

**HUMANIZAR A TÉCNICA PARA UM SIGNIFICADO SOCIAL DA EDUCAÇÃO
MOÇAMBICANA: UM DEBATE COM VITTORIO HÖSLE**

HUMANIZING TECHNIQUE FOR A SOCIAL MEANING OF MOZAMBICAN
EDUCATION: A DEBATE WITH VITTORIO HÖSLE

TÉCNICA HUMANIZADORA PARA UN SENTIDO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN
MOZAMBIQUEÑA: UN DEBATE CON VITTORIO HÖSLE

Antoninho Alfredo¹ 0000-0003-4272-3429
Eusébio Félix² 0000-0003-2124-0268
Orlado Paulo Manhice³ 0009-0008-6855-8242

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

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

³Universidade Rovuma-Lichinga, Niassa, Moçambique; johnorlnadogauch@gmail.com

RESUMO:

Este artigo propõe uma filosofia de educação fundamentada no conceito de filosofia da técnica de Vittorio Hösle como instrumento de resgate ético da razão técnica. Nos focamos em compreender uma época marcada pela tecnificação das relações humanas e pelo domínio da racionalidade instrumental, torna-se urgente repensar o papel da técnica no ambiente educacional fundamentalmente em Moçambique. A partir de uma perspectiva teórico-conceitual, qualitativa; efectuada através da técnica de pesquisa bibliográfica e com o método lógico-argumentativo, auxiliado pela interpretação das obras de Hösle e outros estudos examina-se as clivagens da articulação entre técnica, ética e educação, destacando a necessidade de submeter os meios técnicos a princípios morais universais. Defendemos a ideia de que essa articulação pode favorecer práticas escolares moçambicanas voltadas à formação integral do sujeito, promovendo a consciência crítica (contra a consciência instrumental), o senso de responsabilidade e o compromisso com o bem comum. As conclusões a que chegamos atestam que filosofia da técnica não pode ser vista como antagonista da educação, mas como potencial mediadora no retrazer a consideração do homem no processo formativo, pois, se a técnica torna-se digna de questionamento é porque pretendemos preparar um relacionamento livre com ela.

Palavras-chave: filosofia da técnica; humanização; educação; ética.

ABSTRACT:

This article proposes a philosophy of education grounded in Vittorio Hösle's concept of the philosophy of technology as a tool for the ethical recovery of technical reason. We focus on understanding an era marked by the technological transformation of human relations and the predominance of instrumental rationality. It urgently requires rethinking the role of technology in the educational environment, particularly in Mozambique. From a theoretical-conceptual, qualitative perspective, implemented through bibliographical research and the logical-

argumentative method, supported by the interpretation of Hösle's works and other studies, we examine the cleavages in the articulation between technology, ethics, and education, highlighting the need to subject technical means to universal moral principles. We defend the idea that this articulation can favor Mozambican school practices focused on the integral development of the individual, fostering critical consciousness (as opposed to instrumental consciousness), a sense of responsibility, and a commitment to the common good. Our conclusions attest that the philosophy of technology cannot be seen as an antagonist of education, but rather as a potential mediator in restoring human consideration to the educational process. If technology becomes worthy of questioning, it is because we intend to foster a free relationship with it.

Keywords: philosophy of technology; humanization; education; ethics.

RESUMEN:

Este artículo propone una filosofía de la educación basada en el concepto de Vittorio Hösle de la filosofía de la tecnología como herramienta para la recuperación ética de la razón técnica. Nos centramos en comprender una era marcada por la transformación tecnológica de las relaciones humanas y el predominio de la racionalidad instrumental. Esto exige urgentemente repensar el papel de la tecnología en el ámbito educativo, especialmente en Mozambique. Desde una perspectiva teórico-conceptual cualitativa, implementada mediante la investigación bibliográfica y el método lógico-argumentativo, con el apoyo de la interpretación de las obras de Hösle y otros estudios, examinamos las fisuras en la articulación entre tecnología, ética y educación, destacando la necesidad de someter los medios técnicos a principios morales universales. Defendemos la idea de que esta articulación puede favorecer las prácticas escolares mozambiqueñas centradas en el desarrollo integral del individuo, fomentando la conciencia crítica (en contraposición a la conciencia instrumental), el sentido de responsabilidad y el compromiso con el bien común. Nuestras conclusiones confirman que la filosofía de la tecnología no puede considerarse un antagonista de la educación, sino un posible mediador para restaurar la consideración humana en el proceso educativo. Si la tecnología se vuelve digna de cuestionamiento, es porque pretendemos fomentar una relación libre con ella.

Palabras clave: filosofía de la tecnología; humanización; educación; ética.

Introdução

Vivemos em uma Era marcada pela omnipresença da técnica, cuja influência atinge desde as estruturas macroeconômicas até os ambientes mais íntimos da vida quotidiana. No campo educacional, essa presença é sentida tanto nos meios como nos fins da prática pedagógica, o que impõe aos educadores a tarefa de refletirem criticamente sobre os impactos e sentidos da técnica na formação humana. Nesse cenário, a filosofia da técnica emerge como um campo de análise imprescindível, especialmente quando vinculada à busca por uma educação que retraz a consideração do homem no processo formativo.

Entre os pensadores que contribuem para essa reflexão e do qual escolhemos debater este assunto é Vittorio Hösle, actualmente Docente na Universidade de Notre Dame (Indiana, Estados Unidos da América), nascido em Milão em 1960. A base de Hösle é uma filosofia que

propõe um diálogo entre racionalidade técnica e ética, destacando a necessidade de subordinar os meios técnicos a valores morais universais. Para Hösle, a técnica não deve ser rejeitada, mas compreendida como parte essencial do desenvolvimento humano, desde que orientada por princípios éticos e humanistas.

Críticas à técnica e suas implicações

Importa-nos referir *a priori*, que a filosofia da técnica moderna constitui um campo reflexivo que emerge diante da intensificação do domínio técnico-científico sobre a vida humana. Tal domínio, longe de representar apenas progresso, passa a ser problematizado por pensadores que percebem na técnica uma lógica de objectivação do mundo e esvaziamento da subjectividade e da existência. Entre os principais críticos da técnica, podemos destacar Martin Heidegger, Herbert Marcuse, Jacques Ellul e Hans Jonas; cujas contribuições, embora diversas, convergem na denúncia dos riscos da civilização implicados no uso indiscriminado da racionalidade técnica. Importa que vejamos um pouco de cada um deles:

Martin Heidegger (1889-1976), em seu texto “A questão da técnica” de 1953, oferece uma das análises mais influentes do fenómeno técnico. Heidegger parte de um cunho ontológico para analisar a questão da técnica, ou seja, busca tratar a questão de modo básico, mas crítico (enquanto enquadra a sua reflexão na preocupação geral da filosofia ocidental). Neste horizonte, o tema da técnica aparece como um elemento a ser fundamentalmente analisado na dimensão do *ser*. Ele procura tratá-lo como um problema filosófico que coloca em questão a própria actividade da filosofia ocidental na medida em que vê a técnica não como um problema em si, mas antes de tudo, um desdobramento de um problema histórica da filosofia. Ele acrescenta:

A técnica representa o ponto final na história do esquecimento do ser, iniciado com a metafísica fundada pelos gregos, e que se revela diverso em diferentes épocas históricas, identificando-se com a sua própria história. É desvelar as condições transcendentais que tornam possíveis nossas experiências com as coisas, ou seja, o que torna possível aos *entes* serem encontrados de modo inteligível, ou ainda, o que lhes possibilita ser, o seu sentido. O problema do sentido do ser caiu no esquecimento. Passou a conceber-se, então, o *ser* e seu sentido encarcerado ao *ente* (às coisas) na base da simples presença, como objecto disponível, ao colocá-lo no mesmo plano do *ente* (entificando-o) (Heidegger, 2008, p. 45-50).

Para a metafísica tradicional, o ser é concebido de acordo com a simples presença do *ente*. No entanto, o conhecimento do *ente* longe de implicar algo mais essencial, implica uma compreensão preliminar do *ser* do *ente*, isto é, “o projecto dentro do qual o *ente* chega ao *ser*, aparecendo na presença” (Buzzi, 2000, p. 78). Compreender o ser é ir mais além, é ultrapassar o *ente* como tal. O conhecimento do *ente* pressupõe uma compreensão prévia do *ser*.

De facto, o sentido do *ser* se retrai quando queremos apreendê-lo directamente. Porque tudo o que apreendemos torna-se algo como *ente*. Torna-se objecto que transpomos para a ordem de nosso saber ou nossos valores: dividimos, analisamos, colocamos como medida e podemos passar adiante. Tudo isso não é o *ser*, “mas tudo isso existe porque estamos em relação com o *ser*” (Heidegger, M. 2008, p. 102). Ele é o horizonte dentro do qual encontramos os entes. No horizonte do *ser*, os entes podem se configurar como *ser*.

Em dissonância a esta concepção de *ser*, Heidegger percebe que o pensamento ocidental restringe o *ser* ao que é característico e que constitui o *ente* enquanto tal, ou seja, concebe o *ser* como sendo uma característica universal, comum de todos os entes, como uma espécie de conceito geral e abstracto que o *ente* possui, ou como ele próprio diz “o esquecimento do *ser* corresponde à compreensão dominante de *ser* [...], preocupar-se com o *ser* é perguntar-se pelo que todos os entes têm em comum” (Heidegger, 2008, p. 116).

No texto “A essência do fundamento”, Heidegger (2011), parte da análise do princípio da razão suficiente que, a partir de Aristóteles, afirma que tudo o que existe tem uma causa ou fundamento; o conhecimento do *ente*, portanto, é o conhecimento que o conhece no seu fundamento. O *ser* é identificado com o *ente* a partir de sua simples presença. O *ente* presente, visto, aparece a si mesmo e ao *ser* de forma objectivável. O *ser* é moldado por completo no *ente*. “O *ser* do *ente* como fundamento é total e exclusivamente o *ser* postos e impostos pela vontade do homem produtor e organizador, sistematizador geral de toda a realidade” (Marcondes, 2010, p. 34).

O desvio de conduta em relação ao conceito originário do *ser* começa com os gregos. Em Platão, através do mito da caverna o verdadeiro aparece como a ideia, o *ente* enquanto visível ao intelecto humano. O esforço feito por Platão no deslocamento, tanto do meio obscuro (de dentro da caverna) para o luminoso (fora da caverna) ou vice-versa, é dirigido ao facto de ajustar as imagens distinguidas às ideias com as quais deve concordar dependendo do grau de perfeição. “A *alethéia* já não é primordialmente uma característica de entes, mas trabalha junto com a elas tornando-se então adequação e depois concordância. A verdade, então, reside na exactidão da percepção e da enunciação” (Fleig, 2005, p. 123).

Em seguida encontramos Aristóteles, para quem o *ser* tem múltiplos sentidos, dentre os quais *eidós* (essência) e *ousía* (substância ou existência efectiva), ou seja, é em acto, e é a este atribuído primeiramente, segundo às interpretações mais correntes, o lugar do *ser*. Assim acentua-se a concepção de *ser* como presença efectiva, a identificação do *ser* com aquilo que está efectivamente presente e, ao mesmo tempo, atribuindo-lhe a capacidade de fundação (causalidade) a qual possui, de maneira constitutiva, a ponto de conferir a característica da

presença a outros seres. Atribuir a causalidade ao *ser* significa, porém, colocá-lo dentre os entes. A verdade já não é mais uma pergunta, mas uma adequação lógica da representação e do representado numa relação de causa e efeito.

Ao largo da época moderna encontramos Descartes, para o qual, é real (é *ente*) o que é certo (o que temos uma ideia clara e distinta). A relação entre alma e entes tornou-se a relação sujeito-objecto, mediada pela representação. A verdade se torna correcção; a característica fundamental do ser é dar-se como certo (a característica do ser é a certeza). “Com o início da Idade Moderna, a palavra ‘real’ assume, a partir do século XVII, o sentido de ‘certo’ [...]. O real se mostra, então, como objecto” (Loparic, 2002, p. 44).

Esta acção de Descartes é uma primeira e decisiva consequência: maquinação como verdade transformada (correcção), saber como certeza, sujeito como eu do homem. O fundamento absoluto e indubitável da realidade metafísica passa a ser o homem, perante o qual deve ser legitimado o ser das coisas, sendo reconhecido como a medida de todas elas (Protágoras). O conceito de objectividade participa numa correlação ao sujeito. Esta dicotomia define a realidade (o real é verdadeiro) como sendo exclusivamente aquela que se mostra e se demonstra como tal ao sujeito.

A redução do ser à certeza da representação é a redução do ser à vontade do sujeito. O sujeito é conduzido pela vontade de reduzir tudo a si mesmo. Reduz-se tudo a um único princípio, o eu como vontade de redução da totalidade do ente a si mesmo. O ser identifica-se imediatamente com o ente como presença, efectividade, realidade, afastando-se de sua transcendência, da manifestação da verdade que pressupõe um esconder-se, um ocultar-se originário, de que procede a verdade. A consequência da confusão entre ser e ente é a assimilação do primeiro a uma evidência (Heidegger, 2001, p. 78).

Em Nietzsche encontramos a forma acabada do pensamento metafísico da técnica. Nele ocorre a essência da metafísica que é o esquecimento do *ser*, da (in) diferença ontológica. Nietzsche concebe o *ser* como “vontade de poder”. Ou “vontade de vontade” (na mente de Heidegger).

Assim, a metafísica ocidental, alicerçada na concepção do ser, procura mascarar, sob o aspecto de uma indagação sobre o ser do *ente*, o reducionismo que atinge os modos do desvelamento e de ocultamento do próprio ser. Reduz a certeza da representação à vontade do sujeito de ter o mundo “a seus pés”; expressando, precisamente a técnica como seu fenómeno de expressão.

A técnica moderna instrumental que dá ao mundo essa forma de sistematização da realidade corresponderia ao dar-se do ser. O ser do ente é reduzido à instrumentalidade e ao controle técnico. Nada escapa ao controle técnico e nada mais se admite como oculto. Não fica nenhum ente misterioso realmente, tudo é conhecido ou, pelo menos,

essencialmente cognoscível através dos métodos racionais da ciência moderna. As coisas são conhecidas a partir de sua funcionalidade, na sua instrumentalidade (Loparic, 2002, p. 130).

A tecnificação do mundo é a realização efectiva da ideia de que o homem, a partir de seu desenvolvimento racional, pensa o ser das coisas como algo dependente dele próprio e que a ele se reduz como um produto técnico, “o mundo é, no seu próprio ser, produto do homem, assim como a instrumentalidade se apresenta como o ser das coisas” (Heidegger, 2010, p. 137). O *ser* (ou o modo como o *ente* se manifesta ao *Dasein*, ou seja, o modo como o *ente* é) é algo que se pode compreender se pensarmos no modo como a ciência e a técnica determinam constitutivamente o rosto do mundo. A época da metafísica produtivista é a época da total redução do mundo ao sujeito.

Nessa dicotomia reducionista todo o *ente* se converte em algo representável e representado. “Representável significa por um lado: acessível ao opinar e calcular, e significa: formulável na produção e execução” (Heidegger, 2009, p.109). Tudo estaria posto ao alcance das mãos humanas e disposto aos seus desígnios.

O único caminho crítico é buscar uma via que leve à essência da técnica, pois, a técnica moderna não é apenas um conjunto de instrumentos, mas uma forma de “revelação” do real, um modo de desocultar o ser que reduz todas as coisas a recursos disponíveis, prontos para o uso.

Herbert Marcuse (1898-1979), influenciado por Heidegger e pelo marxismo, retoma a crítica a técnica no interior da Escola de Frankfurt. Em seu livro “O homem unidimensional” de 1964, começa por defender que a técnica não pode ser pensada desvinculada do progresso humano, pois, embora diferentes, estão em estreita relação: o progresso técnico parece ser pré-condição para o progresso humano. Entretanto, o desenvolvimento técnico não necessariamente quer dizer progresso do ser humano. Para Marcuse (2004) a técnica, paradoxalmente, transformou-se em uma espécie de instrumento que desfaz as possibilidades de liberdade do homem, permitindo uma sociedade sem contestação, que em última análise contribui para que o estado de coisas assim permaneça. Ele acrescenta:

Já estaríamos caminhando para uma sociedade em que o tempo consumido no trabalho já não seria mais essencial para atingirmos o mesmo nível de produção que outrora exigira uma disposição quase ininterrupta frente à maquinaria. Viveríamos, portanto, uma condição social na qual o tempo livre poderia ser quantitativa e qualitativamente maior, empregado para promover o progresso numa dimensão humana (Marcuse, 2017, p. 122).

Assim, a técnica que é condição indispensável ao desenvolvimento visto que possibilita o avanço das forças produtivas, reduzindo o tempo de trabalho e aumentando e por consequente, o tempo livre, acaba, no entanto, por impedir que tal facto aconteça. Tanto que:

O progresso técnico, a própria tecnologia transformou-se num novo sistema de dominação e de exploração, pois modifica decisivamente as relações entre as classes (...) Um aparato, e isto é, o essencial que também determina e forma as necessidades, até mesmo as necessidades instintivas, as próprias aspirações do indivíduo, que nivela a diferença entre o tempo de trabalho e tempo livre e que molda os seres humanos tão cedo e tão total e completamente que até mesmo conceitos como alienação e reificação tornam-se questionáveis. (Marcuse, 2004, p. 48).

Essa preocupação com a técnica, com a sua adoração, sua velocidade e potência mais do que nunca cultuadas produzem uma sociedade de dominação. Essa dominação seria fruto grandemente da tecnologia e do progresso técnico usados como instrumento, sobretudo político, contra formas humanas de existência que promovessem a real liberdade e que permitissem maiores possibilidades formativas ao homem.

A preocupação de Marcuse é com a necessidade de emancipação humana dentro de uma sociedade altamente técnica e também profundamente manipuladora. No livro “Ideologia da Sociedade Industrial” de 1969 ele ataca de forma firme a técnica e o estado pós-industrial moderno. A sociedade do progresso, sentindo que a base onde se apoia, isto é, a tecnologia contém o rompimento a forma manipuladora, agiria repressivamente para evitar o avanço da humanidade ou buscará um meio para que a energia libidinal que pode libertar o homem aja em seu sentido contrário. Marcuse expõe:

A forma racional do mundo moderno acabou por mediar as relações sociais. Desse modo, um sistema de dominação tecnológico, que instituiu uma forma de pensar e de agir tecnológicos criou comportamentos e modos de pensar padronizados. O maior exemplo aconteceu com a tecnocracia no nacional-socialismo, que soube colocar a seu serviço e interesses (Marcuse, 2017, p. 140).

A função primeira da técnica foi o de favorecer a existência humana por meio da gratificação das necessidades que, por sua vez, corresponderiam à ampla utilização dos recursos intelectuais do homem. A gradativa utilização da técnica deveria conduzir a humanidade à diminuição do sofrimento e do trabalho, ao aproveitamento racional dos recursos naturais. Ela conduziu a isto, mas, por outro lado, sua inicial “neutralidade” foi desviada na sociedade para criar necessidades que não são aquelas anteriormente apresentadas pelos homens.

Ora, estava claro que quem decide quais necessidades são verdadeiras e quais não é o próprio indivíduo. Mas, como poderia ele decidir se se encontra impossibilitado de pensar fora deste estado de coisas. “ (...) quanto mais racional, produtiva a técnica, mas administração repressiva da sociedade” (Marcuse, 2001, p. 28).

Novas necessidades substituem as reais. As necessidades advindas do indivíduo são precondicionadas para que este faça suas escolhas dentro do escopo que lhe é oferecido. Sob esse jugo, a “liberdade” é conduzida a ser um (talvez, o mais importante) instrumento de dominação. Nesse caso, não é a livre escolha que determina o grau de liberdade em que o indivíduo se encontra. As necessidades são impostas por interesses que só desejam reprimir suas possibilidades de libertação. Consumir de acordo com o desejado, se distrair, se comportar, dormir, comer. A libertação tem como pré-requisito a consciência da escravidão (Marcuse, 2001, p. 165).

O indivíduo se transforma em instrumento desse universo. As relações com as mercadorias não são mais problemáticas, pois aquele não é mais que o conjunto de suas aquisições e bens. Se a técnica é que propicia esta relação, sua noção de neutralidade cai diante de seu uso. Ele diz:

A produtividade e eficiência da técnica, sua capacidade para aumentar e disseminar comodidades, para transformar o resíduo em necessidade e a destruição em construção, o grau com que essa civilização transforma o mundo objectivo numa extensão da mente e do corpo humanos não torna questionável a própria ideia de alienação (Marcuse, 2009, p. 29).

Na fase de plena industrialização, torna-se importante chamar a atenção para a actuação do controle tecnológico, quando este aparece como a “própria personificação da razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais” (Marcuse, 2017, p. 30). A contradição e a contestação apareçam como irracionais. É preciso denunciar o que chamamos “felicidade” hoje, pois, o estado de bem-estar social gerado pelas condições de vida e de trabalho oferecidas e desenvolvidas conduzem o homem a alienação.

Se o padrão de vida torna-se cada vez mais elevado, por meio do desenvolvimento técnico, se os benefícios que os Estados apresentam são tão confortável, o não-conformismo do senso crítico é algo que parece ter mais sentido. As motivações propiciadas pelo eficiente desenvolvimento técnico propiciam o surgimento de um universo de tal modo manipulado que as frustrações são controladas e os conflitos são estabilizados pelos efeitos da bem-estar social, da produtividade crescente.

Se for correcto afirmar que a técnica pode promover a liberdade do homem não é menos correcto também afirmar que a sociedade tecnológica cria sujeitos conformados, adaptados a uma lógica de produção e consumo. Ora, em oposição a esse tipo de racionalidade instrumental, Giddens (2008), relendo Marcuse, propõe uma “racionalidade crítica”, que resgate o potencial emancipador da técnica, subordinando-a aos ideais de liberdade e justiça. Aplicado isso à educação remete à necessidade de uma escola que forme sujeitos críticos, capazes de resistir à alienação técnica e de recuperar a dimensão utópica e transformadora da escola.

A tecnologia aparece como uma névoa, escondendo a servidão e a desigualdade por meio da racionalidade objectiva. Moldando os impulsos e as aspirações dos indivíduos, obscurecendo a diferença entre a falsa e a verdadeira consciência. Se a dominação não é mais física, passa a ser política e psicológica, se as classes parecem igualar-se pela esfera do consumo, nada compensa o facto de que as decisões dos indivíduos e as escolhas que fazem não são de modo algum dirigidas por eles (Marcuse, 2001, p. 80).

O indivíduo não percebe em que estado se encontra, já que por meio do gozo imediato e obrigatório deixa-se prender pelo fascínio que a técnica oferece. Os desejos, as aspirações humanas, o comércio as descobertas científicas, se unem racional e convenientemente. “Aquele que ‘cumpre o programa’ segue à risca que se espera dele e será bem-sucedido, subordinando todas as suas vontades ao desejo anónimo que por ele escolheu” (Loureiro, 2018). O aparato produtivo, racional e tecnológico vende essa ilusão, essa ideia, e impõe esse sistema.

Sem negar o princípio do prazer inerente ao humano, “seria impossível que a civilização tomasse o curso que tomou sem alguma forma de repressão e sublimação; foram as normas sociais, a negação das pulsões, que permitiram ao homem a vida em sociedade” (Freud, 2000). A repressão, portanto, é um fenómeno histórico necessário para nossa constituição como sociedade.

Jacques Ellul (1912-1994) em sua obra “O sistema técnico” de (1977) aprofunda a crítica a técnica e vai ainda mais longe ao argumentar que a técnica possui uma lógica autónoma, independente da vontade humana. Para Ellul (2012), cada invenção técnica gera novas necessidades e outras invenções, criando um ciclo autorreferente difícil de ser controlado.

Contudo, Corbisier (2015) observa que o desenvolvimento tecnológico no capitalismo do século XX impressiona em três (3) aspectos:

1) Ele transformou totalmente a vida quotidiana do mundo visto como rico e em menor medida no mundo visto como pobre: rádio, televisão, computadores, a bateria levou informações para os lugares mais distantes, geleiras, relógios digitais.

2) Maior desenvolvimento se sobrepôs a menor esforço de manufactura; a comercialização de tecnologia é muito mais rentável que a de manufacturados, assim o investimento em tecnologia se torna cada vez mais importante para o desempenho económico e o lucro.

3) A nova tecnologia representa menos gastos, representa pouca mão-de-obra.

Ellul estava certo quando previu na técnica o desafio do século, considerando-a sendo elemento mais característico. “A sociedade moderna acredita, quase sem questionar, em tudo que é científico, tudo que é tecnológico é aceite quase como um dogma” (Ellul, 2012, p. 67). A ideia de que tudo que é tecnológico é racional, somado ao facto de o homem acreditar em sua

racionalidade, faz com que não questione a tecnologia. É uma nova relação com a racionalidade. A ideia de que ao longo de todo o curso da civilização, sem exceções, a técnica pertenceu a uma civilização: “era um elemento, englobado em uma multidão de actividades não técnicas. Actualmente a técnica englobou a civilização toda inteira” (Ellul, 2005, p. 116-117).

A universalização da tecnologia e sua aceitação sem qualquer questionamento é um fenómeno de domínio universal. Representa um triunfo. ou nesse sentido:

A ciência goza, na consciência quotidiana, de um crédito tão elevado que mesmo ideologias totalmente não-científicas (isso é, com conteúdo negativo) esforçam-se para ter uma base “científica” e, dessa forma, se legitimar, como ocorreu, por exemplo, com as teorias raciais e outros delírios biológicos. Na consciência quotidiana actual, a ciência, a natural e a social, é a autoridade máxima (Arendt, 2007, p. 202).

O problema da adoração e do não questionamento da tecnologia resulta na alienação, exploração económica e dominação cultural. Em tudo isso, o grande problema não está ligado somente à tecnologia, e à técnica mas se relaciona muito mais com a estrutura social de exploração e alienação social. Quer ouvindo músicas, consultando seus emails, lendo notícias pelas redes sociais.

Mas o papel preponderante ainda é o do Estado que mantém as estruturas e superestruturas de reprodução de desigualdades sociais. Isso não significa que a tecnologia e a racionalidade sejam um problema social no sentido de uma actividade e estrutura “ruim”. A questão não é demonizar a tecnologia e a ciência, mas reflectir criticamente, questionar os pressupostos e as consequências de certos desenvolvimentos tecnológicos (Agamben, 2004, p. 103).

É não cair naquilo que Beck (2014) chama de produção de uma “unanimidade burra”. A unanimidade, a simples aceitação e até admiração. Precisamos questionar. Não podemos deixar de reconhecer que a tecnologia e a pesquisa alcançaram inúmeros benefícios para a humanidade. Não se pensa em se afastar do modelo de uso da tecnologia e das novas pesquisas.

A técnica precisa servir a valores; ela não pode determinar seus fins. Precisa-se de uma crítica fortemente enraizada na possibilidade de governar racionalmente o sistema técnico. Precisa-se de uma técnica que possibilite critérios educativos que criam uma análise da necessidade de um ensino reconstrutor do juízo moral, capacitando os indivíduos a discernir entre uso legítimo e ilegítimo da técnica, promovendo autonomia diante de um sistema que tende a automatização das decisões.

Por fim, em Hans Jonas (1903-1993), inserimos a crítica à técnica no horizonte da responsabilidade ética. Na sua obra “O princípio responsabilidade” de 1979, argumenta que o poder ampliado da técnica moderna exige uma ética igualmente ampliada. Uma ética ampliada sob três (3) pontos fundamentais: 1) a crítica às éticas da tradição; 2) o problema da técnica e;

3) a heurística do temor. Estes três (3) são imprescindíveis para a legitimação e compreensão da afirmação de que “os novos tempos exigem uma nova ética”. Uma ética que chama a atenção para um dos problemas mais sérios postos à ética do século XXI: o problema da ameaça do futuro da humanidade, da violação da integridade do ser humano e da natureza ou, em uma só palavra, da autodestruição da vida do planeta; ameaça cada vez mais evidente, causada pela aposta incondicional no ideal moderno de progresso, enquanto exploração da natureza por meio da técnica.

Jonas (2009) procura formular um novo princípio para a ética, um novo imperativo para a moral, pois, os problemas actuais são de uma complexidade e magnitude tamanhas, que já não podem ser enfrentados à luz das éticas antigas. Visto que a técnica assumiu o centro da civilização. Se a promessa da tecnologia moderna se converteu em ameaça, ou então se ela se associou, então é legítimo a contestação do seu poder real de destruição, pois, é justamente o “sucesso da técnica que devemos temer e não o seu fracasso” (Jonas, 2001, p. 57).

Os pressupostos das éticas antigas não podem dar vazão “a natureza modificada do agir humano” (JONAS, 2009, p. 123). A natureza modificada do agir se dá pelo facto irreversível da técnica ter-se tornado constitutiva na relação do ser humano com o mundo.

Toda ética até hoje seja como injunção directa para fazer ou não fazer certas coisas ou como determinação dos princípios de tais injunções, ou ainda como demonstração de uma razão de se dever obedecer a tais princípios, compartilhou tacitamente os seguintes pressupostos inter-relacionados: (1) a condição humana, conferida pela natureza do homem e pela natureza das coisas; (2) com base nesses fundamentos, determinar-se sem dificuldade e de forma clara aquilo que é bom para o homem; (3) o alcance da acção humana e, portanto, da responsabilidade humana definida de forma rigorosa. Ora, esses pressupostos perderam a validade e mesmo para reflectir sobre o que isso significa para a nossa situação moral (Jonas, 2001, p. 15).

A primeira constatação refere-se a pressuposição, ainda que tácita, de uma imagem humana determinada ou definida de forma precisa, subjacente naquelas formulações a respeito do que é bom ou justo. tal pressuposição poderia ser vista como a identificação de uma “essência” humana e, por conta de haver uma, seria possível deduzir, justamente por meio dela, o conceito do que é bom e estabelecer de modo inconfundível o que seria responsabilidade para o homem.

Todo o trato com o mundo extra-humano, isto é, todo o domínio da *techne* (habilidade) era com excepção da medicina, eticamente neutro. Em suma, a actuação sobre objectos não humanos não formava um domínio eticamente significativo. A significação ética dizia respeito ao relacionamento directo do homem com o homem, inclusive o do homem consigo mesmo; toda ética antiga mostra-se antropocêntrica (Jonas, 2001, p. 122)

De facto, o círculo imediato da acção torna-se o ponto comum para o qual convergem, em última instância, todas as preocupações contidas nas normas morais postuladas na ética

antiga. São os que convivem no mesmo espaço e tempo ou aqueles que são afectados pela acção do sujeito agente (fazendo algo ou deixando de fazê-lo) que constituem o universo moral no qual ele se movimenta.

São aqueles, naquele momento, que impõem ao agente uma exigência de responsabilidade. De algum modo isto fica evidente nas máximas vinculadas à antiguidade, de cunho religioso ou não, tais como: “Ama a teu próximo como a ti mesmo”, “Faze aos outros o que gostaria que fizessem a ti”, “Nunca trates os teus semelhantes como simples meios, mas sempre como fins em si mesmos”.

Jonas define esta forma de pensar e agir como ética da simultaneidade. Com estes dois aspectos problemáticos, isto é, através deste carácter vinculado ao presente e marcadamente centrado no homem, tanto futuro distante e desconhecido quanto o todo o mundo extra-humano (a biosfera) são desconsiderados para a reflexão em torno dos princípios da moral.

Se uma acção é “boa” ou “má”, tal é inteiramente decidido no interior desse contexto de curto prazo. Sua autoria nunca é posta em questão, e sua qualidade moral é imediatamente inerente a ela. Ninguém é julgado responsável pelos efeitos involuntários posteriores de um acto bem-intencionado, bem reflectido e bem-executado (Jonas, 2009, p. 25)

Levando em consideração esta mudança paradigmática no plano da fundamentação da ética, Jonas examinará novamente a possibilidade de estabelecer um princípio supremo, um novo imperativo. Este deve, por conseguinte, atender a uma dupla superação, a saber, do antropocentrismo e do carácter de simultaneidade. Sobre isso ele observa que:

O imperativo categórico de Kant dizia: Aja de modo que tu possas querer que tua máxima se torne lei universal. Aqui, o que tu possas invocado é aquele da razão e de sua concordância consigo mesma: a partir da suposição da existência de uma sociedade de actores humanos (seres racionais em acção), a acção deve existir de modo que possa ser concebida sem contradição, como exercício geral da comunidade (Jonas, 2001, p. 35)

O novo imperativo clama por outra coerência: não a do acto consigo mesmo, mas a dos seus efeitos finais para a continuidade da actividade humana no futuro. E a “universalização” que ele visualiza não é hipotética, isto é, a transferência meramente lógica do “eu” individual para um “todos” imaginário, sem conexão causal com ele, do contrário, as acções subordinadas ao novo imperativo, ou seja, as acções do todo colectivo, assumem a característica da universalidade na medida real de sua eficácia.

As novas acções totalizam a si próprias na progressão de seu impulso, desembocando forçosamente na configuração universal do estado de coisas. Isso acresce ao cálculo moral o horizonte temporal que falta na operação lógica e instantânea do imperativo kantiano: se este último se estende sobre uma ordem sempre actual de compatibilidade

abstracta, o novo imperativo se estende em direcção a um previsível futuro concreto, que constitui a dimensão inacabada de nossa responsabilidade (Jonas, 2001, 37-38)

A nova ética, a que chamamos a ética da responsabilidade poderia ser interpretada como uma ética utilitarista, no sentido de que as consequências produzidas pelas acções definem se as mesmas são moralmente boas ou más. Ademais, ela refere aos efeitos imprevisíveis e incalculáveis, o que elimina a possibilidade de qualquer antecipação.

Ela vai ao alcance e evidencia os efeitos da pressão sobre o sistema institucional voltada ao aumento da produtividade através das inovações técnicas, do mesmo ao que se refere Habermas (2003):

Tudo modificou-se, na medida em que a evolução da técnica é realimentada com o progresso das ciências modernas. Com a investigação industrial de grande estilo, a ciência, a técnica e a revalorização do capitalismo confluem num único sistema. Como variável independente aparece então um progresso quase autónomo da ciência e da técnica, do qual depende de facto outra variável mais importante do sistema, a saber, o crescimento económico. Resulta deste modo uma perspectiva na qual a evolução do sistema social parece estar determinada pela lógica do progresso técnico-científico (p. 79).

O poder que antes era atribuído à divindade como a onnipotência e a onnipresença, hoje atribuído a técnica, possibilitado pelo avanço da ciência representa uma força e um potencial jamais considerado em qualquer período anterior da história. Jonas deixa isso claro:

Decerto que as antigas prescrições da ética “do próximo” as prescrições da justiça, da misericórdia, da honradez etc. ainda são válidas, em sua imediatez íntima, para a esfera mais próxima, quotidiana, da interacção humana. Mas essa esfera torna-se ensombrecida pelo crescente domínio do fazer colectivo, no qual actor, acção e efeito não são mais os mesmos da esfera próxima. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade (Jonas, 2001, p. 26).

A técnica configura-se uma forma específica da acção humana no âmbito do qual a liberdade do sujeito é exercida. Dada a necessidade vital do ser humano valer-se de suas disposições e aptidões, o conhecimento torna-se, ao longo da história humana, imperioso, condição de possibilidade do seu vir-a-ser. Com razão, Oswald Spengler definia a técnica como “táctica da vida”.

Se nos primórdios da humanidade ela representava uma condição de possibilidade do vir-a-ser humano na perspectiva cultural, nos tempos actuais poderíamos afirmar que ela é condição de possibilidade do vir-a-ser humano também na perspectiva biológica. É esta valia que remete a uma espécie de “heurística do temor” (JONAS, 2001, p. 89). Onde o ser humano por falta de “previsões” (baseadas em pesquisas) ignora o futuro que o aguarda. No entanto, o teor de tais projecções parece não causar uma mudança no modo hodierno de agir. Assume-se

o *modus vivendi* na Era da técnica como se ele fosse o modo natural de viver. A aceleração das mudanças e do ritmo de vida contribuem cada vez mais para uma atitude de descarte do futuro em benefício do presente. Este imediatismo do viver para o aqui e agora, por um lado, e o estado hipnótico provocado pela magia da técnica por outro, não só inibem, mas também dispensam o homem contemporâneo de preocupar-se com o futuro distante.

Assim acontece connosco: o reconhecimento do mal nos é infinitamente mais fácil do que o do bem; é mais imediato, forçoso e muito menos exposto à diferenças de opinião e, acima de tudo, ele não é procurado: a simples presença horrível do mal se nos impõe, enquanto o bem pode permanecer aí discretamente, irreflectido (para o que nós devemos ter uma razão especial) e desconhecido. Sobre o mal nós não temos incertezas quando o experimentamos; sobre o bem temos certeza, na maioria das vezes, quando dele nos desviamos (Jonas, 2009, p. 63-64).

De facto, é justamente a partir desta certeza que temos do mal que queremos evitar e a imprecisão e incerteza do bem que queremos pois, sobre isso muito se discorda que devemos delimitar a esfera do exercício de nossa liberdade. Isto é, sabemos muito bem o que queremos que não nos aconteça ou, abreviadamente temos consciência imediata sobre o que não queremos. Já para definir aquilo que queremos, talvez precisemos de muito mais tempo. O mal imaginado como consequência de nossas opções e acções (no futuro) deveria servir de contraponto ao agir concreto aqui e agora.

Este mal imaginado deve “assumir um carácter de mal experimentado. Eis o que o temor pode oferecer enquanto princípio heurístico. Com isso, o primeiro dever da ética do futuro é: entrever ou vislumbrar os efeitos de longo prazo de nossas acções” (JONAS, 2009, p. 87). Pensar sobre as consequências da técnica, como de qualquer outra forma de acção humana, não apenas para o presente e sim considerando fundamentalmente o futuro.

Possibilidades de uma técnica humanizada

A partir da filosofia da técnica de Vittorio Hösle, torna-se possível repensar a função da escola como um espaço que transcende a mera instrução e se orienta à formação integral do ser humano. Em um tempo em que a educação é progressivamente capturada por demandas de eficiência, produtividade e competência técnica, a proposta que oferece uma educação ética e racionalmente orientada, que busca reconciliar o saber técnico instrutivo com o sentido humano da existência orna-se urgente e necessário.

Ora, reconhecer a técnica como expressão da racionalidade humana, implica de um lado colocá-la no espaço escolar para seu merecido debate, por outro lado subordinar a racionalidade ao serviço da razão normativa, tornando-a capaz de orientar criticamente os usos da técnica. A

escola, nesse contexto, passa a ser concebida como o lugar por excelência em que o aluno é conduzido da imediatez das experiências utilitárias para uma reflexão sobre os valores, os fins e as consequências de suas acções.

No entanto, isso significaria aplicar a escola três (3) rupturas (Bachelard) pedagógicas centrais:

a) Reaceitar fortemente a formação ética como eixo transversal do currículo: os desafios colocados pela técnica não são somente utilitários, mas sobretudo morais. Em resposta a isso, a formação ética não pode relegada a disciplinas marginais, mas deve integrar o currículo escolar de forma transversal. Isso significa que todas as áreas do saber, incluindo as chamadas ciências naturais como matemática, ciências tecnológicas devem ser ensinadas em diálogo com sua dimensão ética.

No campo da técnica, por exemplo, a formação não deve se restringir ao uso de ferramentas ou *softwares*, mas incluir o debate sobre os impactos sociais, ambientais e existenciais de cada inovação. O ensino da informática, da robótica ou da inteligência artificial pode (e deve) ser acompanhado de discussões sobre privacidade, desigualdade, desemprego tecnológico e vigilância (Hösle, 2000, p. 98).

Assim, educar é formar o estudante como sujeito ético, consciente de que seus actos inclusive os tecnicamente mediados têm consequências para si, para os outros e para o mundo.

a) O resgate da centralidade da filosofia e do juízo crítico: a revalorização da filosofia no processo educativo através do cultivo do juízo crítico, a argumentação racional e a reflexão sobre os fins da vida humana. Em um projecto educacional ideal, a filosofia não é um apêndice cultural, mas o núcleo organizador do saber, capaz de integrar os diversos campos do conhecimento em torno de perguntas fundamentais: “para quê?”, “com que finalidade?”, “a que custo? etc.” Hösle acrescenta:

No ambiente escolar, isso implica recuperar espaços de reflexão crítica: rodas de debate, produção de ensaios, análise de dilemas morais, estudo de autores clássicos e contemporâneos. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de formar a capacidade de pensar uma habilidade cada vez mais rara em um mundo saturado de informações e pobre em sabedoria. Esse Modelo, funciona como um contrapeso ao automatismo técnico, ajudando o estudante a reconhecer que nem tudo o que é possível deve ser feito, e que nem todo progresso equivale a um avanço ético (2000, p. 110).

b) Voltar a olhar a educação como responsabilidade intergeracional: Em diálogo com Jonas (2001), revivemos que a técnica moderna alterou o alcance das acções humanas, tornando-as capazes de afectar o futuro de forma irreversível. Isso exige da escola um novo horizonte formativo: o da responsabilidade intergeracional.

Este horizonte pressupõe que o aluno seja educado não apenas como consumidor ou produtor, mas como guardião da vida, alguém que age tendo em vista as gerações futuras, a

justiça social e a sustentabilidade planetária. Chama-se aqui filosofia da técnica como provocadora da consciência: “O que estamos fazendo com o mundo?” “Quem será afectado pelas nossas escolhas tecnológicas?” “Qual o papel da educação na formação de uma nova sensibilidade ética?”

Práticas pedagógicas voltadas à “sustentabilidade, ao engajamento social e ao desenvolvimento de projectos colectivos tornam-se estratégias fundamentais para concretizar a proposta de percepção de que somos parte de uma história comum e de um mundo compartilhado” (Freire, 2011, 202).

A técnica como mediação e não como fim em si

A nossa defesa de que a técnica pode e deve ser reintegrada ao horizonte ético da formação, não rejeitada nem absolutizada, mas mediada pela razão moral. Quando essa mediação ocorre no ambiente escolar, a técnica deixa de ser uma ameaça à humanização e passa a ser sua aliada. Trata-se, portanto, de reconfigurar o projecto pedagógico da escola: não mais como instituição que prepara para o mercado, mas como espaço de cultivo da razão, do cuidado, da responsabilidade e do compromisso com o mundo. O ideal que compartilhamos com HÖSLE (2000) é profundamente humanista, no sentido de que “recoloca o ser humano no centro da educação não como dominador da técnica, mas como sujeito ético que a orienta para o bem comum” (p. 67).

Nos afastamos do risco de uma pedagogia tecnocrática, na qual a formação se limita à manipulação de informações e ao treinamento de habilidades, esvaziando o processo formativo de sua dimensão existencial e crítica. Mas nos aproximamos a uma crítica que remete à necessidade de uma escola que forme sujeitos críticos, capazes de resistir à alienação técnica e de recuperar a dimensão utópica da educação.

Reconquistamos um ensino que reconstrua o juízo moral, capacitando os indivíduos a discernir entre uso legítimo e ilegítimo da técnica, promovendo autonomia diante de um sistema que tende à automatização das decisões. Resgatar a centralidade da formação humana, reconfigurando o papel da escola não como mera transmissora de competências técnicas, mas como espaço de reflexão ética, imaginação social e responsabilidade histórica.

Fundamentar a humanização escolar a partir da filosofia da técnica representa um esforço teórico importante de reconstrução ética e racional da educação em tempos de crise civilizatória. A primazia da razão normativa sobre a razão instrumental, abre um espaço de leitura crítica para compreender o papel da técnica na formação humana e, ao mesmo tempo,

propor caminhos para restaurar a centralidade da ética no espaço escolar. Além de reconectar técnica e ética, superando dicotomias tradicionais que opõem razão científica e formação humanista. Permite a que em um cenário educacional marcado pela fragmentação curricular e pela valorização de competências operacionais, a proposta, integrar a reflexão filosófica ao uso da técnica representando um avanço no sentido de uma educação integral, que considere o aluno como sujeito ético, crítico e histórico.

Salvaguarda a função da escola como espaço de formação pública, em oposição à sua crescente mercantilização; enfatizar a necessidade de educar para a responsabilidade intergeracional, recolocamos a escola no centro das discussões sobre o futuro da humanidade, ao mesmo tempo em que fornece uma estrutura racional para orientar essa responsabilidade. O projecto pedagógico para uma escola saudável, nesse caso, passa a estar voltado não apenas para a inserção social, mas para a transformação ética da sociedade.

Outro ponto de destaque que podemos mencionar diz respeito a defesa da filosofia como mediadora do juízo moral e da consciência histórica. Em tempos de *fake news*, polarização e perda de referências éticas, a filosofia da técnica aparece como desenvolvedora da autonomia intelectual, da argumentação racional e do pensamento crítico. Este espaço deixa de ser um luxo académico e passa a ser reconhecido como necessidade pedagógica fundamental.

A filosofia da técnica “deve convidar a repensar a própria finalidade da educação, deslocando o foco da produtividade para o sentido. Preparar sujeitos para o desempenho, sujeitos dispostos a deliberação ética, para o engajamento com os problemas do mundo e para a construção de uma convivência justa e sustentável” (Brüseke, 2001, p. 89).

Desafio escolar moçambicano de uma filosofia da técnica

Apesar de sua força conceitual, a proposta de Hösle enfrenta dois (2) desafios relevantes quando transposta ao campo da prática educacional, especialmente em contextos, como moçambicano marcados por precariedade, desigualdade, necessidade sempre crescente de tecnocratização do ensino.

O primeiro desafio que carece nossa atenção é político e estrutural: o modelo de escola proposto por Hösle requer condições institucionais que garantam tempo, espaço e recursos para o cultivo da ética e da crítica, e, suma, da filosofia da técnica. Em realidades escolares submetidas à lógica da avaliação padronizada, à escassez de infraestrutura e à pressão por resultados imediatos, a implementação de uma formação humanista encontra obstáculos

significativos. A educação para o pensamento exige tempo e liberdade, dois elementos cada vez mais raros nos sistemas escolares massificados.

A proposta de uma racionalidade ética universal sempre encontra resistências no mundo pluralista e multicultural contemporâneo. Em sociedades marcadas pela diversidade de valores, crenças e formas de vida, a afirmação de princípios morais objectivos pode ser interpretada como imposição cultural ou como negação da diferença. Embora a filosofia da técnica se fundamente numa ética na razão, “o diálogo com outras cosmovisões e tradições exige um exercício constante de hermenêutica intercultural, nem sempre previsto” (Furtado, 2004, p. 102).

O segundo desafio que nos parece relevante reside na formação de professores. Para que a abordagem proposta por Hösle seja efectivada, os professores devem ser preparados não apenas em conteúdos técnicos ou disciplinares, mas também em fundamentos filosóficos, ética aplicada e didácticas críticas. No entanto, os currículos de formação de professores, sobretudo nas áreas tecnológicas, ainda carecem de espaços consistentes de reflexão filosófica, o que dificulta a mediação entre técnica e ética no quotidiano da sala de aula.

Por fim, é preciso reconhecer que, embora rica em densidade teórica, a nossa proposta carece de experiências pedagógicas sistematizadas que demonstrem sua aplicação prática no ambiente escolar. Isso exige um esforço de transposição didáctica, de adaptação ao contexto educativo e de criação de metodologias que tornem acessíveis os princípios éticos.

A filosofia da técnica oferece um horizonte utópico racional para a educação moçambicana contemporânea: uma escola que não apenas ensina a usar a técnica, mas a interrogar o mundo a partir dela; que não apenas prepara para o trabalho, mas forma para o juízo ético e para a acção responsável. Oferece um projecto exigente, mas necessário, em um mundo que oscila entre o determinismo tecnológico e o vazio de sentido.

Aceitarmos os desafios de uma filosofia da técnica não significa desconsiderar as dificuldades, mas reconhecer que a tarefa da educação, como dizia, Freire (2011), é sempre esperar, projectar do inédito ao viável, mesmo que a partir de um presente adverso. A filosofia da técnica nos lembra que é possível pensar e propor uma escola humanizadora mesmo no coração da era técnica, desde que sejamos capazes de unir o rigor da razão à coragem da responsabilidade.

o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar o plano de aula. Trabalhar com seres humanos exige que os professores tenham a percepção de que não podem agir sem dar um sentido ao que estão fazendo, pois precisam interagir com os demais sujeitos da escola, como os alunos, os colegas, os pais, dentre outros; ao mesmo tempo, a transmissão e

socialização, a aprendizagem e disciplina, conteúdo cognitivo e princípios pedagógicos que fazem parte e são aspectos de uma actividade humanizadora

Nisso, Friedmann (2011) afirma:

Uma prática pedagógica que se pretenda humanizadora, que considera os diferentes sujeitos neles envolvidos como actores que fazendo da realidade objecto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da acção e historia e vão inserindo no processo didáctico, como sujeitos integrados (2011, p. 65).

Resulta de uma prática pedagógica que se preocupa com a humanização da existência em si, principalmente com a condição humana dos sujeitos de maneira crítica através do diálogo, jamais se separando da realidade e da reflexão da acção por meio da significação do conhecimento e valores,

Considerações Finais

Propor uma técnica humanizada a partir da sala de aulas buscando as reflexões de Vittorio Hösle como uma base teórica, em um mundo cada vez mais configurado pela lógica técnica e pela racionalidade instrumental, torna-se urgente, melhor ainda quando isso devolve à educação seu sentido ético, crítico e formativo, ou seja, o seu papel social. Ao articular razão técnica e razão ética, Hösle oferece uma contribuição singular para essa tarefa, permitindo-nos compreender que a técnica, longe de ser neutra, ela deve ser submetida a critérios normativos universais.

Ao longo da nossa reflexão, discutimos as principais críticas à técnica, encabeçadas por Heidegger, Marcuse, Ellul e Jonas que revelam os riscos de uma tecnificação descontrolada da vida humana, como diagnósticos preparativo do terreno para a proposta de Hösle, que, sem negar os perigos da técnica, defende sua reintegração a uma racionalidade ética universal, capaz de orientar o desenvolvimento tecnológico segundo fins humanizadores e sociais. Através de Hösle convidamos a escola a reassumir seu papel formador e social, promovendo o juízo crítico, a responsabilidade intergeracional e a reflexão sobre os valores que orientam o uso da técnica. Rebusquemos uma filosofia de educação centrada no resgate da ética como eixo curricular e a crítica à subordinação da formação educacional ao mercado como os eixos fundamentais de uma pedagogia humanizadora e racionalmente fundamentada.

Diante das clivagens educativas práticas como a fragmentação curricular, a tecnocratização do ensino, as dificuldades de formação docente e as tensões entre universalismo ético e pluralismo cultural; defendemos um espaço firme de posicionamento, justificado pelo

facto de que em tempos de crise civilizatória como a nossa, a escola precisa se reerguer como espaço de resistência crítica e de cultivo da humanidade. Produzimos um convite a pensar a escola como lugar de mediação entre o saber e o sentido, entre o fazer e o julgar, entre o mundo como ele é e o mundo como ele pode (e deve) ser. Propomos também, retrazer o papel social da escola à luz da humanização da técnica é uma urgência ética.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BECK, Ulrich. **A reinvenção da política, modernização reflexiva**, São Paulo, 2014.
- BRÜSEKE, Franz Josef. **A crítica à técnica moderna**. Rio de Janeiro, 2001.
- BUZZI, Arcangelo. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem**. São Paulo, 2000.
- CORBISIER, Roland. **A técnica e o desafio do século**. Rio de Janeiro, 2015.
- ELLUL, Jacques. **A técnica e o desafio do século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- ELLUL, Jacques. **O sistema técnico**. São Paulo: Loyola, 2012.
- FLEIG, Martin. **Os impasses da crítica Heideggeriana a ciência moderna e à técnica**. São Paulo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo. Petrópolis: Vozes. 2000.
- FRIEDMANN, Georges. **Estudos sobre o homem e a técnica**. São Paulo, 2011.
- FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento económico**. São
- GIDDENS, Anthony. **O guru improvável**. São Paulo, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **A transformação estrutural da esfera pública**. São Paulo, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. **A essência do fundamento**. São Paulo, 2011.
- HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. **Ciência e pensamento do sentido**. São Paulo, Vozes, 2001
- HEIDEGGER, Martin. **O fim da filosofia ou a questão do pensamento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. **Sobre a questão do pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HÖSLE, Vittorio. **A filosofia moral moderna**. São Paulo: Loyola, 2011.
- HÖSLE, Vittorio. **Filosofia da crise ecológica**. São Paulo: Loyola, 2000.
- JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- JONAS, Hans. **Técnica e ética na era da prática**. Frankfurt, 2009.
- LOPARIC, Zeljko. **Heidegger e a pergunta pela técnica**. São Paulo, 2002.
- MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem: De Platão a Foucault**. São Paulo: Zahar, 2010.
- MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.
- MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo, 2009.
- MARCUSE, Herbert. **Noção de progresso à luz da psicanálise: Cultura e psicanálise**. São Paulo: editora Paz e Terra, 2001.
- Paulo, 2004.

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. <http://lattes.cnpq.br/8243351329772512>

Orlado Paulo Manhice. Graduando pela Universidade Rovuma-Niassa, curso de Licenciatura em Ensino de Biologia no Departamento de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Membro do Núcleo de Estudos em Ciência e Tecnologia (NECET).

Contribuição: colecta de dados.

Como citar este artigo

ALFREDO, Antoninho; FÉLIX, Eusébio; MANHICE, Orlado Paulo. Humanizar a técnica para um significado social da educação moçambicana: um debate com Vittorio Hösle. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18137.