tipificações utilizadas por professores e alunos pode revelar mecanismos simbólicos que afectam o desempenho escolar, as relações de poder e os processos de exclusão ou inclusão. Podemos entender que:

Vivendo no mundo social, vivemos com e para outros indivíduos pelos quais orientamos nossa actividade diária. Ao vivenciá-los como “os outros”, como consorciados ou contemporâneos, predecessores ou sucessores, ao nos vincularmos a eles em comum operar e efectivar, ao instiga-los e sermos por eles instigados a tomadas de posição, compreendemos o comportamento desses outros indivíduos e pressupomos que compreendem o nosso. Nesses actos de interpretação e de posição de sentido se constrói para nós, em distintos graus de anonimatos, em maior ou menor proximidade vivencial, em variadas perspectivas de apreensão que se cruzam, a estrutura de sentido do mundo social, o qual é tanto nosso (a rigor, antes de tudo: meu mundo) como também o dos outros indivíduos (Schütz, 2009, p. 35).

Ora, para Mynaio, o estereótipo, que serve para o indivíduo enquadrar a realidade, tem origem inconsciente e é alheio à razão. Quando é verificada pela observação e pela experiência, torna-se um conhecimento. Conforme a teoria associacionista, as ideias podem se associar de acordo com dois processos diferentes: por semelhança: analógicas ou associações por contiguidade: não analógicas. ele relata:

Quando a inteligência consegue exercer uma influência inibidora na paixão, esta última, pode-se dizer, não era forte. A inteligência só influi numa paixão quando a representação mental de um sentimento é oposta a outro. A luta existe então, não entre representações intelectuais e representações afectivas, mas unicamente entre representações afectivas posta em presença pela inteligência (Mynaio, 2010, p. 69).

Para o nosso autor, o desejo aparece como o sentimento guia da paixão e do conhecimento, transformando directamente nossas opiniões e crenças. Ou seja, como afirma Dartigues (2013):

Os factores internos das opiniões e das crenças são: o carácter; o ideal (síntese das suas aspirações); a necessidade (um dos grandes elementos geradores das nossas opiniões); o interesse e as paixões. Seguidos dos factores externos: a sugestão (o poder de persuasão exercida); as primeiras impressões (estereótipos); a necessidade de explicações (que contribui para a determinação da génese de opiniões); os vocabulários, as fórmulas e as imagens; as ilusões e a necessidade. Além das

formações de opiniões sob influências colectivas: meio (colectividade, herança cultural), costume (*habitus*), grupos sociais, nacionalidade, regionalidade (p. 35-39).

Voltando a Mynaio (2010), ele entende que as lógicas aplicáveis e regentes às opiniões e às crenças envolvem a lógica biológica (instintos), lógica afectiva (paixão), lógica colectiva (*habitus*), lógica mística (de contradições, irracionais e de paixão) e lógica racional (cognitiva: vontade, atenção, reflexão). Ou seja:

A crença é mental, intolerante e imbuída de paroxismo. E este paroxismo, é a justificação da intensidade da crença. As influências irracionais, que provocam os movimentos de opiniões, incessantemente mudam, conforme a luz variável que banha as coisas. Deve-se saber adivinhá-las, quando se as quer dominar e não esquecer que uma opinião qualquer universalmente aceita constituirá sempre, para a multidão, uma verdade (Mynaio, 2010, p. 80).

Ora, Schütz (2018) crítica a noção de acção racional pois, compreende que a consciência não conhece todos os factores envolvidos na acção, real e potencial e que o sujeito age com base nas probabilidades. Com isso ele apresenta a noção de acção razoável pois, entende que há falhas no conhecimento prático, na execução da acção; as relevâncias se modificam, durante a execução da acção.

O sujeito pode planejar em termos de tipificação, conforme a tradição “já deu certo uma vez, podemos repetir”, contudo, em função da relevância, o resultado pode ser diferente. Contudo, pensar de forma habitual como algo contínuo requer alguns pressupostos que a vida, e em especial a vida social, continue a ser o que era antes, ou seja, que os mesmos problemas que requerem as mesmas soluções continuarão a ocorrer e, portanto, que nossas experiências anteriores continuarão a velar para lidar com situações futuras; enquanto pudermos confiar no conhecimento que nos foi transmitido por nossos pais, professores, governantes, tradições, hábitos etc., mesmo que não entendamos sua origem e seu real significado; “que no percurso dos afazeres da vida ordinária seja suficiente saber apenas um pouco a respeito do tipo geral ou do estilo dos acontecimentos que podemos encontrar em nosso mundo da vida, de modo que possamos administrá-los ou controlá-los; “que nem os sistemas de receitas enquanto esquemas de interpretação e expressão, nem os pressupostos básicos que acabamos de mencionar sejam apenas parte da nossa esfera pessoal, mas que sejam aceitos e aplicados por todos os nossos contemporâneos” (Schütz, 2012, p. 94)

A Intersubjectividade como Base da Realidade Social

Do ponto de vista fenomenológico a base de qualquer pesquisa está no mundo da vida, no mundo quotidiano, no mundo pré-reflexivo, também chamado por Husserl (2015) de

Lebenswelt. Trata-se de descrever, explicitar, alcançar o invariante ou *Eidos*, compreender e interpretar o mundo quotidiano, pois neste reside a fonte de significados que é essencial e central para toda pesquisa. Husserl acrescenta:

Queria encontrar os pressupostos de toda ciência para elucidá-los. O ponto de partida deve ser a experiência da consciência humana que vive e age no mundo da vida que este percebe, interpreta e faz sentido para ela. A consciência intencional, enquanto direcção para algo, consciência de alguma coisa, está sempre ligada aos conteúdos da experiência. Tais conteúdos ou objectos intencionados são considerados, após a redução, como unidades de sentido ou de significado no mundo da consciência. Trata-se, pois, de entender a experiência subjectiva e seus actos, dos quais o de atribuir sentido às coisas, pois as coisas nelas mesmas não têm sentido (p. 67).

Husserl (2015) já dissera, antes de Schütz (2000), que a interrogação da Filosofia, como ciência universal e fundante, deve remontar aos últimos pressupostos do conhecimento. Esta interrogação conduz inicialmente à vida e aos seres subjectivos e universais que enquanto são pré-científicos já são pressupostos em toda elaboração teórica; e daí - e este é o passo decisivo, “a subjectividade transcendental como lugar originário de toda doação de sentido e de toda verificação do ser. Ser sujeito e reconhecer o outro como outro, estranho a mim, como “não-eu” sob a forma do “eu do outro”, é reconhecê-lo como um ego que tem poder de realizar actos significantes” (Husserl, 2015, p. 56). Mas eu não posso vivenciar “em carne e osso”, pela intuição, a vivência do outro, a não ser, como o diz Husserl, pela via da intropatia e da interpretação, supondo a analogia. É graças à analogia que eu compreendo que o outro sujeito é um certo eu, dado, presente, face à minha consciência. O eu do outro é afirmado por analogia ao meu ego. Para Giles (2005), a fenomenologia deve examinar a “experiência de si própria do eu” e também a experiência daí derivada, a saber, de “outros eus e da sociedade”.

A intersubjectividade é outro pilar do pensamento schutziano. Para Schütz (2012), a realidade social é construída intersubjectivamente, ou seja, por meio da partilha de significados entre indivíduos. Essa concepção rompe com a ideia de um sujeito isolado e enfatiza que toda acção é socialmente situada, dependendo do contexto e das interacções com outros sujeitos.

Para ele o sujeito social, em sua acção social visando mudanças, requer a compreensão do fundamento da subjectividade, pois o mundo social não está lá fora como um objecto em si com características independentes dos indivíduos que as experimentam. O mundo social é constituído através da comunicação e da acção intersubjectivação dos sujeitos empenhados nesta interacção significativa. Ele reitera que:

A subjectividade do “meu eu” se distingue dos outros corpos, na esfera da natureza, inicialmente por ser um corpo próprio unido psicofisicamente. Da mesma forma o “meu eu” se distingue do “eu de outrem”, pois este se apresenta a mim, preliminarmente como um corpo psicofísico. Isto se dá graças a uma “transparência

aperceptiva” a partir do meu próprio corpo, “apercepção analogizante” ou apresentação, e que nada mais é do que uma forma particular de intencionalidade imediata. Assim, as pessoas se dão à visada da consciência neste mundo da vida que nos é comum, não são dadas como objectos mas sim como sujeitos correlativos, como companheiros; o mundo circundante comunicativo se constitui na experiência do outro, na compreensão recíproca e no acordo, considerando o outro como companheiro (Schütz, 2012, p. 89-93)

De facto, o fundamento da socialidade está na vida social comunicativa que pode prover o mundo de um significado espiritual. São subjectividades sociais que actuam no mundo de formas superiores das comunidades espaço temporais, histórico-culturais de uma das sociedades graças à lei fundamental das motivações humanas. Pode-se dizer, em outras palavras, que não habitamos a natureza, mas sim o mundo circundante já trabalhado pela mão do homem, pelos artefactos, penetrado pela linguagem, ou seja, habitamos o mundo da realidade social directamente por nós vivenciado.

Esse “mundo comum é o solo da nossa existência, ou seja, da subjectividade em suas formas de convivência social. O sujeito é Auto instituidor de si mesmo no seio das estruturas sociais e culturais da existência inter-humana, intersubjectiva, e não apenas um ser orgânico e psíquico” (Schütz, 2020, p. 45)

Na escola, a intersubjectividade se manifesta nas múltiplas interpretações que alunos e professores fazem uns dos outros e do ambiente escolar. O significado de uma actividade, de uma regra, ou mesmo de uma avaliação, não é fixo, mas é negociado constantemente no diálogo cotidiano. Esse enfoque destaca a importância da escuta, do reconhecimento mútuo e da compreensão empática como elementos constitutivos do processo pedagógico.

Acção Social e Motivação

Schütz (2009) também desenvolve uma teoria da acção social baseada na distinção entre dois tipos de motivação: o *Erklärungsmotiv* ou o motivo do “por que” e o *Zweckmotiv* ou o motivo do “para” O primeiro refere-se às experiências passadas que explicam por que uma acção foi realizada, enquanto o segundo diz respeito aos objectivos que se deseja alcançar com a acção. Ele diz:

O poder de interacção e articulação entre mentes, no processo de consecução da acção. Tal a projectibilidade se conforma no futuro e a tipicidade no passado, a socialidade se dá no presente. Assim, uma experiência não é plenamente singular e contingente: na verdade, ela possui certo grau de tipicidade e de repetição. Assim, a imaginação criativa, ou o julgamento predicativo, a percepção do mundo, todo projecto prático ou, ainda, toda acção social, empresta reservas de experiência (que a ela se impõem enquanto sínteses passivas, colhidas da duração do indivíduo por meio dos processos mentais) (Schütz, 2009, p. 105).

Toda actividade intencional regista um movimento de reprodução. Husserl chamava essa relação entre consciência objectiva e os objectos de experiência do sujeito de síntese de reconhecimento. Schütz (2012) vai chamá-la de síntese de identificação. A experiência se sedimenta por meio de contextos diferentes nos quais se dá (se realiza) a experiência numa acção social. Num primeiro contexto, o sujeito se encontra face a uma situação rotineira, habitual. Nesse caso, ele vai usar conhecimentos ordinários e estereotipados com os quais possa dar conta de actividades sociais já automatizadas.

No segundo contexto, o sujeito deverá, ao contrário, enfrentar uma situação nova, problemática, precisando recorrer à experiência através de uma operação de reflexão com a qual recolha sínteses de sua duração, elaborando novos esquemas, novas matrizes, novas equações, enfim, capazes de salvaguardá-lo no mundo.

Se a experiência é uma dimensão presente em toda acção social, se toda acção social se dá, também, como um acto de reprodução da experiência, “a experiência, no entanto, só é tematizada enquanto tal só é evocada enquanto parte constitutiva da acção social empreendida em situações dramáticas” (Wagner, 2002, p. 120).

Ora, seja numa situação rotineira ou numa situação problemática, o indivíduo usará de esquemas para estar no mundo: esquemas tradicionais (estereotipados), num caso, ou esquemas novos. Ao estudar as estratégias do indivíduo diante de situações novas, Schütz (2009) distingue entre esquemas interpretativos, esquemas motivacionais e esquemas de expressão. Os esquemas surgem como sínteses de identificação e reconhecimento. Os esquemas interpretativos configuram processos de interpretação do mundo, correspondendo a “modificações atencionais” do indivíduo e de “doação de sentido” à experiência vivida. Os esquemas motivacionais (como nos referimos acima) são menos abertos, são menos livres. Isso porque esquema motivacional corresponde à procura, pelo indivíduo, no seu caldeirão de experiências, de referências capazes de justificar uma acção ou um pensamento.

Assim, eles actuam como uma estratégia de transformação de uma determinada situação, possuindo uma dimensão utilitarista que objectiva. Os esquemas de expressão corresponderiam às reservas de experiências engendradas pela acção linguística ou comunicacional. As estratégias empregadas pelos esquemas de expressão na acção social se dariam por meio de dispositivos chamados índices ou sintomas e signos, ou expressões ou, ainda, símbolos. “O acto de compreensão de um signo corresponde, portanto, a um tipo de experiência, dessa maneira recorrendo às sínteses disponíveis na duração para prosseguir, concatenar ou iniciar uma acção social” (Wagner, 2002, p. 45).

Aplicando essas distinções ao contexto escolar, podemos analisar, por exemplo, por que um aluno demonstra resistência à aprendizagem (motivo “porque” relacionado a experiências negativas anteriores) e o que ele espera alcançar ao adotar determinada postura em sala (motivo “para”). Da mesma forma, um professor pode construir sua prática pedagógica com base em suas vivências e motivações, revelando que toda actuação docente está profundamente enraizada em histórias de vida, valores e expectativas.

Ao valorizar a acção social e suas motivações, Schütz oferece uma abordagem que permite compreender “as práticas educativas a partir das intenções dos sujeitos envolvidos, sem reduzi-las a comportamentos automáticos ou meros resultados de políticas institucionais” (Amado, 2017, p. 89).

Ademais, a escola como uma construção social significa reconhecê-la como um processo dinâmico, situado historicamente e moldado pelas interacções humanas, e não como uma estrutura estática imposta de fora aos indivíduos. Este entendimento deve romper com as visões tradicionais que tratam a escola como mera transmissão de conteúdos e a entende como um campo simbólico onde sujeitos constroem sentidos, valores e saberes no contexto das suas vivências quotidianas.

Portanto, sob a perspectiva da fenomenologia social, a escola é este microcosmo da sociedade onde se reproduzem, mas também se transformam, práticas culturais, formas de interacção e estruturas de poder. Nesse espaço, a acção dos indivíduos: professores, alunos, gestores e comunidade, não é neutra ou mecânica, mas carregada de intenções, motivações e sentidos subjectivos.

A escola deve ser entendida como um espaço intersubjectivo, construído pela convivência entre sujeitos que compartilham e negociam significados constantemente. Nessa convivência, surgem rotinas, hábitos, interpretações e formas de tipificação que ajudam os indivíduos a lidar com a complexidade da vida escolar. O quotidiano escolar é repleto de situações em que se expressam e se reconstróem sentidos. Desde a maneira como um professor inicia a aula até as reacções dos alunos diante de uma avaliação, cada gesto, cada fala e cada silêncio é carregado de significado. Esses significados são interpretados com base nas experiências prévias dos sujeitos e nos tipos sociais que construíram ao longo da vida (Schütz, 2009, p. 90-95)

A fenomenologia enfatiza a necessidade de compreender o significado que a educação assume para os sujeitos que dela participam. Esse significado é construído com base no “mundo da vida de cada um, ou seja, em suas experiências anteriores, suas expectativas futuras e nos contextos em que estão inseridos” (Sokolowski, 2004, p. 202). A escola, então, não é apenas um local de aprendizagem formal, mas um espaço de trocas simbólicas e interpretações múltiplas. Por exemplo, um aluno pode perceber a escola como um espaço de oportunidades e

mobilidade social, enquanto outro, com experiências escolares negativas, pode vê-la como um lugar de exclusão ou punição. Da mesma forma, professores podem compreender sua função ora como agentes de transformação social, ora como simples executores de programas oficiais, dependendo de suas trajetórias, valores e contextos de actuação.

Essa multiplicidade de significados evidencia que o fenómeno educativo “não pode ser reduzido a um conjunto de indicadores objectivos, como taxas de aprovação ou desempenho em exames padronizados. É preciso considerar os sentidos subjectivos que sustentam as práticas educativas, pois são eles que orientam as acções e relações no cotidiano escolar” (Smart, 2008, p. 56). Podemos nos basear no exemplo em que a figura do “aluno indisciplinado” pode ser uma tipificação construída por um professor com base em padrões de comportamento esperados. Essa tipificação, por sua vez, influencia as interacções e pode acabar reforçando um estigma que dificulta o engajamento do aluno.

Aplicações da Fenomenologia de Schütz na Realidade Escolar Moçambicana

Para compreender as contribuições da sociologia fenomenológica de Alfred Schütz ao campo escolar moçambicano, é fundamental considerar as especificidades históricas, culturais e sociais que moldam a realidade escolar do país. A educação em Moçambique não pode ser analisada de forma descontextualizada, pois ela está profundamente marcada por processos coloniais, lutas de libertação, políticas de reconstrução nacional, diversidade étnico-linguística e desigualdades socioeconómicas persistentes.

Esses factores não apenas influenciam as estruturas e políticas educacionais, mas também moldam os sentidos que os diferentes sujeitos: alunos, professores, famílias e comunidades atribuem à experiência escolar. Nesse cenário, a abordagem schutziana se revela especialmente fecunda, ao permitir a escuta e a análise das motivações subjectivas e das construções intersubjectivas que atravessam o ambiente educativo moçambicano.

Aprendemos com Triviños (2000):

Vermos a centralidade da interpretação nas relações escolares permite ver que ensinar e aprender são actos que dependem da capacidade de interpretar, de dar sentido à experiência vivida, às mensagens trocadas, aos símbolos presentes na comunicação pedagógica. Isso que o processo de ensino e aprendizagem não é apenas a transmissão de saberes objectivos, mas também um processo de co-construção de significados entre professor e aluno. O professor interpreta as necessidades e interesses de seus estudantes; o aluno interpreta as intenções do professor, os conteúdos ensinados e os modos de avaliá-los. Em meio a essas trocas simbólicas, constroem-se aprendizagens que vão além do conteúdo formal: aprendem-se valores, afectos, formas de convivência e de se posicionar no mundo (p. 130-137)

A educação aparece como uma prática essencialmente relacional e interpretativa. O reconhecimento da subjectividade dos sujeitos e das suas múltiplas motivações torna-se um aspecto fundamental para se pensar práticas pedagógicas mais humanizadas, dialogadas e inclusivas.

Moçambique como um país marcado por grande diversidade cultural, étnica e linguística. Essa diversidade representa uma riqueza imensurável para a construção de uma educação inclusiva, mas também um desafio para a formulação de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. Notamos que o modelo educacional ainda se baseia, em muitos casos, em uma lógica homogénea, centrada na língua portuguesa e em conteúdos curriculares pouco conectados com as realidades locais.

É possível valorizar os saberes locais, os contextos de origem dos alunos e a escuta das suas experiências vividas. “Isso significa reconhecer que os sujeitos não chegam à escola como “folhas em branco”, mas carregam consigo histórias, afectos, conhecimentos e expectativas que precisam ser considerados no processo educativo” (Berger; Luckmann, 2014, p. 67).

Implica ainda valorizar o diálogo entre os “mundos da vida” dos estudantes e professores, promovendo práticas pedagógicas mais próximas da realidade social e cultural dos sujeitos, e menos pautadas por modelos abstractos e universais. Significa reconhecer a educação como uma construção social mediada pela intersubjectividade, um espaço vivido, dinâmico e cheio de sentidos produzidos pelos seus sujeitos. Significa deslocar o foco das estruturas educacionais rígidas para o modo como professores, alunos e outros agentes escolares atribuem sentido à sua experiência no espaço educativo. Requer atenção ao “mundo da vida: dos sujeitos, às tipificações que organizam suas relações, às motivações que orientam suas acções e a construção intersubjectiva que constitui a realidade escolar.

As escolas não podem ser vistas como vácuo cultural ou histórico; elas se inserem no mundo da vida dos sujeitos, marcado por experiências concretas como a pobreza, o trabalho precoce, os deslocamentos, a diversidade linguística e os vínculos comunitários. O aluno não é apenas um receptor de conteúdos, mas um sujeito que interpreta a escola a partir de suas vivências pessoais, familiares e comunitárias (Fensterseifer, 2007, p. 90-97).

Há dado exemplo, para uma criança que precisa caminhar longas distâncias todos os dias para chegar à escola e ajudar nas tarefas domésticas após as aulas, o acto de estar presente numa sala de aula adquire um significado profundamente diferente daquele atribuído em contextos urbanos com melhores condições. Essa criança chega à escola com um repertório de vivências que muitas vezes não é reconhecido nem valorizado no processo pedagógico. Isso implica que o professor deve considerar essas trajectórias singulares como parte essencial do

processo de ensino e aprendizagem. Ao invés de impor conteúdos de forma descontextualizada, é necessário dialogar com o mundo da vida dos alunos, promovendo uma educação que faça sentido para eles.

No ambiente escolar, as tipificações desempenham um papel crucial nas relações entre professores e alunos. Estas tipificações, construídas com base em experiências passadas e convenções sociais, podem tanto facilitar a comunicação quanto cristalizar estereótipos que limitam a actuação dos sujeitos.

Podemos ver situações comuns em que classificações de alunos como “problemáticos”, “desinteressados”, “inteligentes”, “preguiçosos” ou “obedientes”, categorias muitas vezes atribuídas de forma automática, passam a orientar a maneira como os professores interagem com os estudantes, influenciando as expectativas em relação ao seu desempenho e comportamento. Do lado dos alunos, também há tipificações sobre os professores: “o que grita”, “o que favorece os colegas”, “o que ensina bem”, entre outras, que influenciam a maneira como respondem às actividades e se engajam na aula (Guimarães, 2002, p. 230-233).

A fenomenologia de Schütz nos convida a suspender essas tipificações para olhar o outro em sua singularidade. Essa suspensão é o que permite o exercício da escuta activa e da empatia pedagógica, fundamentais para construir relações educativas mais justas e horizontais. No contexto moçambicano, onde as desigualdades sociais e culturais se reflectem fortemente na escola, essa abordagem pode ser decisiva para combater práticas excludentes.

A escola como um espaço intersubjectivo, deve ser um lugar onde os sentidos são constantemente construídos e reconstruídos no encontro entre sujeitos. Professores e alunos interpretam-se mutuamente a partir de suas histórias, valores e expectativas. O sucesso ou o fracasso escolar muitas vezes dependem da qualidade dessa interpretação mútua.

Podemos buscar um exemplo em que o professor não compreende as dificuldades de um aluno e com isso atribuir seu comportamento a desinteresse ou má vontade, quando, na verdade, o aluno enfrenta barreiras como fome, violência doméstica ou insegurança linguística. Da mesma forma, um aluno que percebe o professor como distante ou autoritário pode resistir a aprendizagem como forma de autodefesa.

Reconhecer a intersubjectividade como base do processo pedagógico implica compreender que ensinar não é apenas transmitir, e aprender não é apenas absorver: “é, acima de tudo, comunicar, interpretar e negociar significados. A escuta, o diálogo e o respeito pelas experiências do outro tornam-se, assim, pilares da acção educativa” (FREIRE, 2019, p. 64).

A formação docente é uma das dimensões mais estratégicas para a melhoria da qualidade da educação. No contexto moçambicano, onde os professores enfrentam desafios multifacetados, desde carências materiais até exigências socioculturais complexas, pensar a

formação alicerçada no papel inovador da subjectividade, da intersubjectividade e do sentido vivido como elementos centrais no exercício da docência; oferece-nos ter um entendimento de que formar professores não é apenas capacitá-los tecnicamente para aplicar currículos e gerenciar turmas. É, sobretudo, prepará-los para compreender a realidade social dos seus alunos, reflectir sobre sua própria trajectória, e actuar de forma crítica, empática e interpretativa. A fenomenologia de Schütz (2012) contribui para esse horizonte ao deslocar o foco do “como fazer” para o “por que e para quem fazer”, questionando os fundamentos das acções pedagógicas e suas implicações humanas.

Nesta perspectiva, o professor é visto como um sujeito que interpreta constantemente o mundo da vida escolar, suas rotinas, seus alunos e os desafios que enfrenta. Ele não é um reproduzidor mecânico de conteúdos, mas alguém que age com base em sentidos atribuídos à sua experiência. Essa compreensão rompe com a ideia de neutralidade na prática pedagógica e destaca a importância do posicionamento ético e existencial do educador.

Ao interpretar seu papel, o professor constrói significados sobre o que é ensinar, o que é aprender e quem são seus alunos. Se essas interpretações se baseiam em tipificações negativas ou estereotipadas, podem comprometer o processo educativo. Por outro lado, se forem construídas a partir do reconhecimento da complexidade e singularidade de cada sujeito, abrem-se possibilidades para práticas mais inclusivas, afectivas e transformadoras (Mato, 2004, p. 78).

Assim, a formação docente deve incluir não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também o exercício da reflexão fenomenológica: escutar, descrever e compreender o vivido, tanto o próprio quanto o dos outros, em sua profundidade.

A escuta activa não se resume à atenção ao que é dito verbalmente, “mas inclui a capacidade de perceber os sentidos implícitos, os gestos, os silêncios e as motivações por trás das acções dos alunos” (Luckmann, 2008, p. 134). Essa escuta é essencial para que o professor compreenda os significados que seus estudantes atribuem à escola, às disciplinas, às normas e às interacções em sala de aula.

No processo de formação docente, é fundamental desenvolver essa competência como uma habilidade pedagógica central. “O professor que escuta com empatia torna-se capaz de criar um ambiente de aprendizagem mais democrático, acolhedor e responsivo. Isso é especialmente importante no contexto moçambicano, onde muitos alunos chegam à escola com vivências marcadas por vulnerabilidade social, conflitos culturais e exclusão educacional” (Zulu, 2020, pp. 120-122).

Ao incorporar a escuta activa como prática formativa, os professores passam a compreender que cada aluno tem sua própria história, seus próprios “motivos porque” e

“motivos para”. Isso contribui para uma postura mais humanizada, que evita julgamentos apressados e investe no desenvolvimento de vínculos pedagógicos genuínos.

Precisamos formar professores reflexivos. Trata-se da capacidade de olhar para a própria prática, interrogá-la e compreender suas bases subjectivas e sociais. O professor reflexivo é aquele que se reconhece como um sujeito situado, com valores, crenças e histórias que influenciam sua maneira de ensinar.

A formação inicial e contínua dos professores em Moçambique, frequentemente centrada em conteúdos curriculares e metodologias técnicas, “precisa abrir espaço para essa dimensão reflexiva” (Zulu, 2020, p. 89). É necessário perguntar: Como o professor percebe seus alunos? Que imagem constrói sobre a escola? Que experiências anteriores influenciam suas escolhas pedagógicas? Essas perguntas não têm respostas simples, mas precisam ser tematizadas para que a prática docente se torne mais consciente e crítica.

Deve se propor que toda acção é motivada e situada no mundo da vida. “Isso significa que o professor precisa estar atento não só ao que faz, mas também ao porquê faz, com que intenção, e a partir de quais experiências. Essa consciência é o que permite ajustes, inovações e abertura ao diálogo com os alunos e com a comunidade escolar” (Nóvoa, 1997, p. 45).

Adoptar uma perspectiva fenomenológica (entenda-se de Schütz) na formação docente tem implicações para as políticas públicas de educação. Os programas formativos não devem ser pensados de maneira padronizada e vertical, mas sim de forma contextualizada, levando em conta as realidades locais, os desafios específicos de cada região e a diversidade dos sujeitos envolvidos. Isso inclui: currículos formativos que contemplem práticas de escuta, análise de vivências e construção de sentidos; acompanhamento reflexivo da prática pedagógica, por meio de oficinas, supervisões e grupos colaborativos; reconhecimento dos professores como sujeitos históricos e culturais, e não como meros técnicos da educação; criação de espaços formativos que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos, promovendo uma prática pedagógica mais próxima do mundo da vida.

Portanto, precisa ser relacional, crítica e situada. O professor é um agente interpretativo, que actua num espaço simbólico e social, e sua formação deve prepará-lo para esse desafio.

Considerações Finais

As contribuições da sociologia fenomenológica de Alfred Schütz para o campo escolar moçambicano, permite resgatar as dimensões subjectivas e intersubjectivas da prática escolar. Ao longo da análise, procuramos demonstrar como os conceitos chave propostos por Schütz,

nomeadamente mundo da vida, tipificação, intersubjectividade e acção social, oferecem uma abordagem epistemológica e metodológica fértil para compreender a educação não apenas como um processo técnico ou institucional, mas como uma construção social contínua e situada.

Partindo de uma metodologia qualitativa e de base interpretativa, buscamos relacionar a teoria schutziana com os desafios enfrentados pelo sistema educativo moçambicano, caracterizado por profundas desigualdades, diversidade sociocultural e carências materiais. Nesse cenário, a perspectiva fenomenológica se mostra especialmente útil por priorizar a escuta dos sujeitos, o reconhecimento da pluralidade de sentidos e a valorização das experiências vividas no cotidiano escolar.

Dentre os principais hipóteses identificados ao longo do artigo, destacam-se: A compreensão do professor e do aluno como sujeitos que constroem sentidos a partir de suas histórias, expectativas e interacções, o que exige uma pedagogia mais sensível à subjectividade; a valorização do mundo da vida como espaço de análise das práticas pedagógicas, onde as rotinas, os gestos, os silêncios e os vínculos desempenham papel fundamental na aprendizagem; a proposta de uma formação docente que vá além da dimensão técnica, investindo na reflexividade, na escuta activa e na leitura crítica do contexto; a necessidade de transformar a escola num espaço de diálogo, reconhecimento mútuo e construção colectiva de saberes, por meio de práticas pedagógicas mais democráticas e contextualizadas.

A sociologia fenomenológica de Alfred Schütz amplia significativamente a nossa capacidade de compreender e intervir na educação. Ela oferece um marco teórico que privilegia a complexidade da experiência humana, resgata a centralidade dos sujeitos e aponta caminhos para práticas pedagógicas mais humanizadas, reflexivas e transformadoras. Em um tempo marcado por múltiplos desafios: sociais, culturais e educacionais; a construção de uma escola mais sensível à realidade dos seus actores e mais comprometida com a formação integral dos seus estudantes.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel da Cunha de. **Docência: Construção cotidiana da profissão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

AMADO, João da Silva. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?**. São Paulo: Eldorado, 2013.

- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 2003.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A escuta como atitude pedagógica**. Curitiba, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GUIMARÃES, Selma Garrido Pimenta. **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas: investigações para a fenomenologia e a Teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, 2015.
- LUCKMANN, Thomas. **A estrutura do mundo da vida**. São Paulo: Paulus editora, 2008.
- MATO, Daniel. Diversidade cultural e interculturalidade em educação superior: desafios e possibilidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2004.
- MINEDH. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo: República de Moçambique, 2020.
- MUCAVELE, Boaventura. **Educação em Moçambique: desafios para o século XXI**. Maputo: Livraria Universitária, 2017.
- MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em em educação**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SCHÜTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social: uma introdução a sociologia compreensiva**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- SCHÜTZ, Alfred. **Atenção selectiva: relevâncias e tipificação: Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2009.
- SCHÜTZ, Alfred. **O estranho: um ensaio de psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SCHÜTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SMART, Barry. **A sociologia fenomenológica, uma sociologia alternativa? Fenomenologia e análise marxista: uma discussão crítica da teoria e da prática de uma ciência da sociedade**. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2008.
- SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2004.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Categorias básicas da sociologia interpretativa: uma leitura com Max Weber**. Rio de Janeiro, editora vozes, 2020.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2000.

WAGNER, Helmut. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ZULU, Bernardo. **Formação de professores em Moçambique: entre o ideal e a realidade**. Maputo, 2020.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Antoninho Alfredo. Mestre em Educação e Ensino de Filosofia pela Universidade Licungo-Beira. Docente no Departamento de Letras e Ciências Sociais, na Universidade Rovuma-Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Contextualização no Ensino (NUPECE). Contribuição: Autor.

Eusébio Félix. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-Brasil. Docente no Departamento de Letras e Ciências Sociais, na Universidade Rovuma-Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Contextualização no Ensino (NUPECE). Contribuição: Autor.

Como citar este artigo

ALFREDO, Antoninho; FÉLIX, Eusébio.

Reflexão para um ensino humanizado em Moçambique a partir da sociologia fenomenológica de Alfred Schütz. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 4 n. 4, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4.17154