

ANTÓNIO CIPRIANO PARAFINO GONÇALVES

**“MODERNIDADES” MOÇAMBICANAS, CRISE DE
REFERÊNCIAS E A ÉTICA NO PROGRAMA DE
FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL
BELO HORIZONTE
2009

António Cipriano Parafino Gonçalves

**“MODERNIDADES” MOÇAMBICANAS, CRISE DE
REFERÊNCIAS E A ÉTICA NO PROGRAMA DE
FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação – concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Rocha de Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

**Belo Horizonte
2009**

GONÇALVES, António Cipriano Parafino
Modernidades moçambicanas, crise de referências e a
concepção de Ética no programa de Filosofia no nível médio
/António Cipriano Parafino Gonçalves. Belo Horizonte: FAE-
UFMG, 2009

Tese (Doutorado) FAE-UFMG

I. Tit. II. Moçambique, Modernidade, Educação, Filosofia,
Ética

Belo Horizonte
2009

Tese defendida e aprovada em 2009 pela banca examinadora composta
pelos seguintes professores

Profa. Dr^a. Maria de Lourdes Rocha de Lima, Orientadora

Prof. Dr. João Augusto Amazonas Mac Dowell – FAJE

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes - UEMG

Prof. Dr. Leoncio Soares–UFMG

Prof. Dr. Bernardo Jefferson – UFMG

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes de Rocha Lima (Lourdinha): pela paciência e o desafio de ter-me aceitado para me orientar em nível de Doutorado após a experiência do Mestrado; pelo aprendizado em que se constituiu a caminhada do Doutorado, durante as nossas longas e incasáveis discussões filóficas e pedagógicas;

Ao Prof. Dr. Manuel Valente Manguê, amigo de sempre, pelo encorajamento em dar continuidade aos estudos em nível de Doutorado. A ele devo a elaboração dos questionários que subsidiaram a pesquisa de campo, após, pacientemente, termos juntos escutado horas a fio as entrevistas de modo a extrairmos as principais categorias que orientaram a elaboração das perguntas do questionário.

Ao meu amigo Dirceu Inácio Haas que, através da Escola Superior Dom Hélder Câmara me acolheram, no primeiro ano de Doutorado, como professor-estagiário, um estágio que me possibilitou iniciar os meus estudos na condição de estrangeiro sem bolsa.

Ao Prof. Dr. Luciano de Faria Mendes Filho, quando coordenadora do Programa de Pós-Graduação: não cruzou os braços até conseguir a bolsa que me tranqüilizou psicologicamente para prosseguir com os estudos, num momento em que via gorada a possibilidade de terminar o incipiente Doutorado.

À CAPES, por ter aceito os argumentos do Programa de Pós-Graduação e prontamente decidir em me apoiar, concedendo-me, extemporaneamente uma bolsa de estudo no âmbito do PEC-PG, fundamental para o meu estudo e pesquisa de que resultou a presente tese.

À Prof^a. Dr^a. Rosemary Dore Heijmans, pela paciência e instigação sobre os caminhos da pesquisa e também por me ter acolhido em sua casa durante o primeiro ano de Doutorado.

Aos professores e funcionários do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, e aos funcionários da Biblioteca, pelo acolhimento e enriquecimento dos meus horizontes face à educação.

À Inês Sumbana, companheira que me incentivou, apoiou, e suportou a dor da solidão em Moçambique. Ao meu irmão Langton Cipriano quem se dispôs a me ajudar nas tarefas da casa durante a minha ausência.

A todos moçambicanos que tornaram possível este trabalho, especificamente: a Universidade Técnica de Moçambique, na pessoa do respectivo reitor, Prof. Dr. Fernando Ganhão, pela acolhida na instituição e concessão da licença para dar continuidade aos meus estudos de pós-graduação; ao Prof. Dr. Miguel Buendia Gómez pela aposta, confiança e incentivo na continuidade dos estudos; a Universidade São Tomás de Moçambique, na pessoa do respetivo Reitor, Prof. Dr. Joseph Wamala, pelo incentivo e acolhimento na instituição nas minhas intermináveis viagens de pesquisa de campo; o Prof. Dr. Brazão Mazula, Dr. Luis Filipe, Dr. André de Carvalho, pelas valiosas informações ; Fabião Aurélio Ginja, Hélder dos Anjos Augusto e Gilberto Mariano Norte, com quem passei horas discutindo o projeto e a tese; o dr. Mário Viegas, quando chefe do Departamento de Filosofia da UP, por ter aceito discutir os pontos de vista sobre a Ética no ensino de Filosofia e aberto o arquivo para a pesquisa; o Prof. Dr. José Paulino Castiano do Departamento de Filosofia da UP pela disponibilidade em esclarecer dúvidas sobre o processo de introdução da Filosofia no ensino médio moçambicano; os colegas professores de Filosofia da Escola Secundária Josina Machel que também aceitaram discutir comigo os meus pontos de vista; os alunos dos vários cursos das Univesidades Técnica de Moçambique, São Tomás e Pedagógica por aceitarem participar da pesquisa através do preenchimento do questionário; os funcionários do INDE, especialmente, Dr. Ernesto e Sendela, dona Elsa e Sr. Camundimo assim como o Bibliotecário do INDE; a bibliotecária-chefe do CEA, Dr^a Suzana Maleane; os funcionários do processamento técnico das Faculdades de Economia e de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, Dr. Gildo Chilondjo e Dr. Ranito Varela, e do Centro de Documentação e Informação da Assembléia da República (Maputo), pela disponibilidade e informações prestadas durante a pesquisa de campo de mestrado que serviu de base para a elaboração da presente tese

Um agradecimento especial ao meu amigo e companheiro de caminhada, Serafim Adriano, ao Dário Gaspar e ao Meirinho Mussá que me acolheram quando do meu

retorno ao Brasil terminada a pesquisa de campo; igualmente também os meus agradecimentos vão para o Prof. Dr. Batista Bina pelo acolhimento;
À Maria do Carmo Vargas e à Denise Bianca, colegas do mestrado que sempre me acompanharam com as quais partilhei as minhas angústias, dúvidas e incertezas.
À Maria Inês Barreiro Senna e à Claudia Oliveira, amigas do Doutorado e do grupo de pesquisa em Políticas de Educação, pela presteza em me ajudar nos momentos mais difíceis da comunicação com o Brasil.
Em fim, agradeço a todos que direta e indiretamente me ajudaram, mas não os mencionei aqui.

Dedicatória

Ao senhor Cipriano Parafino Gonçalves e à senhora Elieza Américo Gonçalves, meus pais, que há quase quarenta anos lutam pela introdução dos mais novos no mundo, por meio da educação. Ao primeiro, dedico esta tese pela aposta e incentivo, mostrando que a educação era o caminho que se devia seguir. À segunda pela sua paciência de mãe, vivendo a dor interna de ter um filho distante sem saber o que de fato tem acontecido.

Ao Denzel Amani Sumbana Parafino Gonçalves: juntos passamos os primeiros dias no hospital, dividindo entre as visitas, a pesquisa de campo e o trabalho para sustentar a família. Mesmo assim, ainda não pode entender, mas espero que me perdoe por esses anos que passei longe no momento em que mais de mim precisava.

À Maysa Edwiges Sumbana Gonçalves: espero que na altura do Doutorado já tenha compreendido as razões das minhas ausências

Resumo

O trabalho apresenta o resultado das reflexões que fizemos no âmbito da nossa proposta de Doutorado em Educação, que versa sobre a relação entre Ética e Educação, olhando especificamente o contexto moçambicano. Concebida como reflexão filosófica sobre a moral, a Ética foi incluída no ensino da Filosofia para resolver o que os documentos oficiais denominam de déficit moral que se vive no país, que teria resultado da ausência da Filosofia no ensino médio, banido após a independência (1975). Sustentamos que em Moçambique, mais do que déficit moral, vive-se uma crise de referências ético-normativas, como consequência, além da influência da modernidade ocidental, também das duas modernidades implementadas no país: a socialista revolucionária e a capitalista neoliberal ainda em curso. Para sustentarmos a tese, primeiro, fizemos uma pesquisa documental em torno do processo de reintrodução do ensino da Filosofia, buscando examinar, nesses documentos, o lugar pedagógico da Ética. Depois procedemos a uma revisão bibliográfica em torno da modernidade e as suas consequências éticas, de modo a examinarmos as modernidades moçambicanas as consequências éticas dessas modernidades. No domínio empírico, entrevistamos, na cidade de Maputo, entre setembro a dezembro de 2007, os principais intelectuais envolvidos no processo de reintrodução da Filosofia no ensino médio. Os resultados da pesquisa sugerem que a concepção de Ética naquele programa é difusa, senão mesmo contraditória: de uma proposta Filosófica, o programa de Filosofia aponta para uma educação moral que, entretanto, é recusada no discurso dos intelectuais entrevistados.

Palavras-chaves: Moçambique, Modernidade, Ensino de Filosofia, Ética

Abstract

The work presents the results of studies that we have been conducting, regarding the proposal of our Doctoral Thesis in Education; it discusses the relation between Ethics and Education, focusing on Mozambique. Conceived as a philosophical reflection about Morals, Ethics was included in the Philosophy program to solve what the official documents name as a 'moral deficit', which would be ubiquitous in the country. This would be the result of the absence of Philosophy in the local High School, banned after the independence (1975). We allege that in Mozambique, more than in a moral deficit, one lives in a crisis of ethical-normative references, as a consequence of, beyond the influence of western modernity, the two modernities, through which the country has gone: the socialist revolutionary and the on going capitalist neoliberal. To support the thesis, we firstly did a documental research on the process of reintroduction the teaching of Philosophy , trying to examine the pedagogical place of Ethics. Then we proceeded to a bibliographical revision on modernity and its ethical consequences, so as to examine the Mozambican modernities and their ethical consequences. In the empirical domain, we interviewed in Maputo, from September to December 2007, the main intellectuals involved in the process of reintroduction of Philosophy in the country's High School. The results suggest that there is a contradiction in the Ethics conception wich is present in that Philosophy programm: from philosophical reflection about moral, the Ethics ends in moral education, a way refused by the main intellectuals involved in the process of reintroduction of Philosophy in the country's High School

Key-words: Mozambique, Modernity, Philosophy Education, Ethics.

Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS -----	14
LISTA DE FIGURAS-----	15
INTRODUÇÃO -----	16
O país: história e aspetos sócio-políticos-----	37
CAPÍTULO I -----	43
A Ética no programa de Filosofia para o ensino médio-----	43
1.1 A reintrodução do ensino da Filosofia: percurso, atores e estratégias -----	43
1.1.1 Estratégias de reintrodução da Filosofia: a testagem experimental -----	49
1.1.2 A avaliação da experiência e a introdução definitiva da Filosofia-----	53
1.2 Os problemas que o ensino da Filosofia vinha responder-----	63
1.3 O lugar pedagógico da Ética no ensino da Filosofia-----	68
1.3.1 O lugar pedagógico da Ética nos objetivos gerais da reintrodução do ensino da Filosofia-----	69
1.3.2 O lugar pedagógico da Ética nos objetivos e nos conteúdos do eixo temático dos programas de ensino-----	73
1.3.3 O lugar pedagógico da Ética nos planos de formação intensiva do professor de Filosofia (1997-2003).-----	76
CAPITULO II-----	91
A modernidade moderna e a crise ética contemporânea -----	91
2.1 A modernidade-----	91
2.2 A crise-----	94
2.3 Ética, ethos e moral-----	97
2.4 Os valores-----	103
2.5 A crise ética contemporânea: factores -----	107
2.5.1 A teoria da representação -----	107
2.5.2 A dissolução do “natural sagrado” -----	110
2.5.3 A crítica à religião e ao Deus Cristão -----	113
2.5.4 As promessas da modernidade: a ciência, a história e o progresso -----	118
2.6 Da teoria da representação ao paradigma do homem-medida-----	121
2.7 As conseqüências éticas da modernidade moderna-----	125
2.7.1 O individualismo, a desestruturação da comunidade ética e o relativismo ético ---	125
2.7.2 O niilismo ético -----	129

2.8 As feições da crise ética -----	132
 CAPÍTULO III-----	 138
A crise ética contemporânea e a Ética na educação escolar -----	138
3. 1 A ética na educação escolar-----	138
3.1.1 A educação -----	140
3.1.2 A Escola -----	152
3.2 A modernidade e a emergência da Sociedade Civil -----	155
3.3 Estado ampliado, Sociedade Civil, Escola e a função dos intelectuais-----	159
3.3.1 Os intelectuais no Estado ampliado: a importância da Escola -----	161
3.4 A educação escolar frente à crise ética contemporânea-----	164
3.5 A Ética na Educação escolar: entre os temas transversais e o ensino da Filosofia--	170
3.5.1 A Ética na educação escolar através do ensino da Filosofia-----	175
 CAPÍTULO IV -----	 181
As modernidades moçambicanas e os caminhos da crise ética -----	181
4.1 Expressões culturais do ethos entre os povos banthu: a religião “tradicional”-----	181
4.2 Expressões culturais do ethos entre os bantu: a sabedoria de vida-----	187
4.3 A modernidade socialista e a fragilização das expressões culturais do ethos-----	193
4.3.1 A luta contra “o velho” -----	195
4.3.2 O marxismo da FRELIMO -----	204
4.4 A reorganização da cultura no âmbito sócio-político: as aldeias comunais -----	211
4.4.1 A “sociedade tradicional”: uma desordem organizada? -----	214
4.4.2 A ordem na sociedade urbana-----	224
4.5 A nova modernidade “capitalista” : vitória do Homem Velho? -----	227
 CAPÍTULO V -----	 238
As modernidades moçambicanas na educação escolar -----	238
5.1 A modernidade socialista e a formação do Homem Novo-----	238
5.1.1 O “velho” da educação “tradicional” -----	240
5.1.2 A luta contra o “Velho” da educação colonial -----	247
5.1.3 A necessidade de formação do Homem Novo-----	251
5.1.4 Valores e referências do Homem Novo-----	253
5.2 Adeus ao homem novo: a modernidade capitalista na educação -----	267
5.3 A educação moçambicana no contexto da nova modernidade-----	270
 CAPÍTULO VI -----	 277

As conseqüências éticas das modernidades moçambicanas-----	277
6.1 A conseqüências da modernidade socialista: rupturas sócio – políticas-----	277
6.2 Conseqüências da modernidade socialista: crise de referências-----	288
6.3 Conseqüências da modernidade capitalista: o vazio de sentido-----	293
6.4 As feições da “crise ética” em Moçambique-----	298
6.4.2 Feições da crise ética Moçambique: um outro discurso-----	301
 CAPÍTULO VII-----	 316
A concepção e os fundamentos da Ética no Ensino de Filosofia-----	316
7.1 As bases “empíricas” do “déficit moral”-----	316
7.1.1 Os caminhos para a superação do “déficit moral”: os valores propostos-----	319
7.2 A concepção de Ética: entre a reflexão filosófica e o processo de “confissão”-----	331
7.3 Os fundamentos filosófico-antropológicos-----	339
 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	 346
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	 354
 APÊNDICE I-----	 369

Lista de abreviaturas

AWEPA – European Parliament for África
BM- Banco Mundial
CEA- Centro de Estudos Africanos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
MANU – União Nacional Africana de Moçambique
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MINED – Ministério da Educação
MRN – Movimento de Resistência Nacional
ONU – Organização das Nações Unidas
PARPA – Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta
PIDE – Polícia Política Portuguesa
PPI – Plano Prospectivo Indicativo
PRE – Programa de Reabilitação Económica
PRES – Programa de Reabilitação Económica e Social
SISE – Serviço de Informação e de Segurança do Estado
RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique
SNASP – Serviço Nacional de Segurança Popular
SNE – Sistema Nacional de Educação
UDENAMO – União Nacional Democrática de Moçambique
UNAMI – União Nacional Africana de Moçambique Independente
UNEMO - União Nacional de Estudantes Moçambicanos
UP- Universidade Pedagógica

Lista de figuras

Organograma 1. Estruturação do Sistema Nacional de Educação de Moçambique

Introdução

O trabalho apresenta o resultado das pesquisas realizadas e das reflexões efetuadas no âmbito do Doutorado em Educação, cujo objeto de estudo é a relação entre a Ética e a Educação. Olhamos especificamente para o caso de Moçambique, buscando examinar e compreender a concepção da Ética presente no programa de ensino de Filosofia para o nível médio do Sistema Nacional de Educação do país.

Com efeito, após permanecer por um longo período expurgada dos problemas educacionais “considerados relevantes”, a Ética tornou-se num dos temas privilegiados das iniciativas oficiais sobre a educação. O lugar de destaque que a Ética vem ocupando na educação escolar, atestado pela multiplicação de discursos a favor da sua inclusão em diversos sistemas de ensino, deve-se à crise espiritual – ética - com que se defronta a civilização ocidental e as outras civilizações influenciadas pelo modo de vida ocidental.

A referida crise espiritual, ou crise ética contemporânea, de acordo com Georgen (2005), tem sua origem em dois fatores: a desestabilização dos critérios tradicionais que orientavam o agir e o viver humano e a ameaça representada pelo uso da tecnologia com poder de destruição do homem e da natureza. Para Lima Vaz (1997), a crise ética contemporânea é consequência do que autor denomina de terceiro ciclo da modernidade ocidental. Esta modernidade, conforme Lima Vaz, é uma época histórica caracterizada pela tentativa do Homem assumir, na sua absoluta liberdade, a fundamentação das normas e valores, costumes: o ethos. Dessa tentativa, argumenta ainda Lima Vaz, resultaram o niilismo e o relativismo ético, configurando uma sociedade sem consensos sobre normas que devem

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

Documentos oficiais produzidos por organismos internacionais, como a UNESCO (1972), têm recomendado aos governos dos Estados membros para incluírem, nos programas de ensino dos seus sistemas educacionais, temas que versem sobre a Ética e/ ou valores no processo educativo escolar.

A escolha da escola como um dos locais privilegiados para se buscar resposta e/ou solução da crise ética deve-se ao fato dela ser o espaço que movimenta um maior número de pessoas (GRAMSCI, 2004B). Neste espaço, procede-se à formação e socialização dos intelectuais, através da difusão de um modo homogêneo de pensar. Através da Ética, a escola, após a família, busca difundir valores, normas e costumes, em princípio, homogêneos, que devem perdurar numa determinada sociedade, realizando a educação ética dos indivíduos

Apesar das recomendações dos organismos internacionais sobre a necessidade de se incluir a Ética e temas a ela correlacionados nos sistemas de ensino, sabe-se que cada contexto específico vive seus próprios problemas, embora a crise ética contemporânea seja global. Os problemas específicos vivenciados por cada contexto levam os formuladores das políticas educacionais nesses contextos a escolherem concepções de Ética que possam melhor responder a esses problemas.

A escolha é influenciada pelas correntes de pensamento seguidas pelos formuladores da referidas políticas. Autores como Lima Vaz (1999) e La Taille (2006)

defendem a sinonímia entre a Ética e a Moral. A inclusão da Ética e de temas a ela correlata na educação escolar orientada pela sinonímia entre Ética e Moral, quer através do ensino de Filosofia, quer como tema transversal, caso não se preste atenção aos significados dos termos Ética e Moral, pode guardar o sentido de educação moral *strictu sensu*: inculcação de normas e prescrição de regras de conduta e/u comportamento.

Cortina e Martínez (2005), Vázquez (2005), entre outros autores, sustentam a distinção entre a Ética e a moral. Para esses autores, a Ética é uma disciplina do campo filosófico que busca tematizar e fundamentar a racionalidade do ethos. A moral diz respeito ao conjunto de costumes, normas e regras de conduta que regem a vida de um determinado grupo humano. A moral, para esses autores é o ethos vivido e a Ética vem a ser o ethos pensado. Para autores que se orientam por essa última corrente, a inclusão da Ética na educação escolar visa a se proceder a uma reflexão filosófica sobre ethos, de modo a ajudar o aluno a ter critérios de discernimento para melhor orientar o seu agir num mundo conturbado e desestabilizado em termos de valores.

Assim, dependendo da concepção de Ética que norteia os formuladores das políticas educacionais, em cada contexto, tem-se um determinado propósito em relação à inclusão da ética na educação escolar e uma concepção de Ética.

Moçambique incluiu a Ética na educação escolar (1998), começando pelo nível médio, através do programa de ensino de Filosofia, uma matéria de ensino que foi banida da educação moçambicana após a independência do país (1975). Num dos documentos pesquisados elaborado pelo Departamento de Filosofia da

Universidade Pedagógica do país (UP, 1998B),¹ é afirmado que a inclusão do eixo temático sobre a Ética no ensino de Filosofia é para resolver o “déficit moral”² que se manifesta nos alunos egressos do ensino médio. Uma das evidências desse déficit, conforme um outro documento examinado (MINED, 2000) são as perplexidades que se viviam no país, decorrentes da mudança de orientação de valores.

A partir dessas explicações sobre as razões da inclusão da Ética no programa de ensino de Filosofia para o nível médio, colocamos algumas questões de partida: como se manifestavam essas perplexidades? De que modo a Ética poderia resolver e/ou responder às tais perplexidades conforme elas se manifestavam? Quais os reais factores que estão por detrás do “déficit” moral? Que concepção de Ética foi adotada no ensino de Filosofia que melhor respondesse às perplexidades, contribuindo para superar o “déficit moral”? Em que se fundamenta essa concepção?

Essas foram as principais questões que orientaram a pesquisa³. O nosso estudo buscou, portanto, examinar a concepção da Ética presente no programa de ensino de Filosofia para o nível médio do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, a partir do lugar pedagógico atribuído a esse campo da Filosofia no programa de ensino em referência. Além da concepção, também discutimos o que consideramos ser os factores que estão por detrás da crise ética no país assim como

¹ Para a elaboração do trabalho, conforme será exposto na apresentação do roteiro metodológico, foram consultados documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MINED) sobre o processo de reintrodução da Filosofia, quanto os elaborados pelo Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica (UP), a instituição que teve a responsabilidade de efetivar o projeto de reintrodução da Filosofia a pedido do Ministério da Educação.

² O termo “déficit moral” está presente nos dois programas de ensino de Filosofia (UP1998B e MINED, 2000). Nós não assumimos a expressão. Usamo-la para citar o discurso oficial. Par nós, o termo apropriado para conceituar os dilemas morais em Moçambique é crise ética.

³ Alves-Mazzotti & Gewandsnander (1999) sustentam que a enumeração dos objetivos (geral e específicos) pode ser substituída por questões de pesquisa.

procedemos a uma análise dos fundamentos teóricos em que se sustenta a concepção da Ética presente no referido programa de ensino.

Ainda de acordo com os documentos examinados, o “déficit moral” manifestado pelos alunos egressos do ensino médio resultou da ausência da Filosofia na educação escolar moçambicana. Essa justificativa oficial que responsabiliza uma matéria de ensino pelos problemas éticos com o que o país se defronta, no nosso entender, é frágil e simplista. Moçambique, no plano simbólico, vive as conseqüências de suas próprias modernidades: a socialista e a “capitalista”. É para as modernidades moçambicanas que se deve olhar se quisermos compreender a crise ética por que o país passa. A Ética, no programa de ensino de Filosofia, tem de levar em consideração a historicidade dos problema éticos do país, caso ela pretenda, efetivamente, dar sua contribuição para a “superação” dessa crise: eis a tese que pretendemos defender.

Olhar para as modernidades moçambicanas significa percorrer os fatores endógenos da crise espiritual que vigora no país, de acordo com as suas especificidades históricas. Sustentamos essa perspectiva histórica porque algumas das propostas que defendem a necessidade da inclusão da Ética na educação escolar muitas vezes não fazem uma reflexão sobre os fatores endógenos, em cada contexto específico, que estão subjacentes às ditas perplexidade que configuram a “crise de valores”. Boa parte das discussões sobre a necessidade da Ética na educação escolar fazem uma referência geral à crise ética contemporânea, relacionando-a à modernidade ocidental, sem focalizar os fatores endógenos em cada contexto histórico que ajudem a compreender a explicar as perplexidades éticas locais.

O nosso estudo inserido no âmbito das políticas de Educação e também da Filosofia e Educação, além de repensar a política de ensino de Filosofia, também pretende ser uma contribuição teórica e filosófica para o debate e o desenho das políticas educacionais em Moçambique. As políticas educacionais, por sua vez, se materializam através de políticas e práticas de ensino. Estas exigem a elaboração de currículos e programas de formação coerentes com o projeto de sociedade a que um determinado Sistema de Educação está a serviço. O trabalho pretende ser, por conseguinte, uma modesta contribuição para se repensarem, tanto em nível da sociedade política (órgãos estatais) quanto no da sociedade civil (instituições de ensino), as políticas de educação, especificamente, as políticas de ensino de Filosofia, de modo a que elas respondam adequadamente aos problemas concretos colocados pela realidade em movimento: a história. Também esperamos, com este trabalho, despertar o interesse e oferecer um ponto de partida para a realização de pesquisas que focalizem a relação entre a Ética e a Educação em Moçambique, com mais diferentes olhares. O programa de ensino de Filosofia oferece multiplicidade de olhares.

O nosso olhar a esse programa, no final do nosso estudo, leva-nos a afirmar que no lugar da forma “catequética” e da superficialidade no tratamento da crise ética no ensino da Filosofia, a Ética pode ajudar aos alunos a compreenderem a natureza dos problemas simbólicos que se vivem no país, procedendo a uma reflexão filosófica sobre o ethos, as razões de se viver eticamente e a relevância do respeito da dignidade do ser humano. Não se trata de defender a imposição do respeito, mas sim, de refletir sobre a importância desse respeito para uma vida ética e plena de

sentido. Assim procedendo, a Ética, no ensino da Filosofia, pode contribuir para orientar o agir dos alunos de uma forma mais clarificada.

Para respondermos às perguntas que nortearam o estudo, visando examinar e compreender a concepção de Ética presente no programa de ensino de Filosofia para o nível médio em Moçambique, além da introdução, onde são apresentados, sumariamente, o objeto, o problema de pesquisa e também a contextualização do país, indicamos ainda os sete capítulos nos quais está compreendido o desenvolvimento dessa tese.

No primeiro capítulo, procedemos a problematização do objeto de estudo, percorrendo a rota da reintrodução da Filosofia no ensino médio moçambicano. O percurso foi feito através da análise dos documentos oficiais⁴ e da fala de alguns dos entrevistados. Nesse capítulo, também buscamos explicitar o lugar pedagógico atribuído à Ética no ensino de Filosofia, a partir dos problemas específicos que demandaram a necessidade dessa matéria de ensino. Terminamos o capítulo com a principal hipótese que orienta o nosso trabalho: a crise ética com que Moçambique se defronta é consequência das duas modernidades implementadas no país: a socialista e a capitalista, ainda em curso.

No segundo capítulo usamos os “óculos” que nos permitiram sustentar a nossa hipótese, através da revisão bibliográfica de base filosófica. Nessa revisão centramos a nossa atenção na delimitação dos conceitos de modernidade, Ética, e crise, para, depois, explicitarmos o entendimento do conceito crise ética que usamos neste trabalho. Neste capítulo, também apresentamos alguns dos principais fatores

⁴ Por documentos oficiais referimo-nos aos documentos elaborados tanto pela Ministério da Educação quanto os elaborados pelo Departamento de Filosofia da UP sobre a reintrodução do ensino da Filosofia em Moçambique

que explicam a crise ética contemporânea em sua relação com a modernidade, conforme o significado do conceito em uso neste trabalho.

Dado o cruzamento de dois campos de conhecimento no trabalho – Filosofia e Educação - no terceiro capítulo, também de natureza teórica, é discutido o lugar pedagógico que a Ética pode assumir na educação escolar. Para se fazer essa discussão, primeiro, são explicitados os significados dos termos educação e escola, apresentando a relevância da alusão à educação e à escola como locus para a resolução da crise ética contemporânea. Nesse capítulo ainda discutimos duas proposições: primeira, o que consideramos ser o dilema da escola em face da crise ética contemporânea e; segunda, um possível posicionamento que Ética na educação escolar pode assumir para afrontar essa crise.

Uma vez usados os “óculos” teóricos, iniciamos a digressão histórica para fazer o exame do que entendemos serem os principais factores da crise ética em Moçambique, conceituada, nos documentos oficiais, de “déficit moral”. É o conteúdo do quarto capítulo, dividido em três momentos diferentes, mas interconectados. No primeiro momento são apresentadas as expressões culturais do ethos dos povos banthu de Moçambique, elas que foram os principais alvos da modernidade socialista. No segundo momento apresentamos, analiticamente, as principais idéias que acompanharam a leitura do tempo histórico durante a modernidade socialista em sua luta contra as expressões culturais do ethos tradicional banthu. Na terceira parte, são apresentados o projeto de modernidade capitalista e as principais idéias que acompanharam a leitura do novo tempo histórico. A discussão do quarto capítulo é uma reflexão filosófica sobre as modernidades moçambicanas.

Levando em consideração o cruzamento dos dois campos de conhecimento que marca o presente trabalho, um outro capítulo – o quinto – faz a análise descritiva de como a educação escolar participou do processo de implementação das duas modernidades moçambicanas. Dividido em duas partes, a primeira, centrada sobre a modernidade socialista, apresenta os valores criticados e também os novos valores propostos para o processo de formação do Homem Novo socialista e revolucionário, assim como os fundamentos político-sociais sobre os quais se assentavam esses valores. Na segunda parte, discutimos o processo de reversão da modernidade capitalista na educação escolar.

Feita a digressão histórica em torno das duas modernidades moçambicanas e a presença dessas duas modernidades na educação escolar, no sexto capítulo discutimos algumas das conseqüências dessas duas modernidades: a crise ética, multifacetada nas rupturas sócio-políticas, na crise de referências e no vazio de sentido. Para respaldarmos as afirmações sobre o que consideramos serem conseqüências éticas dos projetos de modernidade em Moçambique, com base no cotidiano, apresentamos alguns indicadores da crise ética que se vive no país.

O sétimo capítulo possui três subdivisões. Na primeira parte do capítulo, são examinados os valores propostos para a superação do “déficit moral”, indagando, antes, as bases empíricas que sustentam a afirmação sobre a vigência da crise moral no país. Na segunda parte, procedemos ao exame das orientações metodológicas para a abordagem dos valores propostos que nos possibilitaram compreender a concepção da Ética defendida no programa de ensino de Filosofia para o nível médio e, por fim, discutimos os principais fundamentos teóricos que sustentam o eixo temático da Ética no referido programa de ensino.

Metodologia

Sob ponto de vista metodológico, além do levantamento bibliográfico, escolhemos a análise histórico-documental, acrescida de entrevistas, como estratégia de pesquisa de caráter qualitativa. Foi escolhida a estratégia de pesquisa histórica para abordar o nosso objeto por dois motivos: primeiro, porque não existe o controle e acesso sobre os eventos. Aliado a esse motivo, conta o fato de a pesquisa histórica lidar

com um passado morto, isto é, quando realmente não existe nenhuma pessoa relevante ainda viva para expor, mesmo em retrospectiva, o que aconteceu, e quando o pesquisador deve confiar como fonte principal de evidências, em documentos primários, secundários e artefatos físicos e culturais (YIN, 2001, p. 27).

A nossa pesquisa, no entanto, lidou com dois passados. O primeiro é o passado morto, ao qual nos aproximamos apenas por meio de fontes de primeira e de segunda mão (Eco, 2001, p. 39). Buscamos examinar e compreender as idéias que acompanharam a leitura do tempo histórico, no âmbito da modernidade socialista moçambicana, e a contribuição da educação escolar para a efetivação dessa modernidade, conforme esta era entendida pelos dirigentes socialistas do país.

Para assim procedermos, recorreremos a Brazao Mazula (1995). Ele, examinando a história política e educacional de Moçambique, sustenta que a presença do passado, como memória, é necessária

como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, para poder questionar com objetividade a direção do atual processo político e aquilatar os desafios que a este homem moçambicano que ainda traz consigo algo de colonialismo enfrenta, no dia-a-dia, na construção da sua historicidade (MAZULA, 1995, p.65).

Admitimos com Mazula, que nem todos os atuais problemas por que Moçambique passa explicam-se pelo passado, tanto o colonial quanto o socialista.

Porém, como o autor sublinha, a presença deste passado, em trabalhos de investigação que queiram compreender Moçambique, o seu homem e sua mulher ainda é pertinente num momento em que a educação moçambicana luta pela sua emancipação.

Talvez, seja a vinculação dos actuais problemas com passado socialista que se pode compreender a observação de Buendia Gómez (1999), segundo a qual, ao referido passado, “o presente parece estar virando as costas, não estando muito interessado em conhecê-lo e resgatá-lo, existindo até fortes razões, para a conveniência nacional, para esse esquecimento” (BUENDIA GÓMEZ, 1999, p. 406)⁵. Que conveniências nacionais silenciam o passado? O que houve nesse passado? Porque não parar e visitar o passado, neste momento em que ele é o passado de uma ilusão? A quem interessa o esquecimento do passado socialista moçambicano? Ainda parafraseando aquele autor citado, também é necessário saber: *que tipo de homem visava o socialismo moçambicano formar? A quem ele servia; e, finalmente, avaliar os seus resultados* (MAZULA, 1995, p.65).

O segundo passado ainda é recente: referimo-nos à modernidade capitalista ainda em curso. Apenas buscamos examinar a sua emergência apontando algumas das suas conseqüências que se fazem presentes no país. Em pleno fluir dos acontecimentos paramos e, com base nos conceitos de modernidade estabelecidos no capítulo teórico, tentamos compreender a emergência dessa modernidade e algumas das suas conseqüências.

⁵ Miguel Buendia Gomez é de origem espanhola e naturalizou-se moçambicano. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Trabalha na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane em Maputo.

Sobre os documentos consultados. Um primeiro grupo de documentos foi recolhido quando da nossa pesquisa de campo para o mestrado, realizada entre Janeiro a Março de 2005 na cidade de Maputo, nos seguintes locais: Biblioteca do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – INDE; Centro de Documentação da Assembléia da República; Biblioteca do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane- CEA/UEM; e no Departamento de processamento técnico das Bibliotecas da Faculdade de Economia e de Letras, também da UEM. Nesses documentos estão expressas as objetivações da história política e educacional de Moçambique.

Embora recolhidos para o trabalho de mestrado, tivemos que visitar novamente os referidos documentos, por consideramos que um documento pode ser objeto de várias interpretações, como bem afirma Schaff (1978). Ademais, foram os resultados do trabalho de mestrado que serviram de inspiração para a pesquisa de Doutorado. Muitos dos eventos examinados naquele trabalho contribuíram para o atual “mal-estar ético” da sociedade moçambicana. Não transpusemos mecanicamente a discussão do mestrado para o doutorado, mas sim buscamos aprofundar aquela discussão com base no novo objeto de estudo.

Ao procedermos à interpretação dos documentos, a dialética e a hermenêutica orientaram a leitura dos referidos documentos, vendo a relação entre a parte expressa nos documentos e o todo no qual esses documentos foram elaborados. Para melhor interpretarmos e compreender o que esses documentos afirmavam, também fixamos os conceitos de projeto de Estado, projeto de educação e modernidade. Construimos o quadro operacional de pesquisa (LAVILLE E

DIONNE, 1999), através do qual examinamos o fluir dos acontecimentos, expressos naqueles documentos da versão socialista.

O segundo grupo de documentos foi recolhido em duas fases da pesquisa de campo para o Doutorado. A primeira fase, de carácter exploratória, decorreu de Agosto a Dezembro de 2006, na cidade de Maputo. Pretendíamos, durante essa fase, nos aproximarmos do campo a fim de identificarmos o material disponível para a elaboração do projeto de final de pesquisa. Durante a nossa primeira busca, quase que desistíamos do nosso objeto, pois o único material que estava disponível ao “público” era o programa de introdução a Filosofia, demasiado insuficiente para o trabalho que pretendíamos elaborar.

Quando pensávamos em mudar do tema, eis que surge uma luz: tivemos acesso, numa das direções do Ministério da Educação, ao arquivo guardado a sete chaves no gabinete do respetivo director, que contém parte da documentação sobre a introdução da Filosofia no ensino médio moçambicano. Eram correspondências trocadas entre o Ministério da Educação, o principal interessado na (re)introdução do ensino da Filosofia no nível médio e o Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica em Maputo, quem deveria orientar todo o processo.

Além de correspondências, também encontramos alguns memorandos de entendimento entre as duas partes, as atas de algumas reuniões havidas, em fim, todos aqueles documentos que, parecendo insignificantes, podem ser qualificados de facto histórico: eram a expressão da vivencia interior de homens e de mulheres que pretendiam (re)introduzir a Filosofia no ensino médio. Com base nesses documentos elaboramos o projeto de pesquisa.

Outros documentos foram recolhidos na fase de pesquisa de campo propriamente dita, isto é, de Março a Maio de 2007, no Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica de Moçambique, em Maputo, onde passamos a ser hóspedes freqüentes. No princípio, o Departamento de Filosofia afirmava não possuir os documentos que procurávamos: remetia-nos sempre ao Ministério da Educação. Quando assim não o fizesse, o Departamento pedia que voltássemos em outro dia, pois ainda iriam localizar os documentos de que precisávamos.

Estávamos prestes a nos conformar com a documentação recolhida no Ministério da Educação quando o cruzamento de interesses facultou-nos o acesso ao arquivo que sempre víamos, defronte de nós, nas nossas incansáveis idas e vindas ao Departamento de Filosofia. Nos arquivos do Departamento em referência recolhemos o segundo grupo de documentos com informações sobre a o processo de reintrodução da Filosofia no ensino médio moçambicano: correspondências, actas e relatórios de seminários realizados sobre a (re)introdução da Filosofia no ensino Médio, planos de formação de professores, em fim, quase toda a documentação que buscávamos, excetuando-se os textos integrais dos seminários realizados (1998 e 1999)

Poderíamos ir “atrás” dos textos, requisitando aos palestrantes para que nos disponibilizassem. Como não defendemos o isomorfismo gnosiológico, isto é, a relação exata entre o pensamento, a linguagem e o mundo, a busca por esse material custar-nos-ia meses de espera. Por isso mesmo, não decidimos pela leitura dos textos integrais apresentados durante o seminário, que poderiam nos ajudar a compreender a história de um processo, neste caso, a história da (re)introdução da Filosofia no ensino médio moçambicano após a independência do país.

Para superarmos essa “fragilidade” recorreremos às sínteses do relatório sobre o seminário que encontramos durante a pesquisa documental. As sínteses contêm, em linhas gerais, as principais discussões havidas durante o seminário e nos ajudaram a reconstruir a história do processo de reintrodução da Filosofia do ensino médio em Moçambique, a concepção da Ética que é defendida no programa e ensino da Filosofia bem como os fundamentos teóricos em que se sustenta tal concepção. Ao recorrermos às referidas sínteses, o aparentemente vulgar tornou-se significativo, pois a leitura das sínteses teve que transcender as linhas visíveis.

Procuramos compreender os fatos aparentemente simples apresentados nas sínteses dos seminários, e também o que não foi explicitamente dito nesses documentos. Ou seja, buscamos ler para além do que foi escrito naquelas sínteses sobre o seminário de “avaliação” do projeto de introdução da Filosofia no ensino médio moçambicano.

De modo a complementarmos as respostas não dadas por esses documentos, recorreremos às entrevistas, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Entrevistamos alguns dos membros da equipe que coordenou o processo de reintrodução da Filosofia no ensino médio em Moçambique: os professores do Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica em Maputo. As entrevistas tiveram lugar entre os meses de Setembro e Outubro de 2007, isto é na terceira fase da nossa pesquisa de campo.

A escolha dos membros foi aleatória, pois são apenas três. Assim, decidimos conversar com dois daqueles membros para nos esclarecerem algumas zonas de “penumbras” encontradas na leitura dos documentos oficiais. Eis porque no

capítulo em que descrevemos o processo de reintrodução da Filosofia colocamos as falas desses entrevistados como forma de preencher as lacunas dos documentos. Não pudemos entrevistar, conforme havíamos planejado, o professor Severino Elias Ngoenha, ele que é citado como sendo a pessoa que deu a verdadeira feição do programa de reintrodução do ensino da Filosofia e também do programa de formação de professores para o ensino da mesma Filosofia.

Como na “justiça” pede-se que se ouça as partes envolvidas numa “contenda”, entrevistamos, igualmente, um dos antigos dirigentes do Ministério da Educação e Cultura que acompanhou o processo de introdução da Filosofia no ensino médio, e também alguns dos primeiros professores (02) formados nesse processo, e mais um professor formado após. Esses foram os professores possíveis de serem encontrados e também disponíveis para serem entrevistados. Ambas as entrevistas tiveram lugar na cidade de Maputo, foram gravadas, transcritas e interpretadas conforme o critério hermenêutico de distanciamento.

Porque apenas Maputo? Foi nesta cidade onde iniciou, em fase experimental, o processo de introdução da Filosofia. Nas outras cidades do país, por dificuldades de recursos humanos, somente três anos ou mais, após a experiência de Maputo, é que as respectivas escolas de ensino médio introduziram a Filosofia no ensino médio.

Além de terem participado do processo de introdução da Filosofia, o conceito gramsciano de intelectual motivou-nos para entrevistarmos esses sujeitos para a pesquisa. Os intelectuais, segundo Gramsci, são os *representantes especializados e porta-vozes de uma nova supra-estrutura do novo organismo histórico* (GRAMSCI, 1977, p. 177). Assim entendidos, os intelectuais assumem uma

determinada função na vida orgânica da Sociedade Civil através da difusão das ideologias ou concepções de mundo. Por isso, afirma Gramsci, cada grupo social cria sua própria categoria de intelectuais, capazes de dar, a esses grupos, homogeneidade e *consciência da função nos campos econômicos, social e político* (Idem, p.3).

Organizar a cultura: eis a chave. A Ética no ensino de Filosofia trazia a ela subjacente uma determinada concepção de mundo que se pretendia divulgar: alguns intelectuais elaboraram a concepção de mundo – os professores do Departamento de Filosofia e o Ministério da Educação – e outros intelectuais seriam os difusores dessa concepção de mundo – os professores do ensino médio. Todos esses intelectuais pretendiam organizar a cultura no contexto da ampliação do Estado moçambicano.

Buscamos examinar qual era a compreensão que cada uma das partes envolvidas no processo de reintrodução do ensino da Filosofia tinha em relação a concepção de mundo que se pretendia divulgar através da Ética. Os dois grupos concordavam que de fato havia um “déficit moral” nos alunos - os outros intelectuais a serem formados pela Escola. Este foi o nosso percurso metodológico. Ainda na esteira da metodologia, cabe-nos explicitar a motivação que nos levou a abordar o tema Ética e Educação.

Motivações

O meu interesse pela Ética no geral e, especificamente, pelos “problemas éticos” de Moçambique remonta do período em que era estudante jesuíta, na Faculdade de Filosofia do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus,

em Belo Horizonte(1999-2001). Decorria o ano de 2000, quando o professor Hugo Pereira do Amaral, foi proposto para ministrar o II Seminário Filosófico, subordinado ao tema Ética e Globalização. Durante o seminário, respaldando as preocupações de Lima Vaz, que também foi o meu professor de Ética Filosófica na mesma faculdade, Hugo Amaral colocou-nos ao corrente do desafio que a civilização ocidental enfrentava: o crescente processo de globalização econômica, mas, em contrapartida, a dificuldade de se constituir uma ética Universal. Discutimos vivamente sobre esse desafio, buscando encontrar os fundamentos que sustentassem uma Ética Universal. Uma das propostas filosóficas que, para nós, poderia fundamentar uma tal Ética, era aquela avançada por Hans Jonas. Este autor defende que a religião poderia fornecer bases para um ethos mínimo universal, em função da afirmação da vida que é peculiar a todas as religiões, em que pese as posições de alguns fundamentalistas.

No mesmo ano 2000, passou pelo Centro de Estudos Superiores o reverendo Pe. Cirilo Moisés Mateus, SJ (*in memoriam*), então Superior Regional dos Jesuítas de Moçambique, em visita aos estudantes jesuítas moçambicanos em formação no Brasil. No CES éramos 4 estudantes de Moçambique e, todos nós, há pelo menos 4 anos não havíamos nos deslocado a Moçambique. Com a presença do Superior, estávamos curiosos para saber as notícias recentes sobre o país e também ansiosos pelas futuras missões. Em resposta às nossas curiosidades e expectativas, o Pe. Cirilo apenas disse-nos que nos preparássemos do melhor modo possível, aproveitando toda informação e formação que a Faculdade nos oferecia. Em Moçambique eram grandes os desafios que nos esperavam durante o período do magistério, a terceira etapa do longo processo de formação de um jesuíta.

No entendimento do Superior Regional, um dos grandes problemas com o qual iríamos nos deparar ao voltarmos a Moçambique era a desorientação vivenciada pela juventude. Na fala do Superior Regional, uma das nossas tarefas seria a de servir de referência para aquela juventude. À objeção do meu amigo Joaquim Nhamire Huo que se dizia já estar ocidentalizado e, por isso mesmo, teria dificuldades em sua futura missão, o Pe. Cirilo, respondeu: “pois é meu caro Joaquim, prepare-se para discutir as categorias kantianas no interior de Moçambique”. Era outubro de 2000. Em dezembro do mesmo ano o Pe. Cirilo viria a morrer num acidente de viação em Moçambique.

Terminada a graduação em Filosofia (Novembro de 2001), em Dezembro do mesmo ano cheguei a Moçambique. Os quatro anos e dez meses de ausência do país tiveram o seu peso no contacto com Moçambique. Para mim tudo parecia diferente. Deveria ser normal. Mas a agressividade que caracterizava as poucas relações sociais que presenciei durante os 20 dias em que fiquei na cidade, o oportunismo que também vivenciei na cidade, instauraram um golpe psicológico em mim. Moçambique havia mudado.

Os meus superiores enviaram-me para a recôndita localidade da Fonte-Boa, no interior da Província de Tete, centro do país. Ali deveria perfazer mais uma etapa de formação jesuíta: magistério, dando aulas na Escola Secundária da Fonte-Boa, até então ex-propriedade dos Jesuítas, pois a escola fora nacionalizada no âmbito da revolução moçambicana. A Companhia de Jesus, em virtude da sua vocação educacional, ainda se fazia presente na missão do mesmo nome, contribuindo com a instrução e formação dos jovens Moçambicanos. Por isso, além da docência, também me foi pedido para coordenar a formação humana dos jovens da escola

aqueles que estavam sem rumos. Por eu ser religioso, poderia constituir uma referência exemplar para aquela juventude⁶.

Animado pelo “espírito missionário”, armado pela Filosofia, convenci-me de que cumpriria cabalmente a missão. No contato diário com os estudantes, porém, as categorias kantianas e wittgenstenianas aprendidas na Faculdade de Filosofia revelaram-se insuficientes para compreender a realidade que me circundava. Tratando-se de uma escola situada numa área rural de Moçambique, onde se pressupõe haver maior respeito aos símbolos culturais da tradição, muitas vezes, o posicionamento dos estudantes para com algumas práticas culturais, as ditas tradicionais, que fazem parte do universo cultural dos mesmos educandos provava o contrário. Boa parte dos estudantes da escola recusava identificar-se com essas práticas, que, no linguajar culturalista, são designadas por “local da cultura”. No meu entender, aqueles estudantes preferiam “alta” cultura propalada pela escola e pelos meios de comunicação. Eles julgavam aquelas práticas culturais como atrasadas, próximas à selvageria. Agrediam os praticantes, desprezavam-nos, recusavam-se se identificar com aquelas manifestações culturais, depois assumidas pela UNESCO, em 2005, como patrimônio cultural da humanidade. Refiro-me às manifestações do Nhao⁷, freqüentes na Angónia.

Foi mais um golpe. Indaguei-me se aquele posicionamento dos estudantes não era indício de um mal-estar sócio-cultural? Perguntei-me também, levando em

⁶ Acredito que um dos fatores de ter sido indicado para trabalhar como professor e como formador da juventude tenha sido a minha passagem pelo Departamento de Formação Cristã do Colégio Loyola de Belo Horizonte, onde, durante três anos, trabalhei com os alunos dessa escola.

⁷ Denominação de uma dança autóctone da província de Tete praticada pelos falantes da língua Nyanja. No ano de 2005, a dança foi reconhecida pela UNESCO como patrimônio cultural da Humanidade.

consideração a vivência na cidade sobre o como, quando e porquê parecia que havíamos perdido o fio da história, o saber tradicional que guiou as relações sociais na nossa sociedade? A minha hipótese era a de que a educação escolar teria contribuído para a desorientação dos jovens.

Desorientado, busquei responder à pergunta. Elaborei um projeto de pesquisa, nas difíceis condições da localidade (sem energia elétrica, mas com um laptop em casa), para concorrer ao mestrado em Educação. O título do projeto era *“o velho e o novo na prática educativa: educação, modernidade e identidade sócio-cultural em Moçambique”*. Eu me propunha a discutir o que considerava vigência de crise das identidades sócio-culturais na sociedade moçambicana que, no meu entender, era consequência da negação do passado. Uma hipótese simples sustentava a minha pretensão: o processo de modernização de Moçambique pós-independência, através da revolução, em que a educação escolar era a principal mediação, levou à crise de identidades sócio-culturais no país.

.As leituras das teses de Doutorado dos moçambicanos Brazão Mazula (1995) e Miguel Buendia Gómez (1999), e a dissertação de mestrado do moçambicano José de Sousa Miguel Lopes (1995), dentre outros pesquisadores moçambicanos e sob perspectivas diferentes, pareciam confirmar parte da minha hipótese. A implementação do projeto de modernidade socialista em que a educação escolar era uma das mediações fundamentais, cuja tarefa era a formação do Homem Novo, levou à crise de identidades sócio-culturais. Os trabalhos dos autores citados, porém, não examinaram as consequências da modernidade socialista moçambicana.

O projeto foi aprovado nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ingressei no mestrado da última Universidade. Porém, não pude desenvolver o projeto, pois outras agendas surgiram durante a caminhada. Mesmo assim, os questionamentos que levantei quando do primeiro projeto de mestrado não desapareceram: após um período de incubação e da compreensão da dinâmica do campo educacional, decidi-me a aprofundar a minha inquietação em nível de doutorado.

O país: breve história e aspetos sócio-políticos

Moçambique fica situado na região Austral da África oriental. Conforme o último censo demográfico (INE, 2007), até os meados de agosto de 2007, a população do país era cerca de 20.530.714 (vinte milhões, quinhentos e trinta mil e setecentos e catorze habitantes)⁸, espalhada numa área de 799.380 km² (setecentos e noventa e nove mil e trezentos e oitenta)⁹. Do total daquela população, estima-se que cerca de 70% (setenta por cento) resida nas zonas rurais.

Sob ponto de vista cultural, oficialmente, foram identificadas 16 grupos étnicos falantes de 24 línguas de origem Banthu (MAZULA, 1995). Entre as línguas “nacionais” mais faladas no país, atendendo ao critério regional, pode-se indicar o Xitsonga e Xitsua(Sul), o Xitsena e *Xindau* (Centro-grifos nossos) e o Emakua (norte) (MANGUE, 2007).

No meio da “complexidade do universo cultural”, usando a expressão de Mazula (1995), o português foi instituído como idioma oficial: um dos dilemas da

⁸ Censo demográfico 2007. Fonte Instituto Nacional de Estatística

⁹ Fonte: Instituto Nacional de Estatística

colonização em África. O dilema, termo usado para designar situações de difícil solução, é fecundo para compreender os impasses pelos quais passaram os líderes das ex-colônias africanas, quando das respectivas independências. Herdeiros da divisão territorial traçada na Conferência de Berlim (1885), após a independência, no processo de construção do Estado-nação de modelo ocidental, os dirigentes africanos tiveram poucas opções a não ser recorrer à língua do colonizador para garantirem a “unidade nacional” e o mútuo entendimento entre os povos que habitavam nos limites territoriais traçados naquela Conferência.

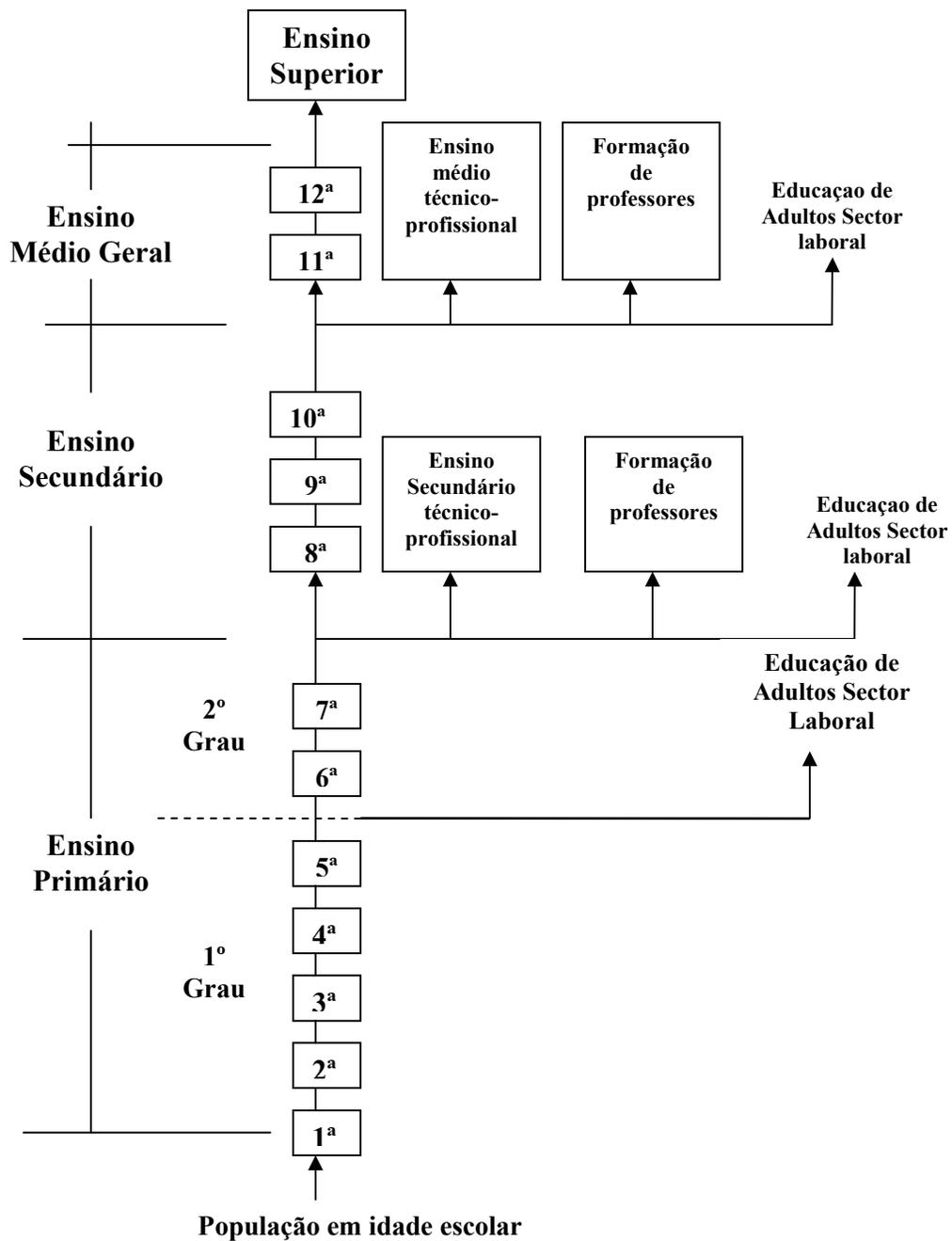
Ao adotarem o português como idioma oficial, os dirigentes moçambicanos assim procederam porque o país foi uma das colônias portuguesa na África, por aproximadamente, quinhentos anos.

A presença portuguesa em Moçambique vincula-se à expansão marítima europeia, decorrente dos problemas económicos que marcaram a transição do feudalismo para o capitalismo, entre os séculos XIV e XV (d.c) no Ocidente Europeu. Chegados a Moçambique, os Portugueses buscaram estabelecer-se no âmbito do projeto de colonização apelidado de civilizador.

Nos meados da década de 70 do século XX, após um processo de luta organizado e dirigido pela Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO - que durou cerca de 10 anos, o país tornou-se independente de Portugal (25 de Junho de 1975). Dois anos mais tarde, a Frente, reunida no seu terceiro congresso (1977), transformou-se em partido político de vanguarda marxista-leninista, tendo afirmado que pretendia construir o socialismo no país. Para alcançar este fim político-social, ainda durante o Congresso, a Frente pediu ao Ministério da Educação que

organizasse um Sistema Nacional de Educação que rompesse com os objetivos e estrutura do Sistema de Educação colonial e também da tradicional.

O MEC apresentou uma primeira proposta do Sistema Nacional de Educação denominada por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação* (1981). A proposta foi objeto de discussão em diversas esferas sociais, políticas e culturais (BUENDIA GÓMEZ, 1999) e foi aprovada sob forma de Lei (Lei 4/83 de 23 de Março de 1983). O objetivo central atribuído ao Sistema Nacional de Educação moçambicano foi o de formar *o Homem Novo livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista* (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 113). A organização do Sistema Nacional de Educação é ilustrada na figura:



Organograma 1. Estruturação do Sistema Nacional de Educação de Moçambique

Através da formação do Homem Novo, o Sistema Nacional de Educação contribuiria para a construção do socialismo no país. Durante a introdução do socialismo, o país mergulhou numa guerra “civil” (1977), opondo, de um lado, a

Frelimo e, de outro, a Resistência Nacional de Moçambique – Renamo. A guerra terminou em 1992 com a assinatura dos acordos de Roma. Quando do término da guerra, a Frente que ainda dirigia o país, havia três anos que abandonara formalmente o marxismo-leninismo e o socialismo, tendo adotado a economia de mercado. O projeto de socialismo havia sido substituído por outro de caráter “capitalista” ainda em vigor no país.

Em termos políticos, desde a reversão do país ao capitalismo, já foram realizadas três eleições multipartidárias, todas vencidas pelo Partido Frelimo e pelo seu candidato. No campo sócio-econômico, em que pesem as informações sobre o crescimento econômico do país, em 1997, cerca de 70% dos moçambicanos viviam a baixo da linha da pobreza. O combate a pobreza passou a ser o principal objetivo da governação da Frelimo, fato que pode ser constatado nos discursos do atual presidente de Moçambique. No final do ano de 2008, o percentual dos moçambicanos que vivem abaixo da linha da pobreza, conforme o discurso oficial, teria decaído para cerca de 60%. Em nível educacional, após os recordes de alfabetização, que alcançou mais de 100% no ano de 1981(MAZULA, 1995), até 2008 cerca de 53% da população em idade escolar era analfabeta (MEC, 2006). O grosso dessa população vive nas zonas rurais (cerca 70% do total dos moçambicanos). O país também tem sido abalado por calamidades naturais, como foram as cheias do ano 2000 que provocaram destruições de vidas humanas e de bens materiais e as de 2007, um fato que contribui para o agravamento da pobreza em que vive boa parte dos moçambicanos, num país em que o fosso entre os ricos e os pobres vem aumentando consideravelmente.

É nesse contexto de aumento da pobreza, de elevado índice de analfabetismo e de aumento do fosso entre ricos e pobres que a Filosofia foi introduzida no ensino médio, tendo a Ética como um dos eixos temáticos, objeto sobre o qual incidirá o primeiro capítulo que vem a seguir, no qual explicitamos o nosso problema de pesquisa.

CAPÍTULO I

A Ética no programa de Filosofia para o ensino médio

Este capítulo apresenta o lugar pedagógico atribuído à ética no ensino da Filosofia no nível médio moçambicano. Para isso, numa primeira parte, com base nos documentos oficiais e nas entrevistas realizadas, é explicitado o percurso histórico da (re)introdução da Filosofia no ensino médio moçambicano e os principais atores envolvidos nesse percurso. Na segunda parte, são apresentados, com base nos documentos oficiais e também na fala dos principais atores, os fundamentos teóricos e práticos que sustentam a necessidade da Filosofia no ensino médio. É a partir desses fundamentos que será explicitado o lugar pedagógico atribuído à Ética no ensino da Filosofia.

1.1 A reintrodução do ensino da Filosofia: percurso, atores e estratégias

Conforme expusemos na breve introdução, uma das tarefas da educação revolucionária moçambicana, inserida no projeto de edificação do socialismo, era a de promover uma completa ruptura com os objetivos, princípios pedagógicos e a estrutura da educação colonial (MOÇAMBIQUE, 1985). A revolução educacional proposta pelos dirigentes moçambicanos atingiu a disciplina de Filosofia que se fazia presente no sistema de ensino colonial. Aqueles dirigentes decidiram “expulsar” o ensino da Filosofia, sustentado que o poder colonial fez uso dessa disciplina pedagógica *para perpetuar a sua política [...] para desenvolver no moçambicano*

colonizado a consciência de ser bom português (CHAMBISSE, 2006, p.58)¹⁰.

No lugar da Filosofia, foram introduzidos a educação política e o “marxismo-leninismo”. Vinte e três anos após ter sido “expulsa pela porta”, a Filosofia era trazida de volta, no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, pela “janela¹¹”. A volta da Filosofia começou pelo ensino médio¹², num processo que envolveu três atores: o Ministério da Educação, a Universidade Pedagógica, através do Departamento de Filosofia, e o professor Severino Elias Ngoenha¹³.

A idéia de se reintroduzir a Filosofia para os cerca de 6 343¹⁴ alunos que freqüentavam, em todo o País, as 12 escolas do nível médio de ensino, foi apresentada, oficialmente¹⁵, pelo ex-Ministério da Educação de Moçambique (MINED)¹⁶.

¹⁰ Ernesto Chambisse foi um dos membros da equipe que coordenou o processo de introdução da Filosofia no ensino médio. As reflexões que ele faz em torno da Filosofia são parte da sua dissertação de Mestrado sobre a contribuição da filosofia para a aprendizagem significativa.

¹¹ Conforme ainda faremos menção, a introdução da Filosofia foi restrita a apenas um segmento de alunos do ensino médio.

¹² As análises de Chambisse sugerem que a Filosofia, no ensino colonial, se fazia presente apenas no nível superior. Na educação moçambicana pós-independência, a Filosofia não constava em nenhum dos níveis de ensino. Quando foi reintroduzida a partir do ensino médio, as instituições de nível superior também passaram a incluir a Filosofia nos respectivos currículos, nos quais os programas de ensino variavam de Instituição para Instituição.

¹³ Severino Ngoenha é de nacionalidade Moçambicana e doutor em Filosofia pela Universidade Gregoriana. Quando da reintrodução da Filosofia, era o único moçambicano com titulação nessa área. É professor da Universidade de Lousanne, na Suíça, onde reside desde que terminou o Doutorado.

¹⁴ Alunos referentes ao ano de 1997. Informação do Censo Demográfico de 1997 retirada da página do Instituto Nacional de Estatística. http://www.ine.gov.mz/sectorias_dir/educacao9804/educacao, data de acesso: 27.01.2008. Em 1998, o número de alunos que freqüentou os dois anos do nível médio do sistema de ensino de Moçambique foi cerca de 7500 (cf. Departamento de Estatística do Ministério da Educação: Estatísticas, 2003, p.7).

¹⁵ Dizemos oficialmente porque, em 1993 e 1996, respectivamente, a Universidade Pedagógica, através do seu Departamento de Filosofia, manifestou o interesse de introduzir o ensino de Filosofia, porém, a proposta não encontrou acolhimento no Ministério da Educação. Outros atores da Sociedade Civil, como as Igrejas Cristãs, provavelmente, também tinham interesse em ver a Filosofia no ensino médio. Entretanto, foi o Ministério da Educação que tomou a iniciativa.

¹⁶ Designação dessa instituição do Estado entre 1988 a 2005, ano em que passou a ser chamado de Ministério da Educação e Cultura, este último também foi usado para designá-la entre 1975 e 1988. Ao longo do trabalho, a citação dos documentos irá obedecer às duas designações. O pedido do

Deve-se considerar, entretanto, que nos registros da história educacional de Moçambique não consta, desde a institucionalização do ensino superior na legislação de Moçambique (Lei 4/83 e Lei 1/93), a existência de algum curso oficial de graduação em Filosofia, tanto na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, quanto na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pedagógica¹⁷. Nesta última, embora sempre tenha havido um Departamento de Filosofia, não é mencionado, nos respectivos registros, a existência de uma Licenciatura para o ensino de Filosofia. Dessa forma, não havia professores graduados pelo Estado para a realização da idéia do Ministério da Educação¹⁸.

Visando materializar a sua idéia, o Ministério da Educação pediu ao Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica¹⁹ que preparasse, em pouco tempo, professores para ensino de Filosofia para atuarem nas escolas no nível médio²⁰. O Departamento de Filosofia, segundo sublinhou Ronaldo,

tendo constatado que ele não reunia condições para a abertura de um curso em nível de graduação para a formação de professores de Filosofia, chamou o professor Severino Elias Ngoenha. Este deveria ajudar ao Departamento a

Ministério da Educação ao Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica para que encontrasse soluções para o problema da falta de professores de ensino de Filosofia foi formalizado através do ofício 1598/GM/MINED/1997, datado de 16 de Setembro de 1997.

¹⁷ A Universidade Pedagógica, criada pelo decreto 13/95 de 25 de abril de 1995, resultou da transformação do Instituto Superior Pedagógico, fundado em 1986. Cabe à Universidade Pedagógica formar professores em nível superior para atuarem no ensino médio e também garantir a formação de outros profissionais da educação. Assim, a instituição, em que pese a sua respectiva autonomia, pode ser considerada “uma extensão” do Ministério da Educação, dado que ela oferecia cursos de formação de professores segundo as demandas do Ministério da Educação.

¹⁸ O fato de não haver uma faculdade de Filosofia na história da educação superior do país, não significa afirmar que o país não tivesse profissionais com formação em Filosofia. Além dos seminários católicos que ofereciam o curso de Filosofia, mas não reconhecido pelo Ministério da Educação, no país, havia sacerdotes, ex-sacerdotes, ex-religiosos e leigos que cursaram Filosofia em Instituições de Ensino Superior estrangeiras, cujos graus acadêmicos eram reconhecidos em Moçambique. O Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica restringia-se a ofertar a disciplina de Filosofia para os vários cursos de formação de professores.

¹⁹ O Departamento de Filosofia, em 1997, possuía apenas quatro (04) professores..

²⁰ Conforme os documentos oficiais, em 1997, o Ministério da Educação manifestou o interesse em introduzir a Filosofia para o ano letivo de 1998.

encontrar uma solução para aquele pedido do Ministério [Ronaldo ²¹, entrevistado em 08.08.2007 em Maputo]

A solução encontrada pelo Departamento de Filosofia, juntamente com o professor Ngoenha, foi a oferta de cursos intensivos de curta duração; foram organizados, ao todo, três cursos: nos anos 1997/1998, 1999/2000 e 2001/2002²². Os candidatos a professores de ensino de Filosofia formados por esses cursos, eram, em sua maioria, ex-seminaristas e ex-religioso(a)s que haviam cursado Filosofia nos Centros de Formação Sacerdotal (Seminários) e/ou Institutos de Formação Religiosa²³.

A formação era feita durante dois anos e a esses candidatos conferia-se o grau de Licenciatura em Ensino de Filosofia. Deve-se levar em consideração que o terceiro ano em nível superior, na organização do ensino de graduação moçambicano, corresponde ao grau acadêmico de bacharel²⁴, condição necessária para a freqüência da Licenciatura, com duração de dois anos, que marca o fim do primeiro ciclo do ensino superior.

Dado que aqueles candidatos concluíram o terceiro ano de Filosofia do seminário, o fato permitia-lhes a admissão nos cursos intensivos ofertados pelo Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica. Essa forma de admissão respondia à urgência do Ministério da Educação, pois em dois anos, estariam garantidos os professores de ensino de Filosofia que o Ministério necessitava. A par

²¹ Nome feticio. É um dos intelectuais entrevistados na cidade de Maputo. Atualmente é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica.

²² No âmbito da reforma curricular da Universidade Pedagógica, em 2003, o curso intensivo de dois anos foi abolido, tendo sido introduzido, no seu lugar, a graduação com quatro anos de duração.

²³ A orientação religiosa do curso de Filosofia freqüentado pelos candidatos a professores foi uma das razões do ceticismo e desconfiança que cercou a (re)introdução da Filosofia no ensino médio.

²⁴ O grau de Bacharel no Sistema de Educação de Moçambique não corresponde à conclusão do curso superior. Ele é uma etapa necessária para a Licenciatura. No âmbito das reformas curriculares do início dos anos 2000, o grau de bacharel foi abolido em todas as universidades. Atualmente, a Universidade Pedagógica aboliu a licenciatura para reintroduzir o bacharelato.

de responder à urgência do MINED, o curso de formação intensiva possivelmente também solucionava um outro problema de natureza institucional, cujas raízes devem ser buscadas na tensa relação entre o governo de orientação socialista da FRELIMO e a Igreja Católica: a não conferência de nenhum grau acadêmico aos estudantes de Filosofia que saíssem dos seminários.

Aparentemente, a causa da tensão era a orientação laica da Frelimo decorrente da adoção do “marxismo-leninismo”. No entanto, a tensão entre a Frelimo e a Igreja, principalmente a Católica, não se explica apenas pela orientação “marxista” da Frente. A Igreja Católica esteve a serviço da colonização – em que pese o fato de alguns prelados terem apoiado a causa da libertação e criticado a ação colonial, entre os quais o bispo da Beira, Dom Sebastião de Resende. Por ter estado a serviço da colonização, quando da independência do país, a Frente tomou uma posição de hostilidade em relação às Igrejas, principalmente, a Católica. Conforme Ronaldo explicitou

“Havia um problema institucional. Tu, ao terminares o seminário, não vais ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) dizer que agora sou bacharel agora sou licenciado. Mesmo que fosses padre, não te davam o título de doutor. Então, esses que saíram das instituições religiosas tinham problemas de reconhecimento do grau acadêmico[Ronaldo entrevista 09.09.07 em Maputo].

Para o intelectual entrevistado, a Igreja Católica é a responsável pelo não reconhecimento, por parte do Estado moçambicano, do grau acadêmico concluído no seminário. Segundo ainda destacou o intelectual em referência,

[..] aparentemente esse problema era do Ministério, mas era das instituições religiosas, pois não queriam perder o seu pessoal, pois ao saberem da existência de uma brecha no ensino superior, poderiam sair. Isto trouxe problemas no relacionamento entre a UP e a Igreja” [Ronaldo, entrevistado em 08.09.2007, Maputo].

Mesmo diante do mencionado problema, a Universidade Pedagógica continuou a oferecer os cursos intensivos, reconhecendo, implicitamente, o grau de

bacharel em Filosofia aos ex-seminaristas e ex-religiosos.

Cabe destacar ainda que, além de colocar termo ao conflito institucional através dos cursos intensivos, a Universidade Pedagógica também resolvia outros dois problemas simultaneamente. Primeiro, formava *profissionais de nível superior com conhecimentos adequados em Filosofia de modo a garantirem o ensino da disciplina nos diferentes subsistemas de ensino*(UP, 2003, p.3)²⁵; segundo, garantia a existência de professores para o próprio Departamento de Filosofia²⁶.

Há outro fato a registrar no processo de reintrodução da Filosofia no ensino médio moçambicano. O acordo entre as duas instituições – a Universidade Pedagógica e o Ministério da Educação – não previa a preparação do livro didático:

[...] Em termos humanos, como formar professores para lecionar a cadeira, foi responsabilizada a UP em estreita articulação com o MEC. Mas também foi responsabilizada a UP para a concepção do próprio programa de Filosofia. Agora, apetrechar as escolas de material, isso é da responsabilidade do MEC e não da UP. Esta ficou com a responsabilidade de formar professores e também de conceber os programas de ensino. Agora, organizar o material para sustentar essa actividade, isso é da responsabilidade do Ministério [Samuel²⁷, entrevistado a 18.09.2007, em Maputo-grifos nossos]

Mesmo na iminência do ano lectivo escolar e, com ele, a reintrodução do ensino da Filosofia, O MINED não disponibilizou o material didático para o uso dos professores e dos alunos até o início das aulas. Em face desse constrangimento, Samuel observou que pretendendo evitar que o ensino de Filosofia “*se revelasse uma educação moral e cívica*”, o Departamento de Filosofia, então, procedeu à

²⁵ Ao citarmos os documentos da Universidade Pedagógica, usaremos a sigla UP. Para os documentos do Ministério da Educação, usaremos a sigla MINED, e MEC para o Ministério de Educação e Cultura.

²⁶ Alguns daqueles candidatos a professores de Filosofia, que freqüentaram o curso intensivo, foram admitidos como professores efetivos no Departamento de Filosofia.

²⁷ Nome feticio. Um dos professores de Filosofia no ensino médio e também do Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica em Maputo.

elaboração de um manual didático para o uso do professor.²⁸ Com os programas de ensino, o livro didático e os professores em formação no curso intensivo, deu-se início à reintrodução do ensino de Filosofia no Sistema Público de educação de Moçambique, cuja estratégia é objeto de descrição das próximas páginas.

1.1.1 Estratégias de reintrodução da Filosofia: a testagem experimental

A reintrodução do ensino da Filosofia, num primeiro momento, foi de carácter experimental; foram contempladas, durante dois anos (1998 e 1999), duas escolas da capital do País (Maputo)- as escolas secundárias Josina Machel e Francisco Manyanga, respectivamente (UP/MINED, 1998A, p.3). Constituíam objeto de experimentação os *conteúdos do programa, os manuais, os livros e a forma adequada de avaliação dos alunos* (UP, 1998B, p.10)²⁹. No primeiro ano do teste, foram abrangidos, nas referidas escolas, cerca de 873 alunos da primeira série do nível médio, apenas do grupo A³⁰ (UP/MINED, 1998 A, p.3).

Dado que os professores para o ensino de Filosofia ainda estavam em formação nos cursos intensivos, os quatro professores do Departamento de Filosofia

²⁸ O título do manual é “Emergência do Filosofar” .

²⁹ Cabe sublinhar que dias antes do início do ano letivo escolar de 1998/99, o Departamento de Filosofia da UP realizou um “colóquio de divulgação restrita” do programa de ensino a ser testado (Março de 1998). Versando sobre o tema “a Introdução da Filosofia em Moçambique” (UP, 1998C, p.2), o encontro, restrito aos convidados, visava dar a conhecer, aos participantes, “as linhas gerais da proposta sobre a (re)introdução da Filosofia no nível médio do sistema público de ensino”(MINED, 1998 A, p.5).

³⁰ O ensino médio moçambicano, conforme o organigrama da pagina 36, comporta duas séries: a 11^a e 12^a, respectivamente. Em termos de organização, os estudantes, ao iniciarem a 11^a classe, são divididos em dois grupos (A e B), conforme os interesses dos mesmos estudantes. O Grupo A comporta matérias relacionadas ao campo de ciências sociais e humanas e o Grupo B às ciências naturais exatas. Assim, não é permitido, aos estudantes, a frequência dos dois grupos em simultâneo, e a conclusão do ensino médio refere-se ao término dos estudos em um dos dois grupos. O teste experimental deveria decorrer durante dois anos, correspondentes a cada uma das séries do ensino médio.

da UP assumiram a responsabilidade pelo ensino da matéria nas duas escolas citadas. Sobre a assunção responsabilidade pelo ensino por parte desses quatro professores, dois documentos pesquisados apresentam justificações aparentemente contraditórias.

Um desses documentos é o primeiro relatório da fase experimental³¹. Nele é afirmado que *o recrutamento dos professores não deveria ser, numa primeira fase, com base no concurso público* (UP/MINED, 1998A, p.3). O segundo documento é a ata do encontro de “consertação” ocorrido entre o então Diretor Nacional de Ensino Secundário Geral³² e os professores do Departamento de Filosofia (UP, 1998 D). De acordo com esse documento, no encontro foi decidido que somente os quatro professores do Departamento de Filosofia poderiam se *candidatar para lecionar a disciplina Filosofia naquelas duas escolas* (UP/MINED, 1998 A, p.3). A “exclusividade dos quatro professores” de serem os únicos candidatos à docentes de Filosofia foi justificada com base no argumento de que se pretendia *evitar que a disciplina (Filosofia) viesse a ser lecionada por candidatos amadores* (UP, 1998 D, p.2)³³. Quem eram os candidatos amadores?

Por candidatos amadores, os intelectuais que organizavam o processo de reintrodução do ensino de Filosofia, possivelmente, referiam-se àqueles que, mesmo tendo alguma formação em Filosofia, não participaram do curso de formação intensiva³⁴. Sendo assim, provavelmente, na concepção desses intelectuais, este

³¹ MINED 1998A

³² Daniel Bomba

³³ Os quatro professores distribuíram-se pelas duas escolas, a saber, dois professores para cada escola.

³⁴ Era 30 o número de candidatos a professores de Filosofia que freqüentava o primeiro curso intensivo.

grupo de “amadores”, não estava a par do que se pretendia com a Filosofia no ensino médio.

O elevado número de alunos do nível médio³⁵ e as *ocupações desses mesmos professores em outras atividades de ensino na Universidade* (UP, 1998D, p. 2), levou a que fossem convidados, para a docência, na condição de estagiários, os estudantes que freqüentavam o curso intensivo³⁶. Para a complementação da formação pedagógica desses estudantes foi organizado um Seminário sobre Didática de Ensino de Filosofia (UP/MINED, 1998A, p.6)³⁷, a fim de suprir as informações no campo pedagógico.

Durante a primeira parte da pesquisa de campo em Maputo (Fevereiro-Maio de 2007), procuramos obter informações adicionais sobre os conteúdos abordados no referido seminário. Não foi possível encontrar registros escritos sobre o seminário de didática, pois muitas das discussões ocorridas no processo de reintrodução da Filosofia não foram organizadas sob forma de livros, textos impressos ou outros suportes, o que tornou a informação dispersa. Nos arquivos do Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica, local onde foi reunida a documentação oficial para a elaboração deste trabalho, não constavam textos referentes às palestras e aos colóquios havidos por ocasião da reintrodução do ensino de Filosofia no nível

³⁵ A Escola Secundária Josina Machel, em 1998, tinha um total de 456 alunos do nível médio do Grupo A, perfazendo nove (09) turmas. A Escola Secundária Francisco Maynanga, 417 alunos divididos em dez (10) turmas. Além de assistentes, o convite aos estudantes em formação, segundo o discurso oficial, fazia parte do estágio curricular.

³⁶ A definição da presença desses alunos como estagiários foi oficializada em uma proposta enviada pelo departamento de Filosofia da UP ao Conselho Universitário (8 de Maio de 1998). Com relação à presença de alunos em formação como estagiários, a idéia é positiva. Porém, a qualificação de assistentes sugere que as aulas de Filosofia ficaram, grande parte, sob responsabilidade dos mesmos.

³⁷ O Seminário consistiu num ciclo de palestras proferidas pela Profa. Dra. Annette Scheunpflug, da República Alemã.

médio.

O único documento encontrado com alguma informação sobre o primeiro ano do teste do ensino de Filosofia é o Primeiro Relatório (UP/MINED, 1998A). Nele é afirmado que aquele seminário contribuiu para que os estagiários - assistentes aprofundassem *noções a respeito da planificação das aulas de Filosofia* e também para discutir *alguns aspectos importantes na didática de Filosofia* (UP/MINED, 1998A, p.6).

A experiência de docência, através de uma prática pedagógica prolongada, e o Seminário sobre Didática, foram considerados, pelos coordenadores do projeto de “Introdução à Filosofia”, como complementação da formação pedagógica dos futuros professores de Filosofia que freqüentavam o curso intensivo. Era um complemento à formação pedagógica, porque a prática da docência também ajudaria os estagiários a se familiarizarem *com o programa de Filosofia* e também *ganharem experiência de lecionação com os alunos da idade pré-universitária* (UP/MINED, 1998A, p.5).

Sobre a contribuição do Seminário de Didática para a formação pedagógica dos estudantes do curso de intensivo, Samuel observou que

[...] essa professora Alemã não vinha dar didática como tal, como uma cadeira. Ela mesma teria dificuldades por que ela não fala português. Fala, entende alguma coisa de espanhol. Então, ela não trabalhou em sala de aula, ela trabalhou diretamente com os docentes. Ela trabalhou diretamente conosco aqui no Departamento, dando novas teorias a volta da didática, trazendo novas teorias em volta do debate filosófico que acontecia no mundo ocidental, quer dizer, vinha atualizar mais os docentes na componente didática, porém, principalmente na componente filosófica. Trabalhar diretamente com os estudantes na cadeira de didática, não [Samuel entrevista a 18.090.07 em Maputo].

Em que medida o Seminário de Didática ajudou aos estudantes em formação a aprofundarem questões relativas à noções de planificação, conforme é afirmado no primeiro relatório do teste experimental? Em relação à importância da prática

pedagógica na formação dos estagiários, o discurso oficial destaca que

foi do entender do departamento que, tendo em conta a pouca duração curso, o que lhe dá um caráter intensivo, agravada pela falta da cadeira de Didática de Filosofia, deveria ser compensada com uma prática pedagógica prolongada, a fim de permitir uma maior preparação dos estudantes na didática e metodologias do ensino de Filosofia (UP/MINED, 1998A, p.5).

A explicitação sobre a pertinência da prática pedagógica no processo da formação do futuro professor sugere que a experiência de ensino supria a ausência da disciplina de didática de Filosofia no curso intensivo. A prática pedagógica, acrescida do seminário realizado durante sete (07) dias, acobertava os possíveis problemas teóricos e práticos que os candidatos a professor de Filosofia poderiam ter sobre a didática e a metodologia de ensino e aprendizagem em Filosofia.

1.1.2 A avaliação da experiência e a introdução definitiva da Filosofia

Findo o primeiro ano de teste experimental, foi organizado um encontro para a Avaliação do Processo de reintrodução do ensino de Filosofia no curso médio. No relatório do primeiro ano (UP/MINED, 1998 A)³⁸, são apresentados avanços, desafios e impasses que se verificaram durante esse primeiro ano em que decorreu a experimentação do programa de Introdução à Filosofia. Dentre os aspectos positivos do teste do ensino da Filosofia, no referido documento, são destacados os altos índices de aproveitamento pedagógico alcançado pelos alunos da primeira série do ensino médio e o ajustamento feito ao programa do ensino de Filosofia, devido às exigências advindas do processo de ensino e aprendizagem³⁹.

³⁸ Nas próximas páginas o nosso diálogo será estabelecido com o relatório citado.

³⁹ Com relação à Escola Secundária Josina Machel, lê-se que o aproveitamento médio pedagógico foi de 81% de um universo total de cerca 456 alunos do grupo A da 11ª classe que freqüentaram as aulas de introdução à Filosofia naquela escola. O aproveitamento pedagógico dos alunos da Escola

Com relação aos ajustamentos feitos ao programa, aquele relatório afirma que tais ajustes consistiram no acréscimo de alguns tópicos de conteúdo que não constavam no programa inicial e também na alteração da ordem de abordagem dos conteúdos programáticos. Em decorrência dessas modificações feitas no programa inicial de Filosofia, afirma-se, no relatório, que eram “claramente visíveis” os resultados alcançados, tomando por base a comparação entre o *programa inicial e o atual* (UP/MINED, 1998A, p.7).

Mesmo se verificados alguns aspectos positivos durante a primeira fase do teste do ensino de Filosofia, os coordenadores do projeto também afirmam que houve algumas dificuldades. A primeira dificuldade circunscreveu-se à falta de material de escritório e bibliográfico, devido à demora no cumprimento do acordado entre os professores e o MINED durante os “encontros de consertação”. O Ministério deveria disponibilizar alguns recursos materiais a serem usados durante o teste experimental do ensino da Filosofia⁴⁰, quais sejam, *livros e meios para fotocópias nas escolas* (UP/MINED, 1998A, p.7). No Relatório, também é sustentado que não se cumpriu com a planificação das aulas inicialmente feita.

Um dos fatores que contribuiu para o não cumprimento da planificação, conforme o discurso oficial, foi o *início tardio das aulas de Filosofia* (UP/MINED 1998A, p.7)⁴¹. Acrescido ao início tardio das aulas, no relatório em referência, também é afirmado que outro fator que explica o não cumprimento da planificação foi

Secundária Francisco Manyanga, por sua vez, situou-se em 80,3% num total de 417 alunos (UP/MINED, 1998A, p.4).

⁴⁰ Entre os recursos materiais solicitados ao MINED, constavam impressoras, computadores, fotocopiadoras e livros para o uso tanto pelos professores, quanto pelos alunos do ensino médio.

⁴¹ O Semestre letivo, em 1998, iniciava na primeira semana de Fevereiro. As aulas de Filosofia começaram, conforme expusemos a 10 e 16 de Março, respectivamente, nas Escolas Secundárias Josina Machel e Francisco Manyanga.

a ausência de *uma doseificação cuidada e pormenorizada das aulas necessárias para cobrir uma determinada Unidade Temática* (idem, p.7). A falta de *experiência de lecionação da disciplina no ensino secundário e o desconhecimento do meio escolar secundário no que diz respeito ao tipo de aluno daquele nível* (UP/MINED,1998 A p.7), também são apontados como fatores que estiveram na origem do não cumprimento da planificação. No documento oficial, ainda é pontuado que a dinâmica que caracterizou o processo das aulas de Filosofia também deve ser considerada como outro fator que contribuiu para o não cumprimento do planeamento previsto. Segundo é referido no relatório citado, *o entusiasmo com que os alunos discutiam certos temas [...] sempre acabava por custar tempo de lecionação* (UP/MINED, 1998 A, p.7).

Apesar das dificuldades apontadas e dos constrangimentos ocorridos durante o primeiro ano em que decorreu o teste de reintrodução do ensino de Filosofia, a equipe responsável pela implementação do programa propôs ao Ministério da Educação que se iniciassem *estudos de condições da expansão da disciplina para outras províncias fora da cidade de Maputo* (Idem, p.8). Para defender a proposta, os coordenadores do projeto sustentaram que *em termos de professores, havia condições para a introdução da Filosofia nas escolas do nível médio da Beira e de Chimoio* (Idem, p.8)⁴². Não era cedo ainda? O que justificava a urgência do Ministério da Educação e a recomendação desses professores, levando em consideração outras condições objetivas - as dificuldades apresentadas no primeiro Relatório - que cercaram o processo de reintrodução do ensino da Filosofia?

⁴² Cidades que ficam situadas no centro do país. Até 1999, a cidade da Beira tinha apenas uma escola pública do nível médio para os cerca de 500.000 (quinhentos mil habitantes). A escola de nível médio mais próxima da cidade da Beira fica situada a 20 km, em Dondo.

O processo de testagem experimental do ensino de Filosofia, segundo havia sido planejado, teve continuidade no ano lectivo de 1999, envolvendo a última série do ensino médio naquelas duas escolas da cidade de Maputo. No final do mesmo ano, os professores do Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica organizaram mais um encontro, aberto ao público⁴³, para debaterem, segundo eles, questões fundamentais sobre a Filosofia que era proposta para o ensino médio: as contribuições dessa matéria na educação escolar moçambicana.

O referido encontro também visava divulgar os resultados do segundo ano do teste experimental do ensino da Filosofia e

envolver instituições e personalidades ligadas à Filosofia para uma reflexão sobre o ensino da Filosofia no Ensino Secundário Geral e alargar a reflexão para recolher contribuições para o melhoramento do programa e esboçar o crescimento da disciplina de Filosofia em Moçambique (UP, 1999 A, p.1).

Tratava-se, em princípio, de um processo democrático e não uma imposição de um programa de ensino. Entretanto, quais foram as outras instituições e personalidades ligadas à Filosofia? Que contribuições apresentaram essas instituições e personalidades? Em que medida as suas contribuições impactaram no programa final de ensino da Filosofia?

Não tivemos acesso aos conteúdos apresentados durante o encontro que nos possibilitaria responder algumas das questões acima colocadas. Além da distância que nos separa do tempo da realização do encontro, um dos fatores que explica essa “fragilidade” do nosso trabalho, conforme já destacamos, é o fato dos textos apresentados nos seminários não terem sido publicados quer em forma de anais, quer em forma de livro ou em arquivo eletrônico.

⁴³ O Seminário, denominado “seminário do Kwayakwanga”, nome do hotel residencial em que se realizou o evento, teve lugar em Maputo, entre os dias 20 e 21 de Dezembro de 1999.

A leitura dos textos integrais apresentados durante o encontro poderiam ajudar a compreender a história de um processo, neste caso, a história da (re)introdução do ensino Filosofia após a independência do país. Poderíamos ir a busca dos textos, requisitando aos palestrantes que os disponibilizassem. Nas condições culturais e científicas⁴⁴ moçambicanas, a busca por esse material custar-nos-ia meses de espera ou talvez nunca poderíamos obtê-lo.

Recorremos às sínteses do seminário que encontramos durante a pesquisa documental, porque elas contêm as principais discussões havidas durante o encontro e, por isso, ajudaram a reconstruir a história do processo a que nos propusemos compreender e apresentar neste capítulo.

Um dos objetivos do Seminário era apresentar os resultados alcançados durante os dois anos de teste do programa de ensino de Filosofia. A apresentação desses resultados foi feita pelo professor Ernesto Chambisse, membro da equipe que coordenou o processo de reintrodução da Filosofia no ensino médio. Durante a sua comunicação, o professor afirmou que, para os alunos do último ano do ensino médio, o aproveitamento pedagógico em Filosofia tendia a *baixar drasticamente* (UP,/MINED, 1999B, p.4).

⁴⁴ Por condições culturais moçambicanas, nos referimos aos hábitos criados de não facilitar o acesso a materiais de pesquisa, tal hábito é expresso pela classificação das informações como sigilosas ou pela pouca boa vontade em cooperar com as pesquisas. Um exemplo do que afirmamos decorreu quando da realização da pesquisa de campo na UP. Apenas tivemos acesso ao acervo, porque um dos responsáveis pelo departamento interessou-se pelos livros de Ética que levávamos conosco para nos entretermos em horas livres. O cruzamento de interesses facultou a abertura do acervo. Por condições científicas, queremos nos referir ao exíguo hábito de promoção de eventos científicos no País. Aliado a esse fato, também está a não organização, em anais, do material produzido pelos poucos eventos científicos. A maior parte das Universidades moçambicanas não possui publicações científicas, tornando difícil o processo de produção e difusão do conhecimento. Mesmo aquelas Universidades que formalmente possuem uma publicação, a periodicidade de tal publicação é arbitrária.

Uma das explicações para essa tendência, segundo o professor, está no fato da disciplina Filosofia ter sido *relegada para o segundo plano, por não interferir no aproveitamento final* (UP/MINED, 1999B, p.4). Ou seja, a Filosofia não era uma disciplina passível de avaliação em forma de testes e exames finais, com implicações na aprovação ou reprovação do aluno. Por isso, os alunos do último ano do ensino médio relegaram a Filosofia para segundo plano⁴⁵.

Feita a apresentação dos resultados alcançados durante os dois anos de teste experimental, segundo se pode depreender das sínteses, os participantes passaram ao debate do conteúdo do programa de Filosofia usado durante esses dois anos⁴⁶. Após a realização do Seminário de “Kaiakwanga” foi elaborado um programa final de Introdução à Filosofia que, possivelmente, incorporou algumas das sugestões propostas durante o referido encontro.

Com base nos resultados alcançados durante esses dois anos experimentais de ensino da Filosofia, o Ministério da Educação “decretou” a obrigatoriedade da disciplina em todas as escolas de nível médio do país (ano 2000)⁴⁷. A

⁴⁵ A relegação da Filosofia ao segundo plano na fase da experimentação talvez tenha sido um dos principais fatores para a obrigatoriedade do ensino nas escolas do nível médio a partir do ano 2000. Mas nos documentos oficiais, desde o início da fase de teste, já era prevista a implantação definitiva da Filosofia a partir do referido ano. Desse modo, ficamos sem saber se a ênfase na relegação da Filosofia ao segundo plano serviu para legitimar a necessidade da obrigatoriedade da Filosofia, uma obrigatoriedade, entretanto, já prevista desde o início do projeto.

⁴⁶ A metodologia usada para a discussão do programa de Filosofia foi a seguinte: os professores Mário Viegas e Ernesto Chambisse apresentaram o programa em suas linhas gerais. Depois se formaram pequenos grupos de discussão sobre os programas e, após isso, reuniram-se em plenário para a discussão geral. Durante as discussões, foram apresentadas propostas e sugestões de alteração do programa. Apenas a título de exemplo, uma das observações que constam das sínteses é concernente ao perfil do aluno, que não estava claramente definido nos objetivos do programa. Uma outra sugestão propunha a ordenação lógica dos temas. As vozes de onde partiram essas sugestões não são apresentadas nas sínteses.

⁴⁷ Cabe observar, entretanto, que o projeto de Introdução da Filosofia foi concebido para as escolas públicas. Boa parte das escolas privadas do país, em nível médio, não goza de completa autonomia pedagógica. Essas escolas não podem diplomar os alunos finalistas, que são obrigados a prestarem exames finais de nível médio nas escolas públicas. Assim, as referidas escolas privadas, nessa condição, foram obrigadas a também introduzirem a Filosofia nos seus currículos não somente por

obrigatoriedade “decretada” pelo Ministério da Educação marcou, portanto, a reintrodução do ensino da Filosofia na educação escolar moçambicana.

No início do presente capítulo sustentou-se que a Filosofia foi “expulsa” do sistema educacional do Moçambique pós-independência, porque, no entender dos dirigentes da revolução moçambicana, ela teria contribuído para a consecução dos objetivos “alienantes” da educação colonial. Para aqueles dirigentes, a educação colonial visava, portanto, formar um homem burguês, com uma mentalidade também colonial burguesa, “alienado” de si e de sua própria realidade⁴⁸.

A Filosofia, de acordo com Chambisse (2006), foi uma das matérias de ensino que contribuiu para a persecução dos objetivos da educação colonial, conforme eram entendidos pelos dirigentes e intelectuais moçambicanos. Em seu trabalho, Chambisse refere que através do ensino da Filosofia, o regime colonial pedia aos povos nativos para abandonarem “a sua cultura em favor da cultura do colonizador” (CHAMBISSE, 2006, p.58)⁴⁹.

Examinando o discurso oficial, pode-se verificar que a escola colonial era tomada pelos dirigentes da Frente como espaço de difusão de idéias que visavam integrar os nativos à ordem social vigente, em busca do conformismo das maiorias sociais a essa mesma ordem. A Filosofia, conforme a interpretação feita por

razões pedagógicas, mas também tendo em vista os exames que seus alunos finalistas têm de realizar nas escolas públicas, findo o segundo ciclo do nível médio. Uma outra observação é que, mesmo tendo sido decretada a obrigatoriedade do ensino da Filosofia, nem todas as escolas públicas introduziram a nova matéria devido à falta de professores, pois o curso intensivo não conseguiu formar um número suficiente de professores para toda a rede pública.

⁴⁸ Não pretendemos recusar os objetivos “alienantes” da educação colonial. Porém, é necessário levar em consideração, conforme destaca Buendia Gómez (1999), que educação colonial também possibilitou o despertar da consciência nacionalista a alguns moçambicanos que a ela tiveram acesso. Ademais, a mesma educação possibilitou a esses mesmos moçambicanos compreenderem as contradições do mesmo sistema. A educação escolar é contraditória, não devemos olhá-la somente do ponto de vista de sua perniciosidade.

⁴⁹ Chambisse não explica como e nem apresenta os conteúdos que evidenciassem essa tarefa da Filosofia na educação colonial.

Chambisse(2006), constituía uma das mediações através da qual o colonizador procedeu à divulgação dos ideais conformistas e “alienantes”.

Assim, por ter estado a serviço dos interesses coloniais, quando da independência do País, o ensino de Filosofia foi proibido do Sistema Nacional de Educação. Foi apenas por ter estado a serviço da educação colonial que a Filosofia foi banida do Sistema de Educação de Moçambique independente? O que também justificou o encerramento da Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane?⁵⁰

Conforme referido no início do presente capítulo, vinte e três anos após ter sido “expulso pela porta”, o ensino da Filosofia era trazido de volta pela “janela” na educação escolar moçambicana, começando pelo nível médio⁵¹, num processo que envolveu, principalmente, três atores: o Ministério da Educação, o Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica e o Professor Severino Ngoenha. O programa de ensino de Filosofia para o nível médio estava e ainda continua organizado em três eixos temáticos: Política, Ética e Epistemologia. Levando em consideração que a idéia de reintrodução da Filosofia foi apresentada pelo Ministério da Educação, questiona-se: o quê teria motivado os dirigentes educacionais de Moçambique a reintroduzirem o ensino da Filosofia?

⁵⁰ A Faculdade de Direito foi fechada a 21 de Março de 1983, por determinação do presidente da República, Samora Machel, no discurso de encerramento da 11ª Sessão da Assembleia Popular, tendo sido reaberta em 1987. Conforme é referido no portal da Faculdade, “supostamente, estavam na origem do encerramento dúvidas que se prendiam com o nível político e profissional de um grande número de quadros saídos da Faculdade”. Fonte: http://www.direito.uem.mz/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=1. data de acesso 03.07.2008

⁵¹ As análises de Chambisse (2006) contidas em sua dissertação de mestrado sugerem que a Filosofia, no ensino colonial, se fazia presente apenas em nível superior. Na educação moçambicana pós-independência, a Filosofia não constava em nenhum dos níveis de ensino. Quando foi reintroduzida a partir do ensino médio, as instituições de nível superior também passaram a incluir a Filosofia nos respectivos currículos, em que os programas de ensino variavam de Instituição para Instituição.

Gramsci (2000B) sublinha que além de fato intelectual (objeto de estudo sistemático), a Filosofia é uma concepção de mundo crítica e coerente, elaborada de acordo com as correlações de forças que atuam num determinado momento histórico. Explicitando, ainda que fato intelectual, a Filosofia expressa uma determinada concepção de mundo. A elaboração de uma concepção de mundo, ainda de acordo com Gramsci, visa responder a *determinados problemas colocados pela realidade em movimento*: a história (GRAMSCI, 2004 B, p.95). Com base neste postulado gramsciano, mais uma vez, questiona-se: a que problemas colocados pela “realidade em movimento” de Moçambique o ensino da Filosofia vinha responder na e através da educação escolar?

O nosso olhar ao programa em referência centrou-se sobre o eixo da Ética. A escolha da Ética assentou-se em duas justificativas: primeiro, é em torno da ética que desde os meados do século XX se aguçam os problemas vivenciados pela humanidade (LIMA VAZ, 1990). Segundo, no contexto internacional, com base nas recomendações das reuniões e relatórios da UNESCO (1972), a partir da década de 90, a Filosofia e os temas que lhes são tradicionalmente correlatos – entre os quais a Ética – começaram a ganhar notoriedade na literatura sobre a educação escolar. Desde então, começou e aumentou a defesa a favor da inclusão da Filosofia e dos temas correlatos na educação escolar.

Dois documentos internacionais podem ser considerados fundamentais para explicar e compreender a demanda pela inclusão da Filosofia e da Ética na educação escolar: o relatório dos peritos da UNESCO (1972) “A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo”, e o Relatório Dellors “A educação no século XXI” (1996).

Nesse último relatório, por exemplo, é sustentado que o aprender a fazer, a conhecer, a conviver e a ser constituem os pilares sobre os quais a educação do futuro deverá ser erguida. Os dois últimos pilares, conforme é exposto no referido relatório, exigem um comprometimento da educação para a paz e para a resolução pacífica de conflitos. Para se alcançar essa meta educacional, a UNESCO tem recomendado aos governos dos países membros para incluírem, nos seus sistemas de ensino, temas referentes aos valores. Estes, no espaço escolar, têm sido estudados e/ou discutidos pela Ética e/ou educação cívica e moral, de acordo com o nível de ensino.

A inclusão da Ética no programa de ensino de Filosofia de Moçambique, possivelmente, teria decorrido das recomendações internacionais acima referidas. No entanto, conforme explicitamos na introdução, embora a crise ética seja global, cada contexto específico vive os seus próprios problemas éticos. Assim, não se pode olvidar que a reintrodução da Filosofia na educação escolar moçambicana, em que um dos eixos temáticos é a Ética, também visava responder a problemas éticos específicos pelos quais o País passava.

São desses problemas específicos colocados pela realidade moçambicana que o trabalho se ocupou. Antes de se apresentar, com base nos documentos oficiais e nas falas dos entrevistados, os problemas específicos a que a Ética vinha responder no País, através da educação escolar, é exposta, primeiro, a fundamentação da pertinência da disciplina Filosofia no nível médio. A interlocução foi estabelecida com os documentos oficiais, aqueles elaborados pelo Ministério da Educação e pelo Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica

1.2 Os problemas que o ensino da Filosofia vinha responder

Uma leitura dos documentos oficiais sobre o processo de reintrodução do ensino da Filosofia indica não haver uma única ordem de fatores subjacentes à necessidade dessa matéria no nível médio do ensino em Moçambique. Dos registros oficiais, foi possível encontrar uma primeira justificativa dos problemas a que o ensino da Filosofia vinha responder no país, através da educação escolar. A referida justificativa está no primeiro projeto de formação de bacharéis para o ensino de Filosofia⁵².

No projeto, é sustentado que a reintrodução do *ensino da Filosofia nas escolas pré-universitárias deveria ser visto como uma necessidade social* (UP, 1996, p.1). De acordo com o texto do projeto, os estudantes do nível médio não possuíam, no espaço escolar, *uma oportunidade para se confrontarem com as idéias dos grandes pensadores de todas as épocas* (Idem, p.1). Assim, é sustentado, no documento da UP, a reintrodução do ensino de Filosofia vinha constituir-se nesse espaço que facultaria aos alunos *o cultivo de hábitos de debate sobre a sociedade em que vivem, como produto de reflexão sobre os diversos problemas da vida, de modo a poderem agir sobre a mesma sociedade de uma forma autônoma* (Idem, p.1). A reintrodução do ensino de Filosofia era necessária para oferecer aos alunos egressos do ensino secundário uma cultura geral que os permitisse compreender as *transformações sócio-políticas e econômicas em curso no país, tomando um papel ativo nas mesmas transformações* (Idem, p.1).

⁵² O projeto foi elaborado pelo Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica (UP, 1996), antes mesmo que o Ministério da Educação tivesse se pronunciado sobre a necessidade da reintrodução do ensino de Filosofia no País.

Uma segunda explicação dos problemas que a Filosofia vinha responder na educação escolar e através desta, é apresentada na versão preliminar do “Projeto de Introdução da disciplina de Filosofia nas escolas secundárias⁵³” (MINED, 1998 A). Neste referido documento, é sublinhado que a reintrodução do ensino da Filosofia nas escolas secundárias se enquadrava no contexto da *revisão e expansão curricular a todos os níveis de ensino, em particular no Ensino secundário* (UP, 1998B, p.1). A revisão e a expansão curricular, por sua vez, de acordo com documento citado, visavam garantir a efetivação do objetivo de educação moçambicana definido na Política Nacional de Educação (PNE)(1995) e no Plano Estratégico da Educação (PEE) (1999): *a melhoria da qualidade de ensino* (UP, 1998 B).

No programa experimental de ensino de Filosofia, entretanto, é sustentado que a presença da Filosofia no ensino médio moçambicano, pretendia *não só expandir o leque das disciplinas do ensino secundário geral* (UP, 1998B, p.3). Os idealizadores do programa argumentam que a introdução da Filosofia era, *sobretudo, uma ocasião para se imprimir uma dinâmica nova em termos de reflexão sobre os métodos de ensino geral de modo a se melhorar a qualidade do ensino* (Idem, p.3). O mesmo documento também acrescenta que junto à melhoria da qualidade de ensino, através da expansão curricular, a necessidade da Filosofia no ensino médio justificava-se a partir do contexto moçambicano que era marcado pelas mudanças *econômicas, sócias-políticas e institucionais* (Idem, p.3). As mudanças dizem

⁵³ Proposto pelo então Diretor Nacional do Ensino Secundário Geral do Ministério da Educação de Moçambique, Daniel Neto Bomba Júnior, para a apreciação do respectivo Ministro, Arnaldo Nhavoto. A versão preliminar data de 24. 09. 1998, portanto, no final da primeira fase de experimentação da Filosofia.

respeito à reorganização política e econômica do Estado moçambicano que passou da orientação socialista para a capitalista-liberal, com as implicações sociais, de cuja apresentação e exame nos ocuparemos no sexto capítulo.

Aquelas mudanças, conforme é pontuado nos documentos do Ministério da Educação e a Universidade Pedagógica, exigiam *um cidadão iluminado que pudesse pensar por si mesmo e tomar decisões pelo uso pessoal da razão* – (UP 1998B, p.1; UP 2003, p.1). Em face dessas exigências, a educação (moçambicana) deveria ajudar o Homem Moçambicano a ser *capaz de refletir de forma independente sobre os atuais desafios em Moçambique e no mundo*⁵⁴, (UP, 1998B, p.1). O homem pretendido também deveria saber “opinar livremente” sobre os desafios e problemas quotidianos, de modo a *tomar opções de ação, de forma autônoma sobre a realidade que vive* (UP, 2003, p.1).

Ainda no programa experimental de ensino da Filosofia, é sustentado que a reintrodução dessa matéria de ensino no nível médio deveria ser entendida como *resultado de uma necessidade sócio-cultural em Moçambique* – (UP, 1998B, p.2). Uma necessidade sócio-cultural porque, argumentam os documentos oficiais, constatou-se que os alunos egressos do ensino médio estão *destituídos de referências intelectual, moral e política* (Idem, p.2). A destituição dessas referências reflete-se, segundo os documentos pesquisados, *no déficit epistemológico e abstractivo dos estudantes à entrada no ensino superior, no déficit moral que se vive*

⁵⁴ Em relação a esse segundo fundamento, os documentos oficiais são discordantes no uso dos termos. Por exemplo, o documento do MINED usa o termo “formar”, contrariamente ao da UP que faz o uso do termo “ajudar” no lugar de “formar”.

em Moçambique e nas aporias da cidadania moçambicana (UP, 1998B, p.3; MINED, 2000 p.1).

Os déficits apontados foram causados, segundo os mesmos documentos, pela *ausência do ensino da Filosofia no nível médio*⁵⁵ (UP, 1998B, p.2). Por isso, os temas a serem abordados no ensino da Filosofia, através epistemologia, da Filosofia política e da Ética foram concebidos para *colmatarem*⁵⁶ os *déficits constatados* – (Idem, p.3)⁵⁷.

O argumento dos três “déficits” vistos, pelo discurso oficial, como problema sócio-cultural e resultantes da ausência da Filosofia no ensino médio, também é apresentado nos objetivos do programa final de ensino de Filosofia (MINED, 2000). O programa em referência também apresenta outros problemas que demandavam a reintrodução da Filosofia no ensino médio. Entre esses problemas, o documento destaca o pluralismo político, a multiplicidade de opiniões e a influência dos mass-médias. Esses fatores “problemáticos”, segundo é sustentado no programa final, ameaçavam o projeto de construção da moçambicanidade. A reintrodução do ensino da Filosofia visava ajudar os alunos que ingressam na Universidade a pensarem autônoma e criticamente em face daqueles fatos que foram concebidos, pelo

⁵⁵ Os documentos oficiais não apresentam dados sobre a interrupção do ensino da Filosofia em Moçambique, o que torna questionável a afirmação de que o ensino da Filosofia foi interrompido.

⁵⁶ Resolver

⁵⁷ A referência à “questão” social, como justificativa para a reintrodução do ensino de Filosofia, também foi sustentada pelo então diretor da DNESG durante os encontros de “consertação”. Nesses encontros, aquele dirigente educacional destacou que o programa de Filosofia no ensino médio, além de apresentar três componentes, quais sejam, a universal, a africana e a moçambicana, deveria “responder às expectativas sociais e integrar o homem na sociedade e no mundo” (UP, 1998 D, p.1). A resolução dos três déficits pelo ensino da Filosofia, provavelmente fazia parte das expectativas sociais que aquele dirigente educacional fazia referência. Como o ensino de Filosofia responderia a tais expectativas? É tarefa da Filosofia integrar o homem à sociedade?

discurso oficial, como *desafios à construção da moçambicanidade* (MINED, 2000, p.1).

As perplexidades vivenciadas no país, em face do que no documento oficial é entendido como *desafios presentes impostos pelas mudanças na esfera da orientação de valores* (MINED, 2000, p.1), também foram outros fatores que demandavam a introdução do ensino da Filosofia. É a mudança de orientação de valores, cuja evidência estava no que os documentos oficiais conceituam por perplexidades, que justificou a inclusão da Ética no ensino da Filosofia.

O exame dos documentos oficiais até aqui efetuado sugere não haver uma explicitação dos problemas que a Ética vinha resolver através do ensino da Filosofia, além da afirmação da existência do “déficit” moral. Em que pese essa “lacuna”, com base nos mesmos documentos, cabe questionar: o que se entende por “déficit moral” e quais as suas feições? De que perplexidades se tratavam? Em que consistiu a “mudança na orientação de valores”? Que reais factores estão por detrás das perplexidades verificadas no campo dos valores em Moçambique? Quais valores foram relegados e quais os novos valores que orientavam a vida no país? Como a Ética, no ensino de Filosofia, poderia participar na solução do “déficit”? Que concepção de Ética ajudaria essa tarefa educativa? Em que corrente filosófica se fundamenta essa concepção de Ética?

Essas perguntas, juntamente com as colocadas na introdução, foram as fundamentais que orientaram o nosso trabalho. Para respondermos algumas das últimas perguntas colocadas buscamos identificar o lugar pedagógico da Ética em dois espaços: nos documentos oficiais que foram produzidos no âmbito do processo de reintrodução do ensino da Filosofia e nos discursos dos intelectuais envolvidos

nesse processo. As outras perguntas serão respondidas no sétimo capítulo.

O percurso para a exposição do lugar pedagógico da Ética no ensino da Filosofia será duplo: apresentando os problemas e, ao mesmo tempo, explicitando como, segundo o discurso oficial, a Ética, no ensino de Filosofia, pode contribuir para a solução desse problema. A solução, conforme se pode depreender dos documentos oficiais, seria oferecida em dois âmbitos: teórico-conceitual e prático.

1.3 O lugar pedagógico da Ética no ensino da Filosofia

Por lugar pedagógico da Ética, referimo-nos aos problemas que a Ética vinha responder na e através da educação escolar moçambicana e a contribuição educativa que se espera da Ética em face dos problemas específicos que a Filosofia vinha responder no país, através da educação escolar. São esses problemas específicos que justificaram a inclusão desse eixo temático no programa de ensino. Antes de passarmos a essa discussão, esclareçamos alguns aspectos metodológicos que auxiliaram a identificar o “lugar pedagógico”.

Para a identificação do lugar pedagógico da Ética no ensino da Filosofia, trabalhou-se com dois indicadores básicos. O primeiro indicador foram todas as expressões que revelavam tratar-se de um problema ético. O segundo indicador foram as expressões que apontavam ser a contribuição educativa que se esperava do eixo temático, ou seja, as expressões e frases que apontam para os modos de participação da Ética na resolução desse referido “déficit”.

O lugar pedagógico da Ética no ensino da Filosofia foi identificado, primeiro, nos objetivos gerais do ensino da Filosofia expostos na documentação oficial

subsidiou o processo de reintrodução da matéria de ensino (cartas, atas de reuniões, relatórios), e nos dois programas de ensino (o experimental e o final); segundo, nos objetivos gerais do eixo temático expostos nos dois referidos programas; terceiro, nos planos de formação de professores de Filosofia; e, quarto, no discurso dos intelectuais que participaram do processo de reintrodução do ensino de Filosofia. Feita a explicitação metodológica, passemos a apresentação do lugar pedagógico da Ética nos diversos espaços explicitados.

1.3.1 O lugar pedagógico da Ética nos objetivos gerais da reintrodução do ensino da Filosofia

Os problemas que o ensino da Filosofia vinha responder em Moçambique, através da e na educação escolar, foram apresentados, pela primeira vez, no primeiro projeto de formação de bacharéis para o ensino de Filosofia elaborado pelo Departamento de Filosofia da UP (UP, 1996). Naquele projeto, é sustentado que através do ensino da Filosofia nas escolas secundárias, pretendia-se, dentre muitos objetivos, cultivar nos alunos o hábito de debate sobre a sociedade e de reflexão sobre os diversos problemas da vida, de modo a ajudar esses alunos a agirem de uma forma autônoma.

Embora o “déficit moral” tenha sido tomado como justificativa para a inclusão da Ética no ensino de Filosofia, na grade curricular da primeira proposta para a formação dos professores (bacharéis), ela não constava como um dos eixos do currículo de formação do futuro professor de Filosofia.

A despeito da ausência da Ética como matéria de ensino no projeto de formação de professores para o ensino de Filosofia, um aspecto positivo do projeto é o de sinalizar alguns dos problemas que demandavam a reintrodução do ensino de Filosofia: a falta de uma “cultura geral” dos alunos e a necessidade de compreensão, por parte dos alunos, das transformações sócio-políticas e econômicas pelas quais o país passava. Mesmo que nos documentos oficiais não esteja explicitado, as referidas transformações dizem respeito à reorganização política e econômica do Estado moçambicano: a passagem da orientação político, social e econômico de caráter “socialista” fundamentada no “marxismo-leninismo”, para um Estado orientado pelos princípios neoliberais, através de uma “democracia” multipartidária.

Essas mudanças, tendo significado a *reorganização da cultura*, implicaram em novos valores de sociabilidade que, por sua vez, necessitavam ser interpretados e compreendidos. Mesmo que o projeto de formação de bacharéis não faça referência ao tema sobre valores, é suposto que a Filosofia era vista em termos de sua contribuição em ajudar os alunos do ensino médio a compreenderem e a interpretarem as mudanças pelas quais Moçambique passava no campo dos valores.

O lugar pedagógico da Ética no âmbito dos problemas que o ensino da Filosofia vinha responder no país através da educação escolar ficou explicitado quando do encontro entre o ex-Reitor da Universidade Pedagógica⁵⁸, o Professor Severino Ngoenha e os professores do Departamento de Filosofia (1997A). O encontro visava a “costurar” as diretrizes do curso intensivo de formação de professores para o ensino de Filosofia. A Filosofia da Cidadania deveria orientar o

⁵⁸ Prof. Dr. Carlos Machili que, tendo substituído o Prof. Dr. Paul Gerdes, cessou as funções em 2007.

curso e o mesmo curso seria organizado em três eixos temáticos: *Epistemologia, Ética/Filosofia Social e Filosofia Política* (UP, 1997 A, p.1).

A organização do curso intensivo nesses três eixos estava em consonância com a estrutura do programa de ensino de Filosofia nas escolas secundárias, de modo a se garantir o princípio da *simetria invertida*, no entendimento de que *o futuro professor trabalha durante a sua formação com os temas que vai transmitir aos alunos na sala de aula* (UP, 1997 A, p.1).

Um dos problemas que é mencionado no “memorandum do encontro” e que justificava a inclusão da Ética no curso de formação de professores, é a *valência moral em Moçambique* (UP, 1997 A, p.1). O documento da UP afirma que era sobre o problema da valência moral que a Ética deveria ajudar o “cidadão” a participar do debate social moçambicano. Apesar de no documento não ser definido o significado da expressão “valência moral”, os intelectuais que participaram do encontro sinalizaram, implicitamente, que havia problemas “morais” em Moçambique os quais esperavam uma resposta por parte da Filosofia.

O sentido do termo “valência moral” referido no “memorandum do encontro” pode ser interpretado como expressão do que no programa experimental de Filosofia foi designado por *déficit moral* (UP, 1998B) e, no programa final, de *perplexidades devido à mudança na esfera de orientação dos valores* (MINED, 2000, p.1). As mudanças na esfera de orientação de valores, cuja evidência estava nas perplexidades vivenciadas no país, indicavam, para intelectuais que organizaram o processo de reintrodução do ensino de Filosofia, haver um “déficit” moral no país.

Por isso, a inclusão da Ética no ensino da Filosofia visava resolver⁵⁹ o “déficit moral” que os documentos oficiais afirmam existir no País à época da reintrodução do ensino de Filosofia.

A resolução do “déficit” moral, conforme o programa experimental do ensino de Filosofia, consistiria em levar os alunos à respeitarem os valores morais e as regras de convivência social. No programa final de ensino de Filosofia, a Ética contribuiria na resolução do “déficit moral” oferecendo referências teóricas aos alunos, cuidando que os mesmos não deixassem de respeitar *as fronteiras que as liberdades dos outros e os imperativos morais e normativos-legais estabelecem* (MINED, 2000, p.1).

Em que pese as diferenças de formulação sintática, nos dois programas de ensino de Filosofia, existe uma similaridade semântica com relação ao lugar pedagógico da Ética: fazer com que os alunos respeitem os valores morais e as normas de convivência social. De que valores morais e normas de convivência social se tratavam e que os alunos deveriam respeitar?

Na obra em que Ngoenha (2004) justifica a necessidade da Filosofia na educação escolar moçambicana, ele apresenta alguns dos valores morais que vigoravam em Moçambique quando da reintrodução do ensino da Filosofia, relacionados à mudança de orientação político-econômica do Estado moçambicano. De acordo com a descrição do autor, os novos valores que vigoravam em Moçambique eram o *individualismo*, o *economicismo*, e um *espírito de competição dentro das regras do capitalismo selvagem*, gerando os diversos tipos de *violência*

⁵⁹ Usamos o vocábulo “resolver” em fidelidade ao sinônimo do termo “colmatar” presente no programa experimental de ensino de Filosofia.

social (NGOENHA, 2004, pp.99)⁶⁰. Os valores são a expressão de determinadas regras de convivência social em dado contexto político, econômico e sócio-cultural: seriam esses os valores que a Ética no ensino de Filosofia deveria levar os alunos a respeitarem? É uma pergunta que ficou em aberto.

Passemos a exposição de outro espaço examinado para a identificação do lugar pedagógico da Ética: os dois programas de ensino de Filosofia, o experimental e o final.

1.3.2 O lugar pedagógico da Ética nos objetivos e nos conteúdos do eixo temático dos programas de ensino

Nos objetivos e nos conteúdos programáticos dos dois programas de ensino de Filosofia (o experimental e o final) são apresentados, implicitamente, os problemas que a Ética vinha responder no país⁶¹. Tomando como referência o programa experimental, pode-se verificar que o eixo da Ética deveria proceder a uma discussão teórica dos conceitos fundamentais da Ética. Conforme é mencionado no programa, essa proposta de discussão visava a que os alunos tivessem um domínio

dos conceitos ético-fundamentais e a sua história; saibam que os valores morais não são estáticos, mas variam no tempo (época) e no espaço (cultura/sociedade); compreendam de uma maneira geral a função da ética como ciência do ethos (UP, 1998 B, p.5).

Além dos conceitos fundamentais da Ética, no âmbito teórico, o programa experimental apresenta a base antropológica que embasa o eixo temático, qual seja,

⁶⁰ A obra foi publicada seis anos após a reintrodução da Filosofia no ensino médio. O título é “Tempos da Filosofia. Filosofia e Democracia em Moçambique”, publicada pela Imprensa Universitária da Universidade Eduardo Mondlane em Maputo. Cabe destacar que na referida obra, Ngoenha não é apologista dos valores que ele aponta como sendo os predominantes em Moçambique. O nosso questionamento fundamenta-se nas formulações presentes nos dois programas de ensino de Filosofia que são ambíguas.

⁶¹ O tema principal proposto para a discussão nos dois programas é “a pessoa como sujeito moral”.

a consideração da *pessoa humana como uma categoria moral em consequência da sua natureza biológico-social* (UP, 1998 B, p.5). Discutido o objeto do estudo da ética e elucidados os respectivos conceitos fundamentais assentes em uma concepção do homem como sujeito moral, a leitura do programa experimental sugere que se esperavam duas “posturas” por parte dos alunos. Primeiro, os alunos deveriam assumir

o apelo socrático de conhece-te a ti mesmo como exigência moral do homem consciente e reflexivo que não pode ignorar e nem negar a sua vocação filosófica; *segundo*, tomarem uma atitude que vise assumir que as tendências pessoais são um elo de ligação entre a interioridade do ser e a consciência com a exterioridade das ações, i.e, do comportamento (UP, 1998B, p.5-grifos nossos).

Os dois aspectos que configuram o lugar pedagógico da Ética, - o teórico e o prático - foram traduzidos nos conteúdos do eixo temático. O tema proposto para a discussão é “a pessoa como sujeito moral”. O mesmo tema, após os ajustes do encontro de “Kaiakwanga”, ainda foi proposto como objeto de discussão do eixo. Analisando os objetivos do eixo, eles sugerem que é dada uma maior ênfase nos resultados práticos que se esperam da Ética no ensino da Filosofia⁶². Através da categoria pessoa, espera-se que a Ética, no ensino da Filosofia, faça com que o aluno não somente seja capaz de apreender o conceito “pessoa” bem como a *reconhecer-se como tal* (MINED, 2000, p.5). Para se alcançar esse objetivo teórico-prático, nos conteúdos programáticos, é sugerido que o aluno responda à pergunta antropológica “quem sou eu?” (idem, p.5).

Um outro objetivo do eixo temático do programa final é o de fazer com os alunos sejam capazes de *ter consciência sobre as diferentes formas das suas*

⁶² Pretendemos destacar que nos programas anteriores havia uma mistura de informação filosófica-antropológica, sem um compromisso educativo efetivo, no sentido de ideal de homem que se pretende com a inclusão do eixo temático de Ética.

relações com as outras pessoas e com o meio ambiente (Idem, p.5). Adquirindo essa consciência, os alunos devem, por conseguinte, “reconhecer” as implicações éticas dessas relações. Para isso, conforme o programa final, os alunos têm de ser capazes de refletir sobre *a sua consciência e reconhecer o valor da consciência do outro* (Idem, p.5). O terceiro objetivo prático do eixo temático é o de fazer com que os alunos sejam capazes de *saber que cada homem é uma pessoa irrepetível e a reconhecer-se como pessoa singular com dignidade e a autonomias próprias* (MINED, 2000, p.5).

Para o alcance desses objetivos, os conteúdos programáticos estão organizados em duas seções: a primeira aborda o conceito pessoa, tendo como subseções os temas da consciência e da idéia do Bem, a segunda seção versa sobre a relação com os outros e com o meio ambiente. Para o segundo ano do nível médio, a Paz, concebida como valor moral, foi proposta como tema diretriz das discussões do eixo *Ética*⁶³.

Fazer com que os alunos compreendam que a pessoa é um sujeito moral, que os mesmos alunos também se reconheçam como tais, e que compreendam que a Paz é um problema moral, agindo, por conseguinte, para a preservação da Paz, parece ser a contribuição educativa que se esperava da *Ética* no ensino da Filosofia no ensino médio. Um dos problemas que fica subjacente nesse lugar pedagógico da *Ética* é a guerra por que o país passou.

A partir dos objetivos do eixo temático que, por sua vez, expressam o lugar pedagógico da *Ética* no ensino da Filosofia em Moçambique, retomamos uma das

⁶³ A pessoa como sujeito moral, os respectivos conteúdos e as orientações metodológicas, são temas propostos para o primeiro ano do ensino médio, a serem lecionados em 10 (dez) horas -aula. A abordagem da Paz como valor moral também deve ser lecionada em 10 (dez) horas-aula. Retomaremos esses tópicos no capítulo VII..

questões da nossa pesquisa: que valores expressaram a tradução desses objetivos? Dito de outro modo: em como os conteúdos dos programas de ensino estão expressos os valores para o alcance dos objetivos da Ética no ensino de Filosofia? Essa pergunta será respondida no sétimo capítulo.

No programa final de ensino de Filosofia é afirmado que, no domínio ético, também se pretende oferecer referências teóricas aos alunos para a sua existência no plano cívico e moral, em face da mudança na orientação de valores: a que tradição e sistema de pensamento pertencem essas referências teóricas? À tradição moçambicana, à africana, ou à ocidental? Ao sistema de pensamento “metafísico” ou ao “pós-metafísico?” Algumas dessas questões o nosso trabalho também buscará respondê-las no sétimo capítulo.

1.3.3 O lugar pedagógico da Ética nos planos de formação intensiva do professor de Filosofia (1997-2003).

No início do presente capítulo, ao ser apresentado o processo de reintrodução da Filosofia no ensino médio de Moçambique, referiu-se que a formação do professor para o ensino de Filosofia foi orientada pelo princípio de “simetria invertida”: o futuro professor deveria trabalhar, durante a sua formação, *com os temas que vai transmitir aos alunos* (UP, 1997 A, p.2).

Os planos de formação de professores para os cursos intensivos foram organizados em torno dos três eixos temáticos que constam do programa de Introdução à Filosofia no ensino médio: Epistemologia aplicada, Moral Especial e Filosofia Política. Essas matérias de ensino, consideradas centrais no curso de formação do professor, eram secundadas pela Filosofia da Educação (30h),

Sociologia da Educação I e II (70h), Metodologia de Ensino de Filosofia I e II (100h/a), Técnicas de Ensino e Investigação (30h/a) e Estágios e Práticas de Ensino. Para aquelas matérias centrais foram reservadas 600h/a, das 860 h/a do curso, proporcionalmente distribuídas⁶⁴. A proposição da maior carga horária na formação do professor para o ensino de Filosofia visava responder às *inquietações sociais da sociedade moçambicana* (UP, 1997 B, p.1). De que inquietações se tratavam?

Através da Ética, também denominada de Moral, na formação do professor de Filosofia, segundo o “programa do curso intensivo”, pretendia-se *facultar aos futuros professores conhecimentos e faculdades que lhes permitissem uma reflexão racional ligada à problemática da chamada ‘crise de valores’ em Moçambique* (UP, 1997B, p.11). O tipo de conhecimento não foi especificado. Adquirindo esses conhecimentos e essas faculdades que lhes possibilitassem fazer a reflexão em torno da “crise de valores” no país, os professores de Filosofia, conforme o documento oficial, seriam *capazes de contribuir, através da atividade letiva, para a consciência axiológica sobre a cidadania moçambicana nos seus alunos* (Idem, p.11).

De modo que os professores pudessem contribuir na formação de tal consciência, nas linhas gerais do programa do curso intensivo foi proposta a discussão do tema “valores para a moçambicanidade”, sendo sugeridos quatro tópicos que orientariam a discussão em torno do tema. Os primeiros dois tópicos

⁶⁴ Durante o primeiro ano, as três matérias perfaziam, cada uma, 100h/a e o igual número de horas era reservado para o segundo ano. No entanto, conforme expusemos no início do capítulo, o curso era intensivo e somente poderiam se candidatar os ex-seminaristas, pelo fato de possuírem o 3º ano do curso de Filosofia, mesmo não reconhecido pelo Ministério da Educação. Assim, o primeiro ano do curso intensivo, na verdade, correspondia ao 4º ano, conforme a organização pedagógica que até então prevalecia no ensino superior moçambicano. E o segundo ano do curso intensivo correspondia ao 5º e último ano do primeiro ciclo do ensino superior e, assim, com direito ao título de licenciatura em ensino de Filosofia.

apresentavam as seguintes questões de discussão: *quais os valores próprios da moçambicanidade?; O que é que esses valores implicam em termos de diálogo, de submissão ou de catalização em relação aos valores tradicionais?* (UP, 1997B, p.2).

O pressuposto que orienta essa discussão sobre os valores para a moçambicanidade, conforme o documento oficial, é a dupla pertença sócio-cultural de cada um dos moçambicanos: ao grupo cultural específico, isto é, o *étnico*, com suas práticas e valores, e à *nação moçambicana*, respectivamente, que também propõe valores de carácter universal, visando à formação da identidade nacional⁶⁵.

Por isso, na discussão sobre os valores para a moçambicanidade, os outros dois tópicos deveriam centrar-se sobre a referida dupla pertença de cada um(a) do(a)s moçambicano(a)s, para se saber se: a) *nossa segunda identidade deve suplantar as entidades étnico-tribais*⁶⁶ *ou deve criar-se a partir delas?* b) *As pertenças étnico-tribais podem ser exasperadamente valorizadas ou proclamar-se sem ofuscar a pertença nacional?* (UP, 1997B, p.1).

Dessa orientação de formação de professores, pode-se inferir que as perplexidades que se viviam em Moçambique, no domínio da Ética, eram de natureza complexa. Por isso, a necessidade de tomada de consciência do outro como pessoa moral e a conseqüente valorização de sua consciência como pessoa não resultavam apenas das conseqüências da guerra e do temor de volta à mesma guerra. Quando da reorganização política de Moçambique, havia um problema que aflorava: a crescente afirmação das micro-identidades que, por sua vez, constituíam

⁶⁵ Uma obra de referência sobre o papel do professor na construção da identidade nacional em Moçambique é a dissertação de mestrado de Lopes (1995).

⁶⁶ Conceito presente nos documentos oficiais, cujo sentido de termo tribo é passível de questionamentos.

ameaça ao projeto de unidade nacional. A emergência das micro-identidades, afirmando os valores dos diversos grupos étnico-culturais, com base no critério lingüístico, talvez era o indício da crise dos valores universais até então sustentados pelo projeto nacionalista⁶⁷.

Assim, a afirmação, nos dois programas de ensino de Filosofia, a necessidade de inculcar nos estudantes a observância das regras de convivência social, num contexto em que começava a não haver respeito para com outro que, pertencendo a outro grupo étnico-cultural, tinha o direito a pensar diferente. Este contexto possivelmente é que também justificou a abordagem da moçambicanidade no ensino da Filosofia.

A discussão sobre os valores da moçambicanidade na perspectiva acima proposta, entretanto, foi excluída do programa final do curso intensivo dos professores de Filosofia⁶⁸, tendo sido mantidos os objetivos da inclusão da Ética⁶⁹. O tema proposto para orientar a formação do professor, no programa final do curso intensivo, visando a superar o “déficit moral” nos alunos do ensino médio, foi a *situação da ética na atualidade moçambicana* (UP, 1997B, p.11). Com relação aos conteúdos desse programa, retomou-se o item sobre a crise de valores no País. A pergunta fundamental que se deveria responder na formação de professores era: *crise da moral ou moral do nosso tempo?*(UP, 1997B, p.12). Nessa colocação da pergunta, parece haver uma defesa da moral que prevalecia no país!

⁶⁷ O surgimento das micro-identidades no contexto da reorganização política e econômica do Estado moçambicano como ameaça à convivência pacífica é abordado, sumariamente, por Ngoenha (2004).

⁶⁸ Cabe explicitar que na pesquisa documental seguimos o percurso histórico da elaboração dos planos curriculares, não somente do programa de ensino, bem como do de formação de professores durante os cursos intensivos. Com relação a esses cursos, encontramos dois planos, o inicial, que continha a proposta inicial, e o final, aquele que parece ter orientado a formação do professor. Comparamos o lugar pedagógico da Ética nos dois planos.

⁶⁹ Cf. supra p.45.

Cabia à Ética, na formação do professor de Filosofia, dar resposta à pergunta. No programa de formação de professores, a Ética foi definida como *reflexão sobre a moral*, no qual a moral, por sua vez, era entendida como *codex dos costumes e comportamentos* (UP, 1997B, p.12). Ainda no âmbito da formação do futuro professor de Filosofia, o respetivo programa ainda previa a abordagem das *fontes e critérios para uma avaliação e clarificação dos problemas axiológicos em Moçambique; do contributo das ciências sociais e humanas no debate sobre o problema de valores em Moçambique* (UP, 1997B, p.12).

De modo que o futuro professor de Filosofia pudesse despertar a consciência do aluno sobre a moralidade do trabalho, no programa de formação, foi incluído, como conteúdo temático, a abordagem do *sentido moral do trabalho e do tempo livre; e o novo significado do trabalho e o novo sentido da vida num mundo tecnocrático, suas implicações morais* (UP, 1997B, p.12). Com base nesses conteúdos propostos conforme o propósito da simetria invertida, esperava-se que o professor para o ensino da Filosofia contribuísse na superação do déficit moral nos alunos do ensino médio.

É importante sublinhar, porém, que a Ética, na formação de professores, também visava a outros objetivos que não a garantia da simetria invertida. Os primeiros candidatos a professores de Filosofia eram todos eles ex-religiosos e ex-seminaristas. Para Samuel a formação religiosa desses candidatos era um problema sob ponto de vista dos objetivos que se pretendiam com a Ética no programa de introdução a Filosofia para o ensino médio.

De acordo com a fala de Samuel, as concepções religiosas que aqueles candidatos a professores traziam de sua formação deveriam ser abaladas: “a nossa

primeira questão era precisamente a de abalar as concepções religiosas que traziam do seminário. Abalar no sentido de eles procurarem outros fundamentos das teorias que trouxessem do seminário” [Samuel entrevista a 18 de setembro de 2007 em Maputo]. Os outros fundamentos da Ética para o professor de Filosofia, conforme Samuel, não deveriam basear-se “na bíblia, na epístola de São Paulo, no Evangelho de São Mateus” [Sameul, entrevista a 18 de Setembro de 2007]. Por isso, acrescentou Samuel, era necessário “encharcar⁷⁰ um conjunto de autores que na altura estavam a surgir na praça, como Lyotard, etc, etc” [Idem, ibidem]. O prometido “encharque”, ainda de acordo com Samuel, visava a que os futuros professores compreendessem que os substratos teóricos da igreja por eles trazidos, embora válidos, deveriam ser confrontados “com estes outros secularizados, laicizados ou mesmo ateizados” [Idem, idem]. Através desse confronto, concluiu Samuel, poderia se evitar que “os nossos professores fossem catequistas na sala de aulas” [Idem, Ibidem].

Segundo a fala desse intelectual, a Ética, na formação dos professores, visava a “expurgar” as possíveis influências “indesejadas” que os ex-seminaristas, com suas visões de mundo, poderiam ter sobre o ensino da Filosofia. Não era tamanha pretensão de, em dois anos, apagar da memória e da práxis a concepção de mundo dos ex-seminaristas construída durante anos de formação? Era possível tornar ateus os ex-seminaristas e religiosos? É justificável essa pretensão como condição de se tornar professor de Filosofia do Estado?

⁷⁰ O termo “encharque” foi expresso pelo entrevistado, pelo que na transposição do trecho da entrevista não o trocamos por outro, para que o leitor compreenda alguns dos objetivos da formação intensiva de acordo como as finalidades da reintrodução da Filosofia no entendimento do Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica.

Seria com esses professores formados sem didática da Filosofia, “laicizados” e “ateizados” que a Ética, no ensino de Filosofia, poderia fazer “com que a sociedade efetivamente fosse moralizada⁷¹” [Samuel, entrevista a 18.09.2007, em Maputo].
Explicitando o sentido da moralização social a ser efetuada através da Ética, Samuel afirmou que uma sociedade moralizada é aquela

em que as pessoas sabem quais são os valores, as pessoas saibam quais são as normas e que as pessoas respeitam essas normas a partir da compreensão da sua justificabilidade, da compreensão da sua fundamentabilidade [Samuel, entrevista a 18.09.07 em Maputo].

A compreensão da justificabilidade e da fundamentabilidade das normas e dos valores morais não garante o respeito das mesmas, embora seja um ponto de partida importante para que cada um(a) oriente o seu agir. Portanto, a compreensão não garante a moralidade. Até onde, a Ética no ensino da Filosofia têm levado os alunos a compreenderem a justificabilidade e a fundamentabilidade dos valores? É uma pergunta que deixamos em aberto, por ela exigir uma abordagem aprofundada que extropola os objetivos do presente trabalho.

Voltemos ao nosso percurso. Moralizar a sociedade: era esse, de acordo com Samuel, o objetivo último da inclusão da Ética no ensino de Filosofia em Moçambique. Para que a Ética, no ensino de Filosofia, pudesse moralizar a sociedade moçambicana foi proposta uma formação do professor orientada pela “simetria invertida”, no entendimento de que a formação do professor deve prever os temas com os quais vai trabalhar no ensino médio.

⁷¹ O conceito de moralizar, conforme o intelectual em referência, deve ser entendido no sentido de as pessoas “saberem quais são os valores, as pessoas saberem quais são as normas e que as pessoas respeitem essas normas a partir da compreensão da sua justificabilidade, da compreensão da sua fundamentabilidade” [idem, idem].

Examinando os objetivos e os conteúdos do eixo Ética, no programa de formação de professores, observa-se, entretanto, que não existe nenhuma coincidência entre os conteúdos do referido programa e os objetivos e conteúdos propostos para os dois programas de ensino de Filosofia para o nível médio.

Explicamos: a inclusão da Ética no programa de introdução da Filosofia no nível médio moçambicano era para resolver o “déficit” moral que se afirma existir no país, através da oferta de referências teóricas aos alunos, levando-os a respeitarem os valores morais e as regras de convivência social. Na formação dos professores para o ensino de Filosofia, esta vista como área do saber que pertence às ciências sociais, da Ética esperava-se a sua contribuição no debate sobre os valores, ajudando também a clarificar, para os professores, o problema da “crise de valores” no País⁷². O que se pode depreender é a não existência de similaridade entre os objetivos e, por conseguinte, dos conteúdos, de cada um dos programas: o de ensino da Filosofia para o nível médio e o da formação dos professores para o ensino da Filosofia

Pergunta-se, por conseguinte: aos alunos do ensino médio não poderiam compreender o problema da “crise” de valores, mas tão somente deveriam agir de acordo com os objetivos e com as orientações metodológicas do eixo temático?

Nos conteúdos programáticos do eixo, tanto no programa experimental, quanto no final, a categoria pessoa é central, concebida como sujeito moral⁷³. Essa

⁷² Segundo se pode depreender, no programa de formação de professores o termo usado é “crise de valores” e no programa de ensino para o nível médio é “déficit” moral. Fica-se sem compreender se a “crise de valores” era sinónimo do “déficit” moral, ou se o “déficit” era uma das expressões da dita crise de valores que assolava o país. Outro fato a ser levado em consideração é que no programa de formação de professores, também não são explicitados os valores que estariam em crise no país.

⁷³ A categoria pessoa se faz presente tanto no programa inicial quanto no final, em que pese a reformulação por ocasião das sugestões do encontro de Kaiakwanga.

categoria, entretanto, em momento algum é apresentada como tema de discussão no plano de formação de professor de Filosofia. A que se deve esse desencontro? O que os professores iriam ensinar sobre a pessoa como sujeito moral, levando em consideração que esse tema não foi objeto de abordagem no processo de formação supostamente orientado pelo princípio da simetria invertida?

Na esteira das nossas interrogações, ainda questionamos: passaram dez anos desde que a Ética se fez presente no ensino da Filosofia do nível médio em Moçambique. Que melhorias se podem verificar no país com relação ao propósito da solução do problema do “déficit” moral? Estará a sociedade moçambicana mais moralizada desde a introdução da Ética no ensino da Filosofia? Os problemas constatados e que justificaram a inclusão da Ética no ensino da Filosofia já foram superados⁷⁴? São perguntas que ficaram sem repostas, configurando os limites do trabalho: a não avaliação dos possíveis resultados alcançados pela Ética no ensino de Filosofia. Esperamos que o nosso ponto de chegada seja o de partida para outras pesquisas nesse sentido⁷⁵.

O presente capítulo apresentou o objeto do estudo do trabalho, explicitando também o problema de pesquisa, circunscrito no lugar pedagógico da Ética no país. No percurso da problematização, foi referido que nos dois programas de ensino é afirmado que o “déficit moral” que tem constatado, principalmente, nos alunos

⁷⁴ Nos documentos oficiais não é feita nenhuma alusão aos problemas específicos que a Ética vinha resolver e/ou responder no ensino da Filosofia. Esses problemas foram explicitados pelos intelectuais durante as entrevistas e serão expostos nos capítulos sexto e sétimo. Resumidamente, para esses intelectuais, os principais problemas eram: a corrupção nas escolas, a falta de espírito de trabalho e as formas de vestir ostentadas pela juventude.

⁷⁵ Além da distância espacial, a disponibilidade de financiamento são os principais factores que explicam a realização da avaliação dos possíveis resultados pela Ética no ensino da Filosofia. Tal pesquisa envolvia viagens por Moçambique que, inicialmente, estavam previstas no projeto de pesquisa. Mas, dada a indisponibilidade financeira, pois, a bolsa de estudo não cobriria as despesas das viagens de modo a escutar os diversos alunos a atores sociais espalhados por Moçambique, essa opção metodológica, por enquanto, foi posta de lado. Esperamos retomá-la futuramente.

egressos do ensino médio resultou da ausência da Filosofia no ensino médio. Além da ausência da Filosofia, os intelectuais envolvidos no processo de reintrodução da Filosofia apontaram a guerra como um dos principais fatores que concorreu para a emergência do “déficit” moral no país.

Tanto os argumentos apresentados no programa de reintrodução do ensino de Filosofia que vêm na ausência dessa matéria de ensino no nível médio, quanto o argumento que responsabiliza a guerra civil como causas do “déficit” moral em Moçambique, ambos são frágeis, não alcançam o fulcro da questão, não ajudam o estudante a compreender os principais fatores subjacentes à crise ética em Moçambique.

No lugar de “déficit” moral, termo cujo sentido é questionável⁷⁶ sustentamos que em Moçambique vive-se uma crise ética que não resultou da ausência de ensino da Filosofia na educação escolar. Com efeito, em substituição do ensino da Filosofia quando da independência do país e visando à formação do Homem Novo o Ministério da Educação introduziu a educação política. As raízes da crise ética devem ser buscadas nos dois projetos de modernidade que foram implementados no país, na segunda tentativa de ocidentalizar o país, depois do projeto colonial.

⁷⁶ Tomando como referência o contexto histórico, em que se difundia um novo “way of life”, trazendo novos valores e novas regras de convivência social, com base nos argumentos presentes nos programas de ensino de Filosofia, expressão “déficit” moral pode ser interpretada em dois sentidos. Primeiro, estaria “deficitário” moralmente aquele que não respeitasse a “nova moral” e as regras de convivência social que ela implicava. Segundo, a nova moral, cujos valores, conforme Ngoenha (2004), eram o individualismo, o espírito de competitividade, predomínio da dólar-cracia e a violência nas relações sociais (NGOENHA, 2004), talvez se constituísse como uma afronta aos possíveis defensores da “moral” tradicional. Assim, a não observância dessa moralidade “tradicional” também poderia estar sendo interpretada como “déficit” moral, razão pela qual era necessária a moralização social através da Ética no ensino da Filosofia. É nesse sentido que, provavelmente, Ronaldo se referia ao “déficit moral”, no sentido da sensação da perda das regras básicas da convivência social por parte da juventude. É nesse último sentido que a expressão “déficit” moral, possivelmente, estivesse sendo usada como sinônimo da afirmada “crise de valores” que se vive no mundo contemporâneo.

O primeiro projeto, denominamo-lo de “inacabada”⁷⁷ modernidade socialista revolucionária fundada nos princípios do “marxismo-leninismo”, após a independência de Moçambique. Para a implementação dessa modernidade, a educação escolar teve uma grande contribuição. Esta difundiu as idéias modernizadoras socialistas e revolucionárias conforme elas eram entendidas e elaboradas pelos dirigentes do país. Também coube à educação escolar, através da difusão das referidas idéias, proceder à formação do Homem Novo socialista e revolucionário de acordo com a idealização desse homem feita pelos dirigentes moçambicanos. A guerra, referida pelos intelectuais como o principal fator para a emergência do “déficit” moral no país, em grande parte, também resultou da modernidade socialista e revolucionária defendida pelos dirigentes moçambicanos, principalmente, após o alcance da independência do país.

O segundo projeto de modernidade, designamo-lo de “capitalista” ou de “nova modernidade” ainda em andamento, fundado nos princípios do neoliberalismo e apresentando valores que são aderidos pelos jovens, fato que, provavelmente, leva a que os jovens sejam considerados como possuidores do “déficit moral”.

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

⁷⁷ Usamos o termo “inacabada modernidade”, pois, conforme será discutido, o projeto de modernidade socialista foi abandonado pelos principais defensores, sem aviso prévio aos “destinatários” do mesmo, isto é, as maiorias sociais.

O projeto de modernidade socialista e revolucionária, com os valores que ele apresentava e as referências éticas que ele propunha, foi abandonado por um outro do tipo capitalista, fundamentado no neoliberalismo. Este apresentou novas referências éticas e novos valores de sociabilidade. Boa parte da juventude moçambicana, destituída dos valores e das referências “tradicionais” por força de uma revolução modernizadora, e abandonada à sua sorte com a reversão repentina do país ao capitalismo, parece que mergulhou num mar de incertezas. Nesse mar de incertezas, cada um busca o seu porto seguro, num mundo também marcado pelo fim das “metanarrativas”.

Uma vez fragilizado o ethos “tradicional” abraça-se, com relativa facilidade, tudo o que é proposto como novo, nessa era de vazio e de sedução. Os proponentes da Filosofia no ensino médio moçambicano afirmam que os jovens possuíam “déficit moral” talvez por constatarem a facilidade com que o pretendido Homem Novo abraça os novos valores propostos pela modernidade capitalista, em meio às incertezas sobre as razões e os fins do viver.

As modernidades moçambicanas e suas conseqüências não podem, portanto, passar ao largo da discussão sobre a Ética no ensino da Filosofia.

Uma proposta de inserção da Ética na educação escolar, através do ensino da Filosofia, pode contribuir para afrontar a crise ética contemporânea desde que centre a sua atenção na historicidade do problema, buscando fazer com que os alunos compreendam o modo pelo qual os problemas foram gerados: é difícil construir um modo de vida novo e original sem compreender o processo através do qual os problemas reais foram gerados e amadurecidos(SCHLESNER, 2001).

Deve-se, por conseguinte, olhar para as modernidades moçambicanas examinando os modos em que elas foram implementadas, tendo presente o que Lopes (2004) designa de rupturas que elas provocaram, caso queira se afrontar as “perplexidades”, o “desconforto”, a “perturbação”, em geral, a crise ética pela qual Moçambique passa. A referida crise tem de ser vista como uma crise de referências éticas, decorrente da fragilização do ethos tradicional pelo socialismo, quanto da fragilização e tentativas de completa destruição do ethos socialista pelo capitalismo⁷⁸.

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

Em defesa dessas afirmações, apresentamos o marco teórico que orientou a reflexão, delimitando, primeiro, os conceitos de Ética, Moral e Crise; segundo, explicitando os principais fatores que estão na origem da crise ética contemporânea dentro do projeto da modernidade filosófica ocidental. Além de explicitar esses fatores, também é exposto o que entendemos como possibilidade da Ética contribuir para afrontar “crise” ética da educação escolar através do ensino de filosofia.

⁷⁸ Enquanto se procede à negação, fragilização e destruição dos resquícios do socialismo, como ficará evidente no sexto capítulo, os arautos das modernidades moçambicanas buscam “recuperar” os valores da sociedade tradicional.

Para a exposição do que consistiu a modernidade filosófica ocidental e as principais conseqüências éticas que dela resultaram, dentre vários autores com os quais dialogamos, demos preferência a Lima Vaz (1997).

Duas razões levaram-nos a dialogar primordialmente com Lima Vaz. Primeiro: Lima Vaz procedeu, com originalidade, a um diagnóstico acurado da modernidade e suas implicações éticas, ao elucidar a raiz do princípio da subjetividade como marca do terceiro ciclo da modernidade ocidental e os desdobramentos desse referido princípio no plano ético: o abalo dos fundamentos do ethos tradicional (antigo-medieval), levando à crise ética contemporânea, consubstanciada no niilismo e relativismo ético.

Em segundo, por razões políticas, qual seja, a defesa da epistemologia do sul, no sentido de que o único conhecimento válido não é somente o produzido no norte do hemisfério⁷⁹. Devido Por à escassez de obras no Brasil, em defesa da epistemologia do sul, não nos foi possível trazer as contribuições de autores africanos sobre a crise ética contemporânea e as soluções para a mesma crise sob ponto de vista do pensamento africano. Esperamos fazê-lo em outros trabalhos

Para análise do papel da escola, considerada, na literatura acadêmico-educacional, como locus da resolução da “crise” ética contemporânea, foi escolhido o pensador António Gramsci. Com base nos conceitos de Estado ampliado, Sociedade Civil, Hegemonia e Intelectuais, as reflexões de Gramsci ainda são fecundas para a compreensão e discussão dos limites e das possibilidades da educação escolar afrontar a crise ética contemporânea.

⁷⁹ Esclarecimentos sobre Epistemologia do Sul podem ser consultados na Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 80, março de 2008, da Universidade Católica de Portugal.

Também nos apoiamos em Gramsci para compreendermos o processo de reintrodução de Filosofia no ensino médio moçambicano, as contradições a ela inerentes e as correlações de forças que terminaram na proposição da concepção de Ética presente no programa de ensino fundamentada filosófica e antropologicamente no personalismo cristão.

Ainda com base no entendimento da Filosofia, unida dialética e organicamente à Política e à História, os apontamentos de Gramsci ofereceram um subsídio teórico para se defender o papel da Ética no ensino da Filosofia diante da afirmada “crise de valores⁸⁰”.

Apresentada e explicitada a hipótes do trabalho e também justificada a opção teórica, passemos à discussão dos principais conceitos usados para a elaboração do trabalho, uma discussão que será feita nos próximos dois capítulos.

⁸⁰ Desde já gostaríamos de registrar que não existe afinidade teórica entre Lima Vaz e António Gramsci para elegermos esses dois autores como os privilegiados para o nosso diálogo. O problema que abordamos é complexo e necessita de vários referenciais para a sua compreensão. Assim, cada um dos autores, para nós, ofereceu-nos uma contribuição teórica específica que possibilitou a nossa caminhada de pesquisa. Um outro autor que também ajudou-nos a encontrar respostas para as nossas indagações foi Gadamer (1999), ao defender o conceito de compreensão como fundamental em sua Filosofia Hermenêutica. Sustentamos a dimensão hermenêutica da Ética como seu lugar pedagógico no ensino de Filosofia.

CAPITULO II

A modernidade moderna e a crise ética contemporânea

O capítulo, de natureza teórica, delimita os principais conceitos usados no trabalho e, com base nos mesmos, examina as raízes da crise ética contemporânea. Argumenta-se que essas raízes devem ser buscadas na modernidade, a partir de uma nova concepção de conhecimento que respaldou o princípio da subjetividade, tendo resultado na inversão das coordenadas mentais e simbólicas do homem ocidental. A inversão dessas coordenadas, fundamentadas no princípio da subjetividade, desaguou no relativismo e niilismo ético, as duas faces da crise ética contemporânea. Assim, para se fazer essa discussão, primeiro são delimitados os principais conceitos em uso: modernidade, crise, Ética, ethos, moral, ética e crise ética.

2.1 A modernidade

A modernidade é um dos termos mais difundidos e usados na linguagem contemporânea. Apesar do uso e difusão do termo, Touraine sublinha que para a modernidade ainda *não foi encontrado um princípio geral de definição* (TOURAINÉ, 1994, p.17). À ausência da definição, acrescenta-se o fato de o tempo e a idade da modernidade ainda ser uma questão discutível, em função do dissenso sobre acordos e datas e também *“sobre o que deve ser datado”* (BAUMAN, 1999, p.11). O dissenso em torno da datação da modernidade também é referido por Lima Vaz, para quem *as opiniões variam e a cronologia oscila entre o século XV - do Humanismo - e o século XVIII – o do Iluminismo* (LIMA VAZ, 1997, p.267).

No mar dos dissensos sobre datas, definições e idade, alguns autores buscam apresentar uma definição e uma data para a modernidade. Giddens, por exemplo, afirma que por modernidade deve-se entender *o estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa ocidental a partir do século XVII* (GIDDENS, 1991, p.11). Bauman concebe a modernidade como *um período histórico que começou na Europa ocidental no século XVII com uma série de transformações sócio-estruturais* (BAUMAN, 1999, p.299). Para Kumar, a expressão modernidade designa todas as *mudanças intelectuais, políticas e sociais que criaram o mundo moderno* (KUMAR, 1997, p 79). Touraine, porém, sustenta que por modernidade não se deve entender a *mudança, sucessão de acontecimentos* (TOURAINÉ, 1994, p.17). A modernidade, para o autor, é a *difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa, marcada pela razão instrumental* (Idem, p.17).

As observações dos autores sobre datação e definição da modernidade, em que pesem as divergências conceituais, buscam evidenciar que a expressão modernidade está relacionada a um tempo – entre os séculos XV e XVII depois de Cristo – e a um determinado espaço – ocidente europeu - e que marcou o início de uma nova fase na história da humanidade. Esse início de uma nova fase foi caracterizado por mudanças radicais nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais da vida dos povos que habitavam aquele espaço.

A modernidade não são as mudanças havidas no ocidente europeu entre os séculos XV e XVII. Aquelas mudanças afiguram-se como o reflexo dos novos tempos denominados de modernidade. Proveniente do advérbio latino *modus* que significa *há pouco* ou *recentemente*, o termo modernidade, conforme a explicitação de Lima Vaz (1997), refere-se a uma estrutura na representação do tempo, em que se dá

privilégio ao presente, desqualificando a primazia do antigo, *pondo em questão a instância normativa do passado* (LIMA VAZ, 1997, p.226). Assim, sob o ponto de vista filosófico, a modernidade é uma consciência do tempo relacionada à releitura do tempo presente, em que se faz uma *retrodição crítica do passado e uma predição racional do futuro* (Idem, p.226). Nessa forma de leitura do tempo, a partir da etimologia do termo – *modos*, que significa o que é atual - o tempo passa a ser representado como uma sucessão de modos ou atualidades (LIMA VAZ, 2002, p.13).

No significado de *há pouco ou recentemente*, a modernidade é uma categoria de leitura do tempo histórico na qual se *submete o passado a um julgamento crítico à luz da razão* (LIMA VAZ, 1997, p.226). A leitura dos novos tempos foi orientada pelas novas idéias que surgiram anunciando, manifestando ou justificando a emergência *de novos padrões e paradigmas da vida vivida* (LIMA VAZ, 2002, p.12). A ação de homens e mulheres guiada pelas idéias através das quais procederam à leitura do tempo histórico, considerado radicalmente novo em relação ao passado recente, configuraram o mundo moderno. Este foi marcado por mudanças radicais nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, no ocidente europeu partir do século XV(d.C), com a emergência de uma modernidade específica, qual seja, “modernidade moderna” (PERINE, 1992) ⁸¹ . Essa modernidade legou à contemporaneidade uma crise ética sem precedentes na história da humanidade.

⁸¹ A diferenciação entre a modernidade e o mundo moderno é fundamental para a compreensão da trans-temporalidade e trans-espacialidade do conceito de modernidade: outras dinâmicas havidas em outros espaços e tempos que não aqueles que marcaram e configuram o mundo moderno no ocidente europeu.

2. 2 A crise

O termo crise é polissêmico. De origem Grega *Krisi, Krinein* ele significa distinguir, separar, contestar, interpretar. Citando Hipocrates, Cardoso (1997) refere que na linguagem médica usada pelo grego, o conceito significa estágio na evolução de uma doença em que o destino do paciente é incerto. É um momento decisivo na evolução de uma doença ou para melhor (a cura) ou para pior (a morte). Para Young (1989), citado por Cardoso (1997), o conceito de crise, no seu uso mais moderno, significa "uma situação de conflito e desordem de alguma parte do nosso funcionamento normal e que é determinante da sua continuidade ou da sua modificação". Fala-se de crise, portanto, quando se está perante uma situação de incerteza que exige uma necessidade de escolha entre as alternativas que são oferecidas.

Na reflexão sobre as crises políticas, Mendes (2004) sustenta que a crise pode ser examinada sobre três perspectivas: a estrutural que tem como referência os aspectos técnicos e operativos de um sistema; a psicológica que enfatiza os aspectos cognitivos individuais; e a perspectiva sócio-política.

Embora todas essas perspectivas devam ser examinadas sob o ponto de vista do conjunto, o nosso interesse centrou-se sobre a perspectiva sócio-política referida pelo autor, para delimitarmos o significado do termo crise de que fazemos o uso em nosso trabalho. Conforme essa perspectiva, a crise pode ser entendida como um momento *de quebra do sentido partilhado e de estruturação dos papéis sociais em um determinado contexto* (MENDES, 2004, p.765). Nesse processo de quebra de sentido partilhado, também se verifica *“uma transformação da ordem*

social, de liderança, dos valores e crenças tidas como comuns (MENDES,2004, p.765). A partir dessa perspectiva, a crise é então *uma frase grave, complicada, difícil, um momento de tensão ou de impasse na vida de uma pessoa, de um grupo social, na evolução de uma determinada situação* (Idem, p.765).

A crise, portanto, pode ser tomada em dois sentidos: um negativo, quais sejam, a desorientação, a incerteza e a desordem instalada na vida de uma determinada pessoa ou grupo, em função da quebra do sentido partilhado e da transformação da ordem social em função dessa quebra. O segundo sentido é positivo: em face da situação acima descrita, vê-se a crise como um momento de decisão e de escolha na vida de um determinado grupo ou pessoa.

Uma outra definição do termo crise foi estabelecida por Ricouer citado por Perine (1992) Situando-se no campo da história, ele define a crise como descompasso entre o *tempo de espera* e o *tempo da experiência*, como dimensões fundamentais da consciência histórica: o confronto entre o passado e o futuro (apud PERINE, 1992, p.165). O confronto entre essas duas dimensões da consciência histórica, resulta numa crise quando

o espaço da experiência se restringe por um geral repúdio da tradição e de toda a herança – passado – e o horizonte da espera se retira para um futuro sempre mais vago e indistinto que, doravante, só se é povoado pelas utopias, ou antes pela uncronias, sem incidência sobre o curso efetivo da história, então a tensão entre experiência e espera torna-se ruptura, cisma (RICOUER, 1987 apud PERINE, 1992, p.165),

A conseqüência do confronto entre aqueles dois momentos da história (o passado e o futuro) é a perda de confiança na espera. A crise nesse sentido é, portanto, um momento de desordem, de incerteza, resultante da negação do

passado - a tradição – em defesa de um futuro, que não é alcançado. Pode-se falar de crise quando o presente é consequência da ruptura com o passado, cujos resultados que levaram à ruptura não foram alcançados. Do descompasso entre o passado e futuro, o presente torna-se o passado de uma ilusão (FURET, 1995). De acordo com os impactos da ilusão, pode-se instalar um estado de desorientação profunda ou superficial no seio da vida dos grupos atingidos pelo descompasso.

O modo de afrontar o problema é decisivo para o destino de qualquer grupo humano sobre o qual paira a sombra da crise nos três sentidos acima apresentados: a quebra do sentido compartilhado, a incerteza e desordem generalizadas e o descompasso entre o tempo da espera e da experiência. Três possibilidades se apresentam para os grupos humanos ou indivíduos que atravessam o momento de crise. A primeira é resignar-se, conformar-se com o passado da ilusão e atirar-se no mar do presente, sem propostas concretas para o equacionamento da crise

Uma segunda alternativa é voltar ao passado recusado e nele buscar o “tesouro” perdido, como uma nova estrela polar e com a qual iluminar a marcha do presente. Nessa opção, o conservadorismo pode se instalar, recusando qualquer proposta de mudança em defesa do passado. A terceira opção seria inventar um novo tempo de espera como forma de fugir do presente, mas sem querer um retorno ao passado, devido ao medo de mergulhar num novo passado de uma ilusão. Do equacionamento dessas três alternativas vai depender o futuro espiritual e humano da coletividade sobre a qual paira a sombra da crise.

No presente trabalho, o conceito de crise é usado nos três sentidos acima referidos. O primeiro é aquele mencionado por Young (1989 citado por CARDOSO 1997) como estado de desordem no funcionamento normal de algo, uma situação de incerteza. O segundo é o usado por Mendes (2004), qual seja, a quebra do sentido partilhado e as conseqüentes transformações da ordem social, da liderança, das crenças e dos valores. E um terceiro sentido é o usado por Ricouer (1987) citado por Perine (1992): o descompasso entre o tempo de espera e o de experiência, resultando no passado de uma ilusão, num vácuo do presente. Neste contexto, gera-se, também, a incerteza com relação ao sentido da própria história.

2.3 Ética, ethos e moral

A expressão Ética procede do adjetivo grego *ethike* um termo que deriva do substantivo também grego “ethos”, cujo significado original é morada, lugar protetor do animal em geral. Nessa acepção de morada protetora, o termo ethos foi transliterado para o domínio humano, contrapondo-se à *physis* (natureza)⁸² – a morada do animal. Na consideração que a morada do animal é a natureza, os gregos intuíram que ela não poderia afigurar-se como morada segura para o homem, dado que na natureza reina a necessidade em contraposição à liberdade que caracteriza o ser humano.

Contra as ameaças e inseguranças representadas pela natureza, o homem teve que construir um espaço propriamente seu, no qual pode encontrar abrigo, segurança e proteção à semelhança do animal que habita a natureza. Assim, o ethos,

⁸² Ao longo do trabalho, serão usadas as expressões Kosmos, Physis e Natureza como cambiantes

de morada do animal, por transliteração, passou a significar a morada, o abrigo protetor do homem. É uma morada simbólica diferente da natureza natural, consubstanciadas no mundo dos costumes e dos valores que organizam a vida coletiva e regem a conduta dos indivíduos e da coletividade.

Para caracterizar a especificidade do ethos como morada protetora do homem, o pensamento grego diferenciou a grafia do termo ethos com *eta* inicial e com *epsilon* inicial⁸³. Quando grafado com *eta* inicial, o ethos significa o conjunto de costumes, de normas, de crenças e de valores de um determinado povo, grupo humano ou indivíduo. Oposto à natureza, nessa sua significação, o ethos é um espaço construído e reconstruído pelo homem. Quando grafado com *epsilon* inicial o ethos vem a ser o comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos, isto é, o hábito. O ethos como costume e o ethos como hábito mantêm, entre si, uma estreita relação. O primeiro mostra-se como o princípio das normas e dos atos que irão plasmar o ethos-hábito.

O ethos com *eta* apresenta uma dupla característica. Ele é universal, no sentido de que se faz presente em toda e qualquer comunidade humana. Porém, o ethos também é particular e individual: cada comunidade específica tem o seu próprio ethos que, por sua vez, existe concretamente na práxis⁸⁴ dos indivíduos dessa mesma comunidade. Assim, socialmente, o ethos apresenta-se na forma de costume, de valores e de crenças e, no indivíduo, ele se manifesta como hábito que, por sua vez, vem a ser o ethos-costume interiorizado pelo indivíduo. Nessa relação entre ethos-costume e ethos-hábito, a expressão *ética* (*ethike*) é um adjetivo

⁸³ Seguimos, nessa explicitação da grafia do termo ethos, as reflexões de Lima Vaz(1999).

⁸⁴ Usamos o conceito práxis no sentido grego do termo, isto é, de agir.

qualificador das ações: são classificadas de éticas as ações individuais e/ou grupais que estiverem de acordo com o ethos do grupo⁸⁵.

Além de classificar as ações, o termo *ética* (*ethike*) foi usado por Aristóteles para classificar um tipo de saber que, mais tarde, veio a ser traduzido por *Ética*: a disciplina Filosófica que tem por objeto o ethos como uma realidade vivida e não pensada (LIMA VAZ, 1999). A *Ética*, como disciplina Filosófica⁸⁶, vem a ser a tentativa de fundamentação, de dar razão, de justificar racionalmente o “ethos”, ou seja, tematizar a racionalidade implícita do ethos, em sua dupla significação: é a uma Ciência do ethos.

À definição de Lima Vaz, acrescentamos, na esteira de Ngoenha (2004) que a *Ética* é uma disciplina filosófica que não somente reflete sobre o ethos, buscando fundamentá-lo, como também preocupa-se em elucidar a natureza dos problemas éticos.

Na relação entre ethos e *Ética* giram as discussões sobre a diferença e/ou semelhança entre *Ética* e Moral. Nessas referidas discussões se podem distinguir duas tendências: uma que defende a sinonímia entre *Ética* e Moral e a outra que advoga a distinção entre ambos os termos.

O termo “moral” deriva do substantivo latino *mos*, *moris* equivalente ao grego ethos-costume. Uma outra raiz do termo moral é o vocábulo latino *moralis* (substantivo e adjetivo) que, por sua vez, vem a ser a tradução do grego *ethike* (LIMA VAZ, 1999, p.14). Como adjetivo, na língua latina, o termo *moralis* é usado

⁸⁵ Posicionamo-nos, antropológicamente, no caráter social do ser humano, para defendermos que, a rigor, não existe um ethos estritamente individual.

⁸⁶ Reconhecemos que atualmente além da Filosofia, a psicologia e a sociologia também fazem o estudo da *Ética*. Porém, fiéis à tradição filosófica, aqui mantemos a nossa posição, reiterando que a *Ética* é uma disciplina do campo filosófico, embora possa tomar as contribuições da psicologia e da sociologia no estudo do seu objeto, o ethos.

para designar uma das partes da Filosofia ou qualificar essa disciplina filosófica - a philosophia moralis (LIMA VAZ, 1999, p.14): é a Moral. O uso substantivado do termo *moralis* na língua portuguesa tem sido feito no sentido de "hábito e costume", respectivamente, aproximando-se à dupla acepção do *ethos* já exposta acima (Idem, p.15).

Ainda de acordo com Lima Vaz, os dois termos – Ética e Moral – tiveram uma semelhante evolução semântica: de adjetivo qualificativo de uma forma de saber a uma disciplina do campo filosófico: a Ética e a Moral, respectivamente. A separação do uso dos termos, acrescenta o autor citado, ocorreu na modernidade na qual o indivíduo emerge como anterior ao todo. A Ética passou a designar a realidade histórico-social do *ethos* e a moral *refluiu progressivamente para o terreno da práxis individual* (LIMA VAZ, 1999, p.15).

Abordando a Ética e Moral sob a dimensão psicológico-afetiva, La Taille afirma ser aceitável a sinonímia entre Moral e Ética. O autor define os dois termos como *conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias* (La TAILLE, 2006, p.25). Em suas origens grega e latina, respectivamente, acrescenta o autor, naquelas duas culturas, os dois termos foram usados para nomearem *o campo de reflexão sobre costumes dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade* (Idem, p.26).

Cortina e Martínez (2005), embora reconhecendo o uso intercambiável dos dois termos, defendem, por rigor acadêmico, uma distinção entre ambos. Os autores sustentam que os mal-entendidos com relação à Ética e à Moral estão na multiplicidade dos usos desses termos sem uma devida explicitação do significado atribuído aos mesmos em cada contexto. De acordo com os autores, tem-se

assistido a uma difusão do uso indiferenciado dos dois termos, ora como substantivo, ora como adjetivo, sem uma devida explicitação dos significados, terminando numa babel lingüística.

No meio da “babel” lingüística, Tugendhat (1993) sustenta que a distinção entre Ética e Moral, de que se tem ocupado alguns autores contemporâneos, não é necessária. Tugendhat acrescenta ainda que os que buscam distinguir a Ética da Moral são orientados pela esperança *de chegar a uma distinção importante* (Idem, p33). Por isso, argumenta o autor, *a pergunta sobre em que consiste a diferença entre a Ética e a Moral seria absurda* (Idem, p.33). Ademais, refere ainda Tugendhat, o significado original dos termos ética e moral, *não corresponde nem a nossa compreensão de ética, nem da moral* (Idem, p.33).

Admitir, na totalidade, que a pergunta pela distinção entre Ética e Moral além de ser desnecessária, também é absurda, num contexto no qual se intensificam os debates sobre a necessidade da Ética na educação e no qual os intelectuais envolvidos nesses debates buscam difundir, usando a terminologia gramsciana, *a concepção de mundo do bloco histórico*⁸⁷ ao qual pertencem, exige um pouco de prudência. Ademais, o que está em causa não é apenas um problema terminológico, mas também conceitual.

Conforme assinala Lombardi (2005), a não contextualização social e histórica dos conceitos Moral e Ética,

por trás de uma aparente neutralidade e naturalidade –esses *conceitos* – escondem uma forma de controle, na maior parte das vezes ideológico, que as instituições sociais se utilizam para escamotear a visão moral e ética que provém de uma determinada visão de sociedade e de classe social (LOMBARDI, 2005, p.42-grifos nossos)

⁸⁷ O termo bloco histórico foi usado por Gramsci (1995) em referência à realidade em movimento, na qual as dimensões da estrutura e da superestrutural estão dialética e organicamente unidas.

O controle ideológico⁸⁸ pode ser um dos aspectos da domesticação de pensamento através do que Dantas (2004) chama de “razão disciplinar”. Esta seria um processo, que se tem verificado em diversos espaços, *de domesticação e colonização do pensamento, resultando na anulação da capacidade crítica* (DANTAS, 2004, p.126). A tese de Tugendhat, portanto, se aceita sem cautela na educação escolar, o campo em que nos movemos, pode contribuir para o processo de colonização do pensamento. Ademais, a mesma tese parece não levar em consideração a proposta wittgenstiana sobre o estabelecimento do significado das palavras de acordo com o uso dentro de um determinado contexto.

Tendo em vista a necessidade de estabelecer o significado do uso das palavras dentro do contexto, no presente trabalho, faremos o uso do termo *Ética* com “E” maiúsculo em referência à disciplina Filosófica que tem por objeto de estudo o ethos na sua dimensão tanto social quanto individual. Os termos *ético/ética* com “e” minúsculo serão usados como adjetivo qualificador no sentido do que diz respeito, o que está em conformidade com o ethos. Também será feito o uso do termo *moral* com “m” minúsculo na acepção original latina, qual seja, o conjunto de costumes, crenças, valores e normas de conduta de uma determinada coletividade. As expressões *ethos* e *moral* serão usadas, portanto, sinonimicamente. Assim, por moral e ética estaremos a nos referir o que é conforme a “a moral” e ao “ethos”, respectivamente. Como disciplina Filosófica, a *Ética*, para nós, além de refletir sobre a racionalidade do ethos, buscando fundamentá-lo e justificá-lo, também busca elucidar a natureza dos problemas morais em diversos contextos. Explicitado o

⁸⁸ Usamos o conceito de ideologia no sentido gramsciano do termo, isto é, sistema de idéias (GRAMSCI, 1995)

significado do termo Ética e o uso dos termos correlatos, uma outra expressão em uso e que também exige a clarificação são os valores, parte integrante do ethos.

2.4 Os valores

O tema sobre os valores proveio da teoria econômica do século XVIII e é objeto de estudo da axiologia (FRONDIZI, 1958, MACEDO, 1971 e HÖFFE, 2004). Ao mergulhar no terreno filosófico, o tema perdeu a sua peculiaridade regional. Os filósofos passaram a preocupar-se com o valor no seu aspecto geral e não apenas com a sua significação econômica. O centro das discussões filosóficas girou em torno das propriedades gerais do valor (MACEDO, 1971, p.5)⁸⁹. No estudo filosófico sobre os valores, as principais discussões giram em torno de três problemas fundamentais: a definição, a natureza/origem e a fundamentação/validade (universal ou relativo; objetivo ou subjetivo). Nas discussões em torno desses três problemas, conforme observa Hessen, existe *uma imensidão caótica de orientações e pontos de vista diferentes que não lhe será fácil dominar* (HESSEN, 1967, p.17).

Para a abordagem do problema dos valores, seguimos as reflexões de Hessen. Sobre o problema da definição do valor, o autor afirma que *o conceito de valor não pode rigorosamente definir-se* (HESSEN, 1967, p37). Para ele, o valor faz parte dos conceitos que não admitem definição. No lugar de uma definição rigorosa do valor, é necessário proceder à *clarificação, à mostraçãõ do seu conteúdo*”, ou seja, *“clarificar ou mostrar o seu conteúdo* (Idem, p37). Buscando clarificar o conteúdo do valor, Hessen afirma que a palavra valor apresenta três significados,

⁸⁹ Considerações sobre outros significados do termo valor podem ser consultadas em Connor (1994).

quais sejam, a vivência, a qualidade e idéia. Ao escolher apenas um significado, pode-se cair no extremo: psicologismo, naturalismo e coisificação, respectivamente. Por isso, na discussão sobre os valores, no entendimento de Hessen, é necessário levar em consideração esses três significados subjacentes à expressão valor.

Apoiado nesses três significados do termo valor, reconhecendo a dificuldade de definição do conceito valor, o autor estabelece algumas definições. Com base no primeiro significado (a vivência), o autor define o valor como tudo o que satisfaz uma necessidade humana, seja ela material ou espiritual. Hessen sustenta a existência de dois tipos de valores: os sensíveis (relacionados ao prazer, força e utilidade) e os espirituais. Nessa classificação, em termos hierárquicos, os espirituais estão acima dos sensíveis. Dentro dos valores espirituais, ainda de acordo com o autor, existem os valores éticos, superiores aos estéticos e aos religiosos (do sagrado e do santo) (HESSEN, 1967, pp.60-61; e 114)⁹⁰.

Os valores são normas que orientam o “espírito” humano em suas atividades, são os pontos cardeais, *as referencias por que se orientam toda a vida e a atividade*

⁹⁰ A superioridade dos valores ético/morais, conforme o uso desses dois termos estabelecidos por nós neste trabalho, também é defendida por Höffe (2004) na sua hierarquia de valores. O autor sublinha haver três níveis de valores. O primeiro nível é constituído pelos valores instrumentais-funcionais, válidos quando “se buscam determinados objetivos, neste caso, os materiais” (p.469). Fazem parte desse nível de valores, por exemplo, a “virtude” econômica cultivada visando ao enriquecimento, em princípio justo. A validade dos valores instrumentais-pragmáticos, entretanto, é em função da meta a ser alcançada. O segundo nível é composto pelos valores pragmáticos ou eudaimônicos, que estão a serviço do interesse básico de sobrevivência e de felicidade. Os valores pragmáticos subdividem-se em pessoais e coletivos, quando o bem-estar é pessoal ou é coletivo, respectivamente. Do terceiro nível fazem parte os valores morais, que dizem respeito a ações corretas. Tais valores são em função de si mesmos, não estão ligados às contingências e particularidades, e são válidos para a toda a humanidade. O autor cita, como exemplo, dois valores situados nesse terceiro nível e com essas características, a justiça e o direito que, segundo ele, são valores encontrados em todas as culturas. O terceiro nível de valores é o fundamental. Dele dependem os outros dois níveis já mencionados: o funcional-instrumental e o pragmático. Os direitos humanos são o exemplo mais elucidativo do terceiro nível de valores (HOFFE, 2004 p.470). Nos direitos humanos estão implicitamente prescritos os valores morais que levam em consideração a justiça, o direito e bem-estar humano. Para que se garanta uma vida efetivamente boa, norteadada pelo sentido de responsabilidade para com o semelhante, é necessário um equilíbrio na observância desses valores.

do homem (HESSEN, 1967, pp 52 e 101). À essa definição, acrescentamos a de Höffe para quem o valor é o “modelo de orientação ou representação orientadora de nossas ações” (HÖFFE, 2004, p.469).

Como normas, modelos de orientação e referências das ações e atividades dos homens, os valores éticos/morais visam garantir a boa convivência entre os homens na sociedade. Eles apresentam-se como valores superiores em relação aos demais, por serem os responsáveis por uma vida plena de sentido e significado para o ser humano na comunidade na sua relação com os outros⁹¹.

O segundo problema implicado na discussão dos valores diz respeito à sua natureza/origem. A pergunta pela origem dos valores foi assim colocada por Hessen: *qual é a nacionalidade espiritual ou ideal desses peregrinos objectos chamados valores?* (HESSEN, 1967, p33). A discussão desse problema leva, necessariamente, ao terceiro problema: a validade/fundamentação dos valores⁹².

As respostas a esses dois problemas são variadas, mudam de acordo com a tradição de pensamento a que cada autor pertence, com particular destaque para o *psicologismo axiológico, o naturalismo, o logicismo e o ontologismo* (HESSEN, 1967 pp33-34)⁹³.

⁹¹ O outro não se reduz apenas ao humano. Nesse início do século, em que se multiplicam os apelos em prol da preservação do meio ambiente, a natureza também pode ser considerada o outro com o qual é necessária uma boa convivência.

⁹² A distinção que fazemos nessa abordagem é meramente conceitual, pois no âmbito dos fatos, os dois problemas são indissociáveis.

⁹³ Não se deve ignorar, mesmo para os que não concordam, as contribuições de Nietzsche (1998) para o problema da origem dos valores, exposto na “Genealogia da Moral”. A primeira corrente de pensamento, a partir do mundo das vivências, sustenta ser a *psyché*, isto é, a alma humana, a origem de todos os valores. Mergulhados na contemplação do cosmos, os gregos defenderam ser a natureza a origem dos valores, razão pela qual a Ética Platônica orientada pela idéia da ordem, por exemplo, estava fundada na proporcionalidade entre o cosmo, a cidade e o homem. O erro dessa corrente de pensamento, conforme Hessen, está na confusão que faz entre a ordem ser e a ordem dos valores, identificando o que é distinto (1967, p.33). O neokantismo, concebendo a realidade como unidade entre o mundo externo e o mundo interno, defende a ordem ideal como diferente do mundo real, a

O psicologismo axiológico e o ontologismo têm implicações no que designamos de terceiro problema subjacente à discussão dos valores: o problema da fundamentação/validade dos valores. Por exemplo, sustentar que a nacionalidade dos valores é a *psyché*, a alma humana, tem como conseqüências a defesa do relativismo e o subjetivismo axiológico. No mundo das vivências, sobre o qual se apóia o psicologismo, em primeiro lugar, será considerado valor aquilo que cada um vivenciar. Em segundo lugar, dada a diversidade das vivências, também não haverá um consenso sobre o que é valor, caindo-se, assim, no relativismo de valores. Além da vivência, o subjetivismo também decorre da afirmação que sustenta ser o valor a qualidade de objeto ou a pessoa humana. Essa definição do que é valor assinala para a necessidade de um sujeito como referência do valor.

Com base no ontologismo, a pergunta que se coloca é: terão os valores uma fundamentação e validade objetiva e universal? Ou apoiando-se nas vivências e na qualidade do objeto como ponto de partida para a discussão dos valores, pode-se sustentar que tanto a fundamentação quanto à validade dos valores é de ordem subjetiva e relativa? As duas perguntas levam a uma terceira: existem valores objetivos e universais ou eles são subjetivos e relativos? É em torno dessas perguntas que gravitam as discussões no contexto da crise ética contemporânea.

Por crise ética, o trabalho refere-se à desordem no funcionamento do *ethos*, a quebra do sentido partilhado do *ethos* e também o vazio no próprio *ethos*. O ocidente, atualmente, se vê defronte de uma crise ética com dimensões universais.

origem dos valores, caindo, portanto, no logicismo. Na esteira do logicismo, o ontologismo de Hartman, contrário à visão grega, afirma que os valores provêm de um modo diferente do ser, eles (os valores) são entes em si (HESSEN, 1967, p.34).

Que fatores explicam a emergência dessa crise? Explicitado o significado dos principais conceitos em uso, passemos à discussão do que consideramos ser os fatores relevantes que concorreram para a emergência da crise ética no ocidente europeu.

2.5 A crise ética contemporânea: factores

2.5.1 A teoria da representação

A modernidade, na sua dimensão filosófica, é o terreno de surgimento de novas idéias que vão impondo e/ou justificando novos padrões de vida. As novas idéias difundidas e que orientaram a leitura do tempo, inscreveram-se no âmbito da emergência de uma nova concepção do mundo e também anunciavam essa mesma concepção que, por sua vez, exigia uma nova organização da cultura⁹⁴ (GRAMSCI, 2004B). Uma das características da nova concepção de mundo, na qual se inscrevem as idéias que orientaram a leitura do tempo histórico, foi o entendimento da realidade como algo construído e não dado, conforme a representação feita pelo sujeito.

A proposição da centralidade da representação resultou das discussões em torno da teoria de conhecimento de orientação platônico-aristotélica que até então vigorava na idade média. Conhecidas como querela dos universais, tais discussões,

⁹⁴ A cultura, segundo explica Lima Vaz (1990), é onde se entrelaçam as três dimensões do existir humano, quais sejam, a política, a social e a econômica. No contexto da modernidade moderna, a reorganização da cultura, decorrente das novas idéias anunciadas, implicou na configuração de diversas modernidades: *a modernidade econômica, com base na industrialização seja na versão capitalista seja na socialista; a modernidade política baseada no sistema representativo e modernidade cultural que engloba a filosofia, a arte e a ciência* (ROUANET 1989, pp.20-21- grifos nossos).

segundo sustenta Lima Vaz (1994) operaram uma mudança na concepção e estrutura do conhecimento intelectual humano, com o estabelecimento de um novo modelo de gnosiológico fundado na representação em detrimento da teoria clássica do Ser.

A representação, no pensamento clássico, era uma mediação no processo de conhecimento de orientação isomorfista. Essa orientação defende que há conhecimento da verdade quando existe uma relação entre o conceito, a representação mental do objeto relacionado ao conceito e a expressão lingüística do conceito referente ao objeto representado. Desse ponto de vista, a representação situa-se entre o objeto de conhecimento e sua expressão lingüística. Independente da representação mental, o Ser do objeto existe por si próprio.

Seja na versão platônica da teoria das idéias seja na aristotélica das causas formais, a teoria clássica do conhecimento funda-se no Ser dos objetos conhecidos pela atividade contemplativa da razão humana, através do processo dialético (Platão) ou através da abstração (Aristóteles). Orientado pela idéia do Ser, o saber, naquela forma de pensamento, era *uma atividade autárquica válida em si mesma, cujo sentido não estava em algo fora si próprio, mas se justificava por si mesmo* (OIIVEIRA, 1996, p.93).

O modelo gnosiológico de orientação platônico-aristotélica, que vigorava até na idade média tardia, foi abalado com a proposta feita por Duns Escoto⁹⁵ ao sustentar, na explicação do ato intelectual, a substituição da *teoria aristotélico-tomista*” apoiada nas causas, pela teoria do objeto representado (LIMA VAZ, 1994,

⁹⁵ Uma breve história da vida de Duns Escoto é apresentada por Lima Vaz (1999). Sobre o debate em torno da teoria de conhecimento na idade média, uma obra de referencia que se pode consultar é a de Alain de Libera (1996 e 1998).

p.6). A proposta de Duns Escoto afirmava que o objeto representado é aquele imediatamente conhecido. A partir dessa concepção, o conhecimento passou a depender da representação do objeto feita pelo sujeito e não da forma inteligível desse mesmo objeto. A representação no processo de conhecimento passou a ter primazia em detrimento da teoria do Ser que caracterizou o pensamento clássico.

Nessa nova concepção do processo de conhecimento, o sujeito emerge com um papel relevante, pois é dele que depende a representação do objeto. Com a emergência da figura do sujeito como o primordial no processo do conhecimento, instaurava-se, na história do pensamento ocidental, o que Lima Vaz (1994) denomina de primeiro capítulo da metafísica da subjetividade. A metafísica da subjetividade, também denominada por princípio da subjetividade (HABERMAS, 1998), é umas das principais idéias anunciadas na modernidade moderna e que orientou o processo de organização da cultura. Referindo-se à teoria da representação como fundamento do princípio de subjetividade, Lima Vaz observa que nessa teoria

o espaço da representação tornou-se o lugar de nascimento de um novo estilo de trabalho teórico que se caracteriza por um fazer o objeto de acordo com os procedimentos operacionais que cabe ao próprio sujeito estabelecer e definir (LIMA VAZ, 1994, p.8).

Essa interpretação do processo do conhecimento, em que o sentido do saber é em função das finalidades estipuladas pelo sujeito, inverteu as coordenadas mentais do homem medieval: de uma concepção dos objetos dados à inteligência humana passou-se à concepção de objetos construídos pelo sujeito. Emergia, assim, uma nova concepção de mundo: a subjetividade.

A extensão dessa concepção de mundo, fundada na representação, ao domínio da práxis, abalou os fundamentos do edifício do ethos tradicional,

mergulhando o ocidente europeu na crise ética contemporânea, cujo processo passamos a explicitá-lo.

2.5.2 A dissolução do “natural sagrado”⁹⁶”

A modernidade moderna herdou da antiguidade clássica a concepção da natureza como um todo ordenado, em que a tarefa do pensamento consistia na busca e na tematização do princípio ordenador da natureza (OLIVEIRA, 1996). A ordem que reina na natureza, no pensamento clássico, era o fundamento do conhecimento e da ação do homem. Imutável e eterna, a natureza, para o grego, constituía o modelo de ordem que deveria reinar na Polis e, por consequência, também no indivíduo, integrado na totalidade divina e eterna do kosmos. Em sua sacralidade, o kosmos era *objeto* de contemplação por parte do homem, o modelo da idéia de ordem que deve orientar a práxis humana⁹⁷. Em Platão, por exemplo, é a idéia da ordem do Kosmos que perpassa o seu pensamento ético-político, codificado conforme as prerrogativas da emergente razão lógico-demonstrativa.

O aparecimento do Cristianismo, apresentando a figura de Deus criador para o qual todas as coisas criadas refluem, levou a que a natureza perdesse a prerrogativa de arqué ou princípio originário e regra do agir humano. Conforme Lima Vaz, o cristianismo deslocou o eixo simbólico do pensamento grego ao ligar o homem ao *Deus pessoal na sua absoluta transcendência e no seu libérrimo domínio sobre o mundo e sobre a história* (LIMA VAZ, 1997, p. 105). Na visão cristã, a figura

⁹⁶ A abordagem aqui feita situou-se na esteira da reflexão levada a cabo por Lima Vaz (1992 e 1997). As mudanças verificadas na compreensão da natureza com o advento da modernidade são examinadas por Alexandre Koyré (1979) na obra “Do mundo fechado ao universo infinito”.

⁹⁷ Na Polis, refere Oliveira (1996), a ordem vai-se exprimir como lei que, por sua vez, radica no cosmos, enquanto ordem imutável (p.87).

de Deus foi erigida como centro absoluto em torno do qual o homem deveria gravitar. Essa mesma figura também foi concebida como fundamento objetivo dos valores que orientam o agir humano.

O ethos, tanto no pensamento clássico quanto no cristão-medieval, estava edificado sobre um fundamento objetivo e transcendente: na Idéia do bem, conforme a ordem reinante na natureza, e em Deus criador para quem todas as coisas fluíam. Esses dois fundamentos sobre os quais se assentava o ethos greco-medieval correspondiam a dois paradigmas⁹⁸, a partir dos quais o homem antigo-medieval se compreendia e interpretava a sua realidade e os demais eventos que cruzavam os caminhos do seu existir: o cosmocentrismo e teocentrismo, respectivamente.

Com o advento da modernidade moderna esses dois fundamentos que sustentavam o edifício do ethos greco-medieval foram profundamente abalados. Uma das construções humanas da modernidade moderna que provocou a crise do paradigma teocentrista e cosmocentrista, respectivamente, foi o telescópio. Através do telescópio, o homem pós-medieval compreendeu que Deus não era o centro do universo e o *kosmos* não era finito e nem uma bela harmonia, mas sim um caos para o qual o sujeito deveria, através da sua práxis, produzir leis que permitissem dar-lhe o *sentido que ele já não tem* (FERRY, 2007, p.122). O telescópio, tendo anunciado a idéia do heliocentrismo, provocou o *declínio das cosmologias antigas e*

⁹⁸ Segundo o dicionário céptico, “um paradigma é um modelo ou exemplo, que incluiria as pressuposições, valores, objetivos, crenças, expectativas, teorias e conhecimentos básicos que uma comunidade tem a respeito de alguma realidade. De acordo com esse dicionário, “Thomas Kuhn usou a expressão paradigma científico para se referir a estruturas e/ou compreensões do mundo de várias comunidades científicas”. O mesmo dicionário ainda refere que, para Kuhn, “um paradigma científico inclui modelos como o modelo planetário dos átomos, teorias e conceitos pressupostos e valores. Para Kuhn, uma noção como a do paradigma científico foi essencial para compor seu argumento alusivo a um aspecto particular da história da ciência, a saber, quando uma estrutura conceitual cede lugar a outra, durante o que ele chamou de revolução científica”. In: <http://www.skeptdic.com/brazil/paradigma.html>. Data de acesso, 21.03. 2008

medievais e, com elas, as crenças da perfeição e imutabilidade do Kosmos (FERRY, 2007, p.121)⁹⁹.

De *bela harmonia* e uma criação de Deus, a natureza passou a algo repleto de fenômenos, comparada a uma máquina, inscrita em números que cabem à matemática proceder à respectiva decifração. O homem foi visto como um dentre os vários fenômenos da natureza a serem *submetidos à objetividade empírico-formal da linguagem lógico-matemática* (LIMA VAZ, 1995, p.66), conforme a representação da natureza feita pelo sujeito pensante que é também construtor e operante¹⁰⁰.

O “homem moderno”, orientado por uma nova concepção de mundo, qual seja, a científica, procedeu à colonização da natureza, segundo a representação desta por ele feita. A colonização da natureza foi um processo que representou a *efetiva dissolução do sagrado natural* (LIMA VAZ, 1997, p.106): a natureza já não era concebida como modelo de ordem e de ações tidas éticas, mas sim um conjunto de fenômenos mecanicamente relacionados. O sistema de representações e de crenças que até então predominavam foram colocados em questão. Eram abalados os dois principais fundamentos objetivos sobre os quais estava edificado o ethos cristão-medieval.

⁹⁹ As mudanças ocorridas com o advento da modernidade, que resultaram na inversão das coordenadas mentais do homem antigo-medieval, segundo assinala Ferry (2007), são complexas. A alusão do telescópio serve apenas para elucidar a dimensão revolucionária da modernidade, com base no novo modelo gnosiológico.

¹⁰⁰ A noção do sujeito pensante e construtor do mundo fenomênico provieram de Descartes, a figura emblemática nessa mudança de concepção de razão, com base na nova teoria do conhecimento. Conforme Kumar (1997), Descartes proclamou a declaração da independência do homem, propondo a reconstrução do edifício do conhecimento baseando-se única e exclusivamente na razão humana. Para isso, observa a autora, Descartes postulou a necessidade de um novo método, em que o modelo fosse a matemática, pois dados seus procedimentos dedutivos, impossibilitaria qualquer indução ao erro, garantindo, por conseguinte, a certeza e a verdade da ciência (KUMAR, 1997 p.88).

2.5.3 A crítica à religião e ao Deus Cristão

Além da destruição do sagrado natural, como resultado da extensão da teoria da representação ao domínio da natureza, a crítica à religião efetuada pelos teóricos da ilustração do século XVIII, apoiados no princípio da subjetividade, também pode ser considerada um dos fatores que concorreu para o abalo dos fundamentos do ethos do homem ocidental.

Ora, na concepção clássica, a natureza era considerada como princípio originário e regra última do agir humano, isto é, referencia de uma ação que se pretenda ética. O advento do cristianismo, mesmo tendo retirado o princípio de sacralidade da natureza¹⁰¹, conseguiu reorganizar sob novas bases *o espaço mental do homem antigo, herdeiro da antiga tradição* (LIMA VAZ, 1997, p.105). A promessa da salvação e o agir visando à mesma salvação constituíam a razão do existir do homem cristão medieval, para o qual Deus era a referencia e fundamento do seu agir dentro das normas e valores estabelecidos pela igreja. Esses valores e normas possuíam uma validade e fundamento objetivo: Deus.

A autoridade de Deus, que orientava o agir do homem cristão-medieval, chegava a esse homem não somente pela razão, mas, sobretudo, através da revelação e da pregação do clero. Este prometia recompensas na vida futura e, para os que não agissem de acordo com as normas estabelecidas pela igreja, eram-lhes anunciado a idéia do inferno. As recompensas prometidas e as punições anunciadas pelo clero tinham uma função pedagógica, qual seja, a de *proporcionar a ordem moral* (SCHENWIND, 2001 p.30).

¹⁰¹ Retirar o princípio de sacralidade não significou a retirada da sacralidade, que são dois planos diferentes. O cristianismo afirmou que a natureza não era eterna, mas sim criada por um ser Superior. Devido a essa criação, a natureza era sagrada e cujo princípio de sacralidade estava nesse Ser Superior e não nela mesma.

Em substituição da ordem do universo, o credo cristão constituiu-se como um centro organizador do universo simbólico do homem medieval, propondo um Absoluto transcendente como seu fundamento. O fundamento do ethos ocidental proposto pelo cristianismo foi abalado pelos filósofos da ilustração que, de acordo com Touraine, sentiam gozo e satisfação em escandalizar a igreja (TOURAINÉ, 1994).

Podem ser apontados dois fatores que respaldaram a crítica dos ilustrados à religião e à idéia de Deus no âmbito da moralidade.

Além do paradigma heliocêntrico, os problemas políticos decorrentes da Reforma, e as guerras religiosas podem ser considerados os principais fatores para a crítica da religião efetuada pelos ilustrados. Ante o avanço da ciência e os homens da época mergulhados em guerras religiosas em nome da Fé, de Deus e das Escrituras, no contexto da Reforma/Contra-reforma, os ilustrados questionaram a relevância da religião e também do absoluto transcendente como fundamento da moralidade.

Os intelectuais da ilustração sustentavam que tomando a lei de Deus tal como era transmitida pelo clero, como *a única esperança de ordem* (SCHENWIND, 2001, p.33), a paz nunca seria alcançada, afigurando-se como um sonho distante. As posições teóricas dos ilustrados evidenciam que havia uma descrença, por parte deles, com relação à religião, até então predominante no ocidente – cristianismo católico e, mais tarde, o protestantismo -, orientar o agir humano.

Um outro fator que explica a crítica dos ilustrados à religião como fundamento da moral é o caráter impositivo dos seus preceitos. Estes eram mantenedores do homem na escuridão e, por isso mesmo, era necessário, no entendimento dos

ilustrados, um distanciamento da religião. Somente se libertando da religião, o homem poderia alcançar o esclarecimento, a maioria, que corresponde à autonomia no pensar. É o que Kant recomenda no texto de 1784, em que busca responder à pergunta “O que é Esclarecimento?”¹⁰². Nele, o autor afirma que ser iluminado ou esclarecido, conforme a tradução portuguesa de *Aufklärung*, significava sair da menoridade para maioria pelo uso autônomo da razão. Mas ainda havia muitos entraves para a completa realização do esclarecimento, no sentido de liberdade, para que cada um, de fato, fizesse o uso de sua própria razão, sem a tutela de alguém. Um dos entraves era a religião, da qual se deveria libertar:

muito falta ainda para que os homens, no Estado atual das coisas, tomados conjuntamente, estejam já num ponto em que possam estar em condições de servir, em matéria de religião, com segurança e êxito, de seu próprio entendimento sem tutela de outrem (KANT, s/d, p.7)

Na religião (cristianismo), segundo Kant, apela-se para a cega obediência em lugar do raciocínio, para a crença em vez de raciocinar, mantendo, por conseguinte, o homem na menoridade, tolhendo-lhe a liberdade de pensar (KANT, s/d, p.8). Contribuir para que o homem passasse da menoridade para a maioria, que seria a expressão do esclarecimento, consistiria em nada prescrever aos homens, no âmbito da religião.

Também era a religião que, na França do século XVIII, coibia a liberdade de expressão. Naquele país foram estabelecidos critérios de publicação que visavam atender às *necessidades do governo real e à hierarquia da igreja católica romana* (SCHENWIND, 2001, p.499). Nesse contexto de “razão disciplinar”, termo emprestado de Dantas (2004), expressar as próprias opiniões sobre a política e a

¹⁰² Usamos, neste trabalho, a tradução do texto de Kant feita por Luiz Paulo Rouanet. Disponível em www.br.geocities.com/eticajustica/esclarecimento.pdf. Data de acesso 22.03.2008

religião, isto é, fazer o uso público da razão, conforme defendia Kant, incorria-se no risco “de ser preso e torturado pelo governo” (SCHENWIND, 2001, p.499). Em função de sua vinculação com o poder instituído, a religião institucional foi considerada, pelos teóricos das luzes, como entrave à liberdade de pensar.

Voltaire foi um dos teóricos da ilustração francesa que criticou a relevância da religião para a moralidade. Apresentando-se como defensor dos que sofriam injustiças devido às alegadas transgressões contra os símbolos e os dogmas da fé estabelecida, ele considerou a moralidade como um instrumento humano necessário para tornar a vida social possível.

No entendimento de Voltaire, para se alcançar esse fim, era dispensável o Absoluto do cristianismo. De acordo com ele, os homens viviam em sociedade e a sua unidade devia-se ao medo recíproco do castigo, um medo dado aos homens por Deus. Tendo recebido esse medo, para Voltaire, a religião não deveria suscitar, posteriormente, o sentimento de medo nos homens, mas sim a educação: para se tornar um ser humano decente, que respeita, por medo, os outros homens, *a religião era irrelevante e desnecessária* (SCHNEWIND, 2001, p.501).

Comentando as posições dos iluministas, Touraine afirma que esses teóricos pretendiam, no âmbito da moralidade, *substituir a arbitrariedade da moral religiosa pelo conhecimento das leis da natureza* (TOURAINÉ, 1994, p.21). Ademais, observa ainda Touraine, os iluministas, ao questionarem a centralidade de Deus e da religião para o agir moral dos homens, *sentiam a satisfação em escandalizar a igreja, principalmente nos países católicos* (Idem, p. 22).

Para os teóricos da ilustração, urgia organizar racionalmente a sociedade em que o homem deveria ser considerado como tal, não como filho de Deus. Dotado de

uma autonomia no pensar, com base numa razão ilustrada, esse Homem, considerado universal, deveria sair da “barbárie” e passar à condição de “civilizado”, liberto de todas as amarras da tradição, da superstição, da tirania, da opressão e da manipulação feita pelo clero, conforme sublinha Rounet (1993). Os ilustrados, de um modo geral, em que pesem as diferentes motivações que respaldavam as suas críticas, conforme argumenta Freitag pretendiam encontrar *princípios orientadores da ação fora da religião, fora da idéia da revelação e da sujeição do individuo à lei divina* (FREITAG, 1992, p.32).

Schnewind (2001) observa que a crítica à religião como fundamento da moral pode levar a considerar como ateus uma boa parte dos filósofos das luzes. Tomando como exemplo a crítica da religião como fundamento da moral feita por Voltaire, o autor ressalta que a posição teórica de Voltaire e, por extensão, de boa parte dos iluministas, não lhe confere o atributo de ateu.

Para sustentar essa tese, Schnewind recorre à admissão, por parte de Voltaire, da pertinência da crença em Deus como garantia da tolerância. A partir dessa fala o autor afirma que para Voltaire o importante era *crer em Deus como sancionador da moralidade em outra vida, para amedrontar as massas e colocá-las em uma conformidade confiável* (SCHNEWIND, 2001, p.501). O argumento do autor sugere que a admissão de Voltaire da necessidade de Deus na vida dos homens tinha uma função pedagógica. Por isso, boa parte dos ilustrados, conforme Schnewind, eram anticlericais e não ateus, preocupados em reformar o clero e a igreja, em consequência dos danos causados pela igreja institucional.

A luz dos problemas religiosos da modernidade moderna pode-se inferir que tais danos dizem respeito às lutas religiosas advindas das intolerâncias que se

seguiram ao movimento de contra-reforma. As lutas tornavam evidentes, para os teóricos das Luzes, a fragilidade e os perigos subjacentes a uma moralidade fundada na religião. Assim, era necessário se emancipar da religião, propondo outros fundamentos para a moralidade que não a religião e, por extensão, também que não fosse o Deus cristão. Com a crítica à religião e à idéia de Deus era demolido o fundamento do ethos que até então orientava o agir do homem ocidental. Resta-nos examinar outros fatores, vinculados à modernidade, que concorreram para a crise ética contemporânea.

2.5.4 As promessas da modernidade: a ciência, a história e o progresso

A teoria da representação, como nova concepção de mundo do homem ocidental, também foi o germe de uma idéia ainda cara para contemporaneidade: a idéia do progresso. O entendimento de que o objeto do conhecimento depende da representação feita pelo sujeito levou a que o mesmo sujeito considerasse que a construção da realidade em movimento – a história - dependia de si próprio e de sua práxis. Também seria a partir do seu agir que o homem moderno poderia edificar um mundo a sua medida, através da ciência.

Nesses dois produtos de sua práxis – a história e ciência – o homem moderno encontrava novas referências da ação e uma nova estratégia de salvação¹⁰³, no processo de dissolução dos fundamentos do ethos tradicional. A ciência mostrava aos filósofos da ilustração, os principais arautos da modernidade moderna, que a

¹⁰³ O conceito de salvação está sendo usado no sentido atribuído por Ladrière (1979), qual seja, *conquista de uma atitude justa e totalmente harmonizada em relação ao mundo e a si mesmo, como ingresso num estado superior de unificação onde serão superadas todas as contradições da existência* (p.10).

história caminhava no sentido da superação de todas as contradições da existência, em direção ao progresso geral e humano (BOURG, 1997)¹⁰⁴.

Seria através do progresso da técnica que se chegaria ao progresso geral. As duas formas de progresso, que dependiam exclusivamente da atividade produtora do homem, e a nova ciência trouxeram esperanças na emancipação da *humanidade de toda a espécie de entraves* (Idem, p. 12). Urgia libertar-se, primeiro, do passado, rompendo-se com a tradição antiga e medieval e, segundo, libertar-se da religião: a salvação não estava na igreja e sim na razão e na nova ciência. Mesmo antes da difusão das idéias das luzes, Descartes e Bacon, por exemplo, acreditavam no poder emancipador da nova ciência. Para Descartes, a nova ciência levaria os homens a serem os *donos e senhores da natureza* (BOURG, 1997, p.23).

Reflexo da influência religiosa no seu pensamento, Descartes, na sexta parte do discurso do método, afirma ser possível ao homem regressar ao Éden antes da expulsão. Ele defende essa proposição com base nas promessas que a nova ciência acarretava. O poder de invenção do homem criaria vários artifícios que, na visão de Descartes, iriam permitir ao gênero humano a fruição, sem qualquer esforço, dos *frutos da terra e todas as comodidades que nela se encontram* (Idem, p.27).

Os conhecimentos a serem acumulados com base na nova ciência e os benefícios que tanto a ciência quanto o conhecimento poderiam trazer para a

¹⁰⁴ O termo progresso, observa Bourg (1997), é originário do Grego *prokopé* e latina *progressus*, respectivamente. Entendido como marcha para diante, em grego, o conceito aponta para um sentido espacial e, no latim, para o sentido temporal (BOURG, 1997, p.19). Além da origem grega e latina, Jules Delville citado por Bourg (1997), sustenta que o termo progresso, no sentido de marcha, tenha provindo do cristianismo.

humanidade, tornavam evidentes, para os arautos da modernidade moderna, que se caminhava para o progresso da humanidade.

Francis Bacon via o poder que a ciência e a técnica representavam na marcha para o progresso geral da civilização. Conforme Bourg, a ciência, no entender de Bacon, poderia restaurar o reinado inicial de Adão sobre a natureza (BOURG, 1997 p. 34). Fazia-se necessário proceder à divulgação do conhecimento científico para o bem da humanidade. Bacon pressagiava, através da nova ciência, a possibilidade de se *prolongar a vida, restituir em alguma medida a juventude. Retardar o envelhecimento. Curar doenças consideradas incuráveis* (Idem, p. 39). Através da ciência, estavam abertas inúmeras possibilidades de uma ilimitada intervenção humana na natureza, pois *nada pode ser excluído da eventualidade de uma intervenção material, da manipulação de um qualquer mecanismo* (Idem, p.39).

Ainda de acordo com Bourg (1997), Marx também pode ser considerado um dos teóricos que também se inscreveu entre os arautos do progresso. Ele depositou a fé nos artifícios produzidos pela práxis poética do homem como condição para se ultrapassar o trabalho degradante nas condições do capitalismo. A revolução industrial, uma das expressões do progresso técnico e científico, afigurou-se, no princípio, para Marx, como caminho da sociedade do lazer.

Porém, integrada no Sistema Capitalista, a revolução industrial aumentou a especialização e a limitação do trabalho particular, que se manifesta na *incapacidade do indivíduo para sentir e exercer outras faculdades* (HEGEL, 1976, p. 208). O modelo capitalista de produção não levaria ao progresso, a moderna indústria faz da *ciência uma força produtiva independente de trabalho*, pondo o trabalhador exclusivamente a serviço do capital (MARX e ENGELS, 2004, p. 30). Para Marx, a

condição para se recuperar o poder da ciência como propiciador da sociedade do lazer, uma vez que os artifícios técnicos produzidos através da ciência diminuiriam o tempo do trabalho, estava na derrubada do capitalismo através da revolução, segundo ele expõe no Manifesto Comunista (MARX, 2002).

Tanto a ciência quanto a história, que caminhavam rumo ao progresso, bem como a própria revolução, que mudaria a história propiciando aos operários a emancipação humana¹⁰⁵, foram eventos entendidos, pelo homem moderno, como produtos de sua práxis. O homem moderno assumiu a prerrogativa sofista anunciada por Protágoras: o homem-medida do seu mundo e do seu ethos.

2.6 Da teoria da representação ao paradigma do homem-medida

Impulsionados pelos resultados da ciência e desnorteados com as guerras religiosas, os teóricos da ilustração procederam à duras críticas à religião e também à idéia de Deus como fonte e fundamento do ethos. A crítica à religião e ao Deus cristão, a par da dissolução do sagrado natural pela ciência da natureza, podem ser tomados como fatores decisivos que contribuíram para a progressiva perda, por parte do credo cristão, do seu privilégio de organizador do universo simbólico do homem pós-medieval. No processo de inversão das coordenadas mentais e simbólicas do homem ocidental, causado pela dissolução do sagrado natural e pela crítica da religião e ao Deus cristão, ao homem saído da era medieval era-lhe posto

¹⁰⁵ A emancipação humana consiste em tornar todos os sentidos e qualidades, objetiva e subjetivamente humanos: *o olho vai tornar-se um olho humano, criado pelo homem para o homem* (MARX e ENGELS, 2004, p.42).

um desafio: buscar novas referências para as normas e valores que orientassem a sua práxis.

A síntese do desafio posto ao homem pós-medieval, formulada por Lima Vaz (1997), evidencia a profundidade do problema em torno do qual gravitava o homem moderno:

sem Deus, sem Natureza, arrastado pela dialética sem termo da necessidade e da satisfação, onde irá o homem moderno buscar uma fonte objetiva de normas e valores capazes de regulamentar e orientar o fluxo vertiginoso da sua atividade cultural? (LIMA VAZ, 1997, p.112).

A pergunta significava a reconstrução do edifício do ethos com base em outros fundamentos. Ferry (2007), referindo-se ao desafio posto ao homem pós-medieval, chama atenção para a aparente insignificância da desorientação sentida pelos modernos se comparada com a crise ética contemporânea. Conforme o autor, não há um paralelismo entre os sintomas dos tempos presentes e aqueles sentidos na transição medieval para a modernidade-moderna. Segundo sustenta Ferry, *esse pretenso eclipse dos “fundamentos” , esse suposto declínio em relação aos “bons velhos tempos” é perfumaria, para não dizer brincadeira, em relação ao que devem ter sentido os homens dos séculos XVI e XVII* (FERRY, 2007, p.117).

Os tempos são diferentes e a intensidade dos problemas varia de época para época, dessa forma, tal afirmação de Ferry é passível de questionamentos. Primeiro, não podemos comparar negativamente dois episódios situados em tempos distantes, pois não temos nenhum testemunho vivo que nos garanta afirmar a supremacia da crise na emergente modernidade em comparação à crise ética contemporânea. Segundo, as provas documentais foram produzidas por homens situados em determinados lugares sociais e com posições políticas e ideológicas a defender;

assim, também é necessário relativizar algumas das afirmações feitas por esses homens.

Postas essas observações, cabe destacar que o homem pós-medieval, desorientado em face da evidente ruína de sua *estratégia de salvação que por muitos séculos havia provado seu valor* (FERRY, 2007, p.117), encontrou, na teoria da representação, a resposta para a pergunta sobre onde buscar uma fonte objetiva de normas e valores capazes de orientarem o seu agir. A interpretação do objeto da práxis¹⁰⁶ – o ethos – segundo a teoria da representação, de acordo com observação de Lima Vaz (1997), significou situar a morada simbólica da existência humana dentro das coordenadas da representação do sujeito. Essa operação implicava a edificação de um *mundo simbólico submetido a um sistema de medidas imanentes ao próprio homem* (LIMA VAZ, 1997, p.161). Com base na teoria da representação, o homem pós-cristão encontrava, portanto, a resposta para a pergunta a respeito do pilar sobre o qual edificar uma fonte objetiva e sobre o qual referir as normas e os valores, ou seja, o ethos: o próprio homem. Segundo comenta Lima Vaz (1997)

do revolver profundo do solo histórico do Ocidente emerge a figura paradigmática do homem moderno que levanta a formidável pretensão de ser o fundamento [...] a práxis humana se propõe como capaz de dar a si mesma o seu próprio fundamento (LIMA VAZ, 1997, p.114).

O homem emergia, portanto, como o fundamento do seu próprio ethos. Também foi no homem, considerado como universal, singular e autônomo, que os teóricos da ilustração buscaram fundamentar a moralidade, no lugar da religião, do Absoluto transcendente e da natureza grega. Situado nos marcos da teoria da

¹⁰⁶ Tomamos o ethos como objeto da práxis segundo a divisão aristotélica dos saberes.

representação, o homem moderno fez depender os valores da sua ação, conforme ele representa a realidade em que se move.

Em sua crítica à religião, Voltaire, por exemplo, reivindica, para os fatos humanos, a prerrogativa de explicar as virtudes morais. Ele afirma que a utilidade, a benevolência, o ato de agradar os outros, as leis, os medos de punição e os sentimentos instalados pela educação são explicados por fatos naturais – a natureza humana. Comentando os princípios fundamentais da filosofia moral de Voltaire, Schneewind, (2001) afirma que aquele teórico da ilustração admitia que

se alguma lei moral caísse do Céu, essa seria, de fato, a verdadeira Lei Moral. Porém, mas como Deus, ao que eu saiba, não se designou a se envolver a esse ponto na nossa conduta, é melhor se apegar firmemente aos dons que ele nos deu: os dotes naturais (SCHNEEWIND, 2001, p.501).

São os dons naturais pertencentes ao homem a que Voltaire se refere. A defesa da lei natural, isto é, da natureza humana, como fundamento da moral, segundo Freitag (1992), constitui uma das características da moralidade da ilustração. Além da natureza humana, o mútuo interesse e a razão humana também foram apresentados como candidatos para fundamentarem a moral no lugar de Deus e da Religião.

A religião, para os ilustrados, conforme observado, era um impedimento para o projeto da ilustração por manter os homens na menoridade. Por isso, era necessário emancipar-se da mesma. A proposição do homem como fundamento do ethos situa-se na esteira do princípio da subjetividade, conceituado, filosoficamente, como metafísica da subjetividade (LIMA VAZ, 1997). Excluída a natureza, a religião e o Deus cristão como fundamentos do ethos, propondo-se, no seu lugar, o Homem

imbuído de uma razão emancipadora, a que resultados éticos chegou a modernidade moderna?

2.7 As conseqüências éticas da modernidade moderna¹⁰⁷

2.7.1 O individualismo, a desestruturação da comunidade ética e o relativismo ético

Uma das principais conseqüências éticas da modernidade foi a dissolução das comunidades éticas tradicionais, quais sejam, *a família, os clãs, os grupos religiosos, as unidades etnoculturais e, mais tarde, as unidades nacionais* (LIMA VAZ, 1990, p.7), em função da desarticulação da respectiva estrutura. Essas formas de comunidades éticas eram o lugar no qual *os indivíduos se acolhem para buscar uma razoável satisfação das suas necessidades simbólicas* (Idem, p.7). A metafísica da subjetividade, cuja expressão social é o individualismo é o principal fator que concorreu para a desarticulação da estrutura das comunidades éticas tradicionais. Ao direcionar para o âmbito do indivíduo a prerrogativa de fundamento da ordem e das normas, a nova concepção do mundo desestruturou a matriz ternária que caracteriza a comunidade ética composta por um *princípio ordenador, um modelo de ordem e pelos elementos a serem ordenados* (LIMA VAZ, 1997, p.145).

Esses três termos devem estar em equilíbrio razoável, pois, uma assimetria entre eles *configura uma ameaça ao bem-estar da comunidade ética* (Idem, p.146).

¹⁰⁷ Parafrazeamos aqui a expressão usada por Giddens (1991). Porém, as conseqüências de que falamos não se limitam às reflexões do autor, embora reconheçamos a pertinência dos desencaixes dos sistemas simbólicos por ele referidos nessa obra como uma das conseqüências da modernidade. Certo é também que a crise das instituições, objeto de análise de Giddens na referida obra, também faz parte da conseqüência da modernidade. Aqui, nos limitamos a ver o problema sob o ponto de vista da Filosofia da História, da Cultura, Natureza e Religião como instauradores de sentido e significado para a existência humana.

Além da assimetria, a supremacia de um termo sobre o outro tem as respectivas implicações. Por exemplo, a supremacia do princípio ordenador e da ordem sobre os elementos ordenados, resulta no totalitarismo ético-político, testemunhado pelo “breve” século XX.

A partir da modernidade, porém, o que houve não foi a supremacia de um termo sobre outro e nem uma assimetria entre os termos que estruturam a matriz da comunidade ética, mas sim, a retirada do princípio ordenador e a proposição de uma matriz binária no lugar da ternária (LIMA VAZ, 1997). Nessa nova matriz, os principais termos são o indivíduo/lei, o indivíduo/poder e o indivíduo/sociedade, nos quais a referência passou a ser o indivíduo que se afigurou como novo princípio ordenador da realidade. Inscrevia-se o primeiro capítulo do individualismo e, com ele, a desordem no ethos, pois desapareceu do horizonte o princípio objetivo que garantia o vínculo entre os indivíduos na comunidade ética e a própria ordem na comunidade.

A desestruturação da comunidade ética está, portanto, relacionada à primazia do princípio da subjetividade no campo da ética. Além da desestruturação da comunidade ética tradicional, o referido princípio também levou à densa floresta do relativismo ético no ocidente europeu.

Uma das características da modernidade foi a inversão da ordem dos saberes, com a primazia da poiesis sobre a theoria, e a identificação entre a práxis e a poiesis: somente era válida a práxis poiética. Ou seja, a metafísica da subjetividade, fundamento da “ideologia do indivíduo”, no plano ético, significou erigir o sujeito como o fundamento dos seus valores, normas, crenças e costumes. Assim, a práxis humana foi absolutizada como geradora de valores, em que a validade e o

fundamento dos valores e, por extensão do ethos¹⁰⁸, passou a ser referido ao sujeito, de acordo com a representação por ele feita da sociedade. Dada a diversidade das formas de práxis, segue que cada uma das práxis especifica *produz normas e valores específicos* (LIMA VAZ, 1997, p.147), levando à diversidade de ethos.

A diversidade, nos marcos do princípio da subjetividade e na qual se faz ausente uma fonte transcendente e unificadora sobre a qual os diversos valores possam se referir, resultou no relativismo ético: os valores e as normas gerados por diversas práxis somente têm validade para os sujeitos que os geraram. De igual modo, a decisão sobre os valores morais e as normas passou a depender dos jogos das circunstâncias e/ou mesmo é relativa aos acordos firmados entre os indivíduos, conforme as respectivas *formas de vida*¹⁰⁹. Cada forma de vida específica estipula os seus próprios valores e normas que, por sua vez, são geradas pela práxis dos homens que fazem parte dessas mesmas formas de vida. Assim, dentro de uma mesma sociedade podem ser encontradas diversas formas de vida, com ethos também diferentes¹¹⁰. É nessa realidade em que se movimenta o Homem do século XXI: o individualismo e o relativismo ético que também são formas de vida.

Essas duas formas de vida, tendo sido iniciadas no ocidente europeu, foram difundidas em outras tradições culturais, no processo de universalização do ocidente, a partir da modernidade. Segundo explica Lima Vaz (1997), com o desenvolvimento da ciência e da técnica, o ocidente europeu tornou-se, efetivamente, uma civilização

¹⁰⁸ É necessário ter presente, conforme expusemos na discussão dos valores, a importância deles no âmbito do ethos. É dos valores que dependem os costumes, as normas e as crenças, ou seja, os outros componentes do ethos. Uma desordem na ordem dos valores implica também a desordem em todo o ethos.

¹⁰⁹ Termo emprestado de Wittgenstein (1999).

¹¹⁰ Para Lima Vaz (1995) a pluralidade dos modelos éticos é o reflexo da pluralidade de racionalidades que caracterizam a civilização ocidental neste início do século (p.58)

universal¹¹¹. Uma das evidências do caráter universal da civilização ocidental está no fato de, tanto geográfica quanto culturalmente, essa civilização ter estendido o seu raio de influencia ao levar para todos os povos *suas crenças, seus costumes, suas idéias, sua ciência e seu estilo de vida* (LIMA VAZ, 1997, p.122).

A difusão em escala planetária da idéia do indivíduo e com ela a ideologia do individualismo, ancorado na metafísica da subjetividade, teve como conseqüência a desestruturação das comunidades éticas de outras tradições culturais (LIMA VAZ, 1997). Com efeito, adotando o modo de vida ocidental, caracterizado pela primazia do indivíduo, as comunidades éticas de outras tradições culturais assistiram à respectiva desestruturação, emergindo o não consenso em torno das normas e dos valores que, até então, orientavam o agir dos indivíduos¹¹². Um dos fatores das crises éticas em outras tradições culturais pode estar, portanto, na influência exercida pela ideologia da primeira civilização a se tornar efetivamente ocidental: o individualismo. Instaurou-se, nessas tradições, as crises éticas à semelhança da desordem havida no ocidente.

A par da universalização do individualismo e das conseqüências por ele trazidas para as comunidades éticas de outras tradições de pensamento, o avanço do ocidente europeu em escala planetária defronta-se com a realidade da

¹¹¹ A expressão universal, em Lima Vaz, deve ser entendida no sentido de expansão planetária, avanço sobre outras civilizações e não como uma e única civilização válida.

¹¹² A nossa posição não se assenta sobre a teoria das vítimas do ocidente. As crises éticas fazem parte das tradições culturais se levarmos em consideração o postulado da dinamicidade da cultura e também do ethos. Nessa dinamicidade, sempre que aparecem personalidades propondo a reforma do ethos em função da não adequação do mesmo à realidade presente, seja pelo grau do desenvolvimento interno dessa mesma sociedade, há evidência de uma crise no ethos vigente. Porém, pretendemos ressaltar que o ocidente europeu, tendo exportado a sua principal ideologia, o individualismo, resultado da destruição das comunidades éticas ocidentais, se constituiu em um dos fatores da crise de outras tradições culturais por ele influenciadas. No entanto, a força da ideologia individualista em cada uma das tradições culturais possui diferentes intensidades, dependendo da consistência dos ethos particulares. Naquelas sociedades em que o ethos ainda se encontrava consistente, provavelmente, a penetração da ideologia do ocidente europeu não foi muito "danosa".

diversidade das formas de vida inerentes a essas mesmas tradições, cada uma reclamando o seu próprio ethos. Foi nessa realidade que se inscreveu a crise ética da civilização ocidental, caracterizada pela impossibilidade ter erigido um ethos também universal, à escala da sua dimensão planetária, fato que a *torna em uma civilização sem uma ética também universal* (LIMA VAZ, 1991, p.6).

A impossibilidade de um ethos universal não se restringe à relação com outras tradições de pensamento. Dentro do próprio ocidente, a partir da modernidade, com a perda da força do credo cristão como organizador de corpo simbólico, também se tornou impossível encontrar um consenso em torno das normas e valores. Com a universalização do ocidente europeu, e com a afirmação da diversidade das formas de vida, cuja expressão política é o pluralismo cultural, o problema em torno das normas, valores, fins e razões do viver consensualmente aceites tornou-se cada vez mais agudo.

O descompasso entre a expansão material e o definhamento simbólico da civilização ocidental constitui “enigma da modernidade” (LIMA VAZ, 1990). As chaves para a decifração do referido enigma são o individualismo e o relativismo ético ambos difundidos em escala planetária. As duas idéias são algumas das principais conseqüências éticas da modernidade moderna às quais se deve juntar o niilismo ético.

2.7.2 O niilismo ético

No sentido amplo do termo, o niilismo é uma forma de civilização, cuja característica é o ceticismo em relação às razões e aos fins do viver, com a

afirmação do nada como possibilidade para o ser humano (PERINE, 2002B). O ceticismo resultou da descrença em relação à fé em todas as instituições da “modernidade moderna” e também da descrença quanto ao cumprimento das promessas dessa mesma modernidade, aquelas anunciadas, entre muitos autores, pelos teóricos da ilustração: a ciência que mostrava a história caminhando para o progresso.

Os acontecimentos do século XX, que vão desde os massacres de Verdun aos de Auschwitz, a conversão da esperança comunista em pesadelo totalitário, os eventos de Hiroxima e de Chernobyl todos eles concorrem para a descrença em relação às promessas da modernidade moderna. Os acontecimentos mencionados, como sublinha Bourg, *abalaram e arruinaram a fé num futuro radioso* (BOURG, 1997, p.13). Além dos teóricos da ilustração, um futuro radioso fora vislumbrado por Descartes e Bacon, prometido pelos revolucionários, desde os franceses até os socialistas inspirados pelo movimento bolchevique.

O que está em causa na contemporaneidade é a vivência do descrédito das nuvens luminosas que tentaram brilhar no caminho da modernidade moderna. Segundo registra Lima Vaz, a Ilustração, o progresso, a sociedade sem classe, sociedade da afluência, todas essas nuvens que tentaram brilhar no caminho da modernidade, sustenta o autor, *uma a uma se dissiparam deixando o céu vazio* (LIMA VAZ, 1997, p. 128). Num contexto de descrença e falência das promessas da modernidade moderna, o autor retoma aquela pergunta radical com a qual o homem moderno se defrontou no início da modernidade: sem Deus, sem Natureza e, agora, sem História; onde encontrar um princípio organizador do sistema simbólico? (Idem, p. 114).

Para um homem que perdeu a confiança em todos os telos, sem raízes no passado, duas respostas, complementares, se lhe apresentam: o nada e a fruição do prazer segundo a lógica do consumo e da sedução, numa constante luta contra o vazio (ROJAS, 1995). Ou seja, na esteira da ruína da fé num futuro radioso, o homem moderno volta a sua atenção unicamente para o presente e para si mesmo, num processo de progressiva *interiorização do ato moral* (PERINE, 2002B). No processo de interiorização do ato moral, mudam-se as coordenadas que orientam a ação moral, pois de uma concepção de moral fundada no dever, expressão da objetividade das normas éticas, a tônica passa a ser *eu quero* (Idem, p.119). O eu quero corresponde à não submissão a nenhum padrão ético, além do nada, que passou a ser a moral da nova época: o niilismo que se propaga por todas as regiões a que o ocidente estendeu a sua respectiva influência.

O niilismo e o relativismo ético são os dois filhos legítimos da modernidade moderna, uma fase em que, pela primeira vez, na história da humanidade, o homem levantou a pretensão de se dar a si o fundamento das suas normas, dos seus valores, das suas crenças e dos seus costumes, numa única palavra, do ethos. Esses dois filhos da modernidade geraram o *homem light* apontado por Rojas (1995) que, ante a falência das promessas da modernidade e confrontado com o passado de uma ilusão, parafraseando Furet (1995), com o tempo de experiência se distanciando do tempo da espera (RICOUER 1987 apud PERINE, 1992), recusa a todos os telos da modernidade apresentados como universais. Dessa recusa, resulta o vazio permanente.

No estado do vazio, o homem da civilização ocidental, adota uma ética hedonista, fazendo uma confusão entre os fins e meios, na qual o prazer é buscado

como meio para outro prazer maior. A ética hedonista é a *ética correspondente à gigantesca acumulação de objetos postos à disposição do homem da cultura moderna pela tecnociência* (LIMA VAZ, 1997, p.129). O consumo sem fins constitui a lógica que orienta a aventura do homem da civilização ocidental, cético em relação aos fins propriamente humanos.

Assim, a modernidade moderna, tendo invertido as coordenadas simbólicas e mentais do homem ocidental, a partir da teoria da representação, base do princípio da subjetividade, levou a uma crise ética sem precedentes na história da humanidade. O relativismo e o niilismo ético são a maior expressão dessa crise, tornando difícil uma convivência humana digna e plena de sentido. A hierarquia dos valores foi radicalmente invertida: os valores sensíveis (HESSEN, 1967) e os pragmáticos-econômicos (HÖFFE, 2004) ganharam primazia sobre os ético-morais. É no seio da inversão da hierarquia que é anunciada uma nova modernidade, na qual são vividas com radicalidade as conseqüências éticas da modernidade moderna: a dita pós-modernidade.

2.8 As feições da crise ética

As feições da crise ética, conseqüência da modernidade, são vivenciadas na contemporaneidade em um contexto marcado pelo anúncio de uma nova modernidade, denominada de *pós-modernidade* (BAUMAN 1998), de *sociedade pós-industrial* (BELL, 1978) e de *sociedade em rede* (CASTELLS, 1999A). Nessa nova modernidade assiste-se à implosão do poder da identidade, o enfraquecimento e desintegração das redes de segurança – a família e vizinhança - que serviam de

retiro para *curar as contusões deixadas pelas escaramuças do local de trabalho* (BAUMAN, 1998, p.35). Paralelo ao enfraquecimento e à desintegração de tais redes, também se assiste, no cotidiano dessa nova modernidade, ao aprofundamento do *sofrimento dos novos pobres, com o desvio do projeto da comunidade, a defensora do direito universal à vida decente e dignificada* (Idem, p.34).

O desvio do projeto de comunidade a que Bauman se refere aproxima-se do que Lima Vaz (1991) designa de dissolução das comunidades éticas tradicionais pelo projeto de modernidade moderna (PERINE, 2002 A). Uma vez dissolvida a comunidade ética caminha-se sem rumo, vive-se na desorientação, dado que desapareceu do horizonte o que conferia razão e sentido de viver: é a crise de referências éticas. Nessa nova modernidade, a sociabilidade e as relações intersubjetivas são orientadas pela competição exacerbada e a supervalorização da marca, conforme a lógica da aparência (LIMA VAZ, 1997), do simulacro (BAUDRILLARD, 1991)¹¹³

Nos caminhos da “aparência” e do “simulacro”, proclama-se a liberdade, mas sem a *clareza das razões e dos fins de ser livre* (LIMA VAZ, 1997, pp.137-172). A liberdade proclamada, porém, é de caráter individual, usada de modo *hedonista e utilitarista* (idem, p.172), e é tomada como *valor pelo qual todos os outros valores são avaliados, e a referencia pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supra-individuais devem ser medidas* (BAUMAN, 1998, p.9). No mundo de supervalorização da liberdade individual, alastra-se a incerteza quanto *a maneira correta de se viver e os critérios pelos quais julgar os acertos e os erros da maneira de viver* (idem, p.32).

¹¹³ Ver o estudo de Melo (1988) sobre o simulacro em Jean Baudrilhard.

O predomínio do individualismo e do egoísmo no âmbito dos interesses humanos, no qual também afluem os particularismos e os “tribaismos”, converteu o existir em *instrumento exclusivo de realização de fins particulares e de interesses tribais*¹¹⁴ (OLIVEIRA 1996, p.34). O mercado, nesse contexto, tem sido promovido como o garante *suficiente da universal oportunidade de auto-enriquecimento* (BAUMAN, 1998, p.34).

A cidadania, na comunidade mercadológica, é definida em termos de participação no consumo. Ser cidadão equivale a ser consumidor, pressuposto para o reconhecimento dos direitos. No frenesi em que a possibilidade da liberdade é remetida à esfera privada, conforme assinala Dupas (2003) é gerada a progressiva privatização da cidadania. Um dos fatores subjacentes à privatização da cidadania é a erosão do espaço público que caracteriza a contemporaneidade. Com a erosão do espaço público, levando a que cada um(a) busque o refúgio em si mesmo (individualismo), assiste-se à explosão dos particularismos.

No mar dos particularismos, o conceito de identidade sofreu uma implosão, em que a luta não é mais em função de uma identidade coletiva universal, mas sim da particular, seja em defesa de Deus, seja da raça, do gênero e/ou da etnia. Essas identidades particulares são as únicas trincheiras de resistência contra o mundo globalizado (Castells, 1999), contra o capitalismo financeiro das bolsas de valores que celebra os mercados livres como promissores da prosperidade no século XXI. Dado que nem todos conseguem alcançar a prosperidade prometida pelo mercado, devido ao seu caráter excludente, acirraram-se os fundamentalismos de naturezas diversas.

¹¹⁴Tribos no sentido social de grupos ou comunidades fechadas e não no sentido antropológico.

O individualismo e egoísmo, refletindo com La Taille e Cortela (2005) nada mais são que indícios do esboroamento da capacidade coletiva, da mútua discordância e do afastamento dos corações. As relações interpessoais, no ambiente de discordância, marcadas pela violência e insensibilidades, mostram-se envenenadas pelas incivildades, e o tecido social se vê desgraçado pela desconfiança mútua.

Na mútua desconfiança, a violência, em suas diversas formas, progride geometricamente fazendo com que a “morte” seja uma presença e ameaça constante (LIMA VAZ, 1991). Com a violência e a morte sempre iminentes, é-se tomado pela exasperação e a incerteza em relação às razões de viver. A sensação que resulta desses sintomas é a *de deslocamento em relação ao conjunto social e de não pertencimento* (La TAILLE e CORTELA, 2005, p.10).

A sociedade contemporânea, pluralista, conforme a designação de Höffe (2004) tendo sido transformada em lobista, é caracterizada por *um concerto de múltiplas forças* (HÖFFE, 2004, p.470), mas carente de um comando. Em decorrência da ausência de um maestro para harmonizar e equilibrar as diversas forças lobistas, essa sociedade possui traços de uma *anarquia que combina bandidagem, cobiça e corrupção* (Idem, p.470): eis a sociedade legada pelo projeto de modernidade moderna.

O presente capítulo versou sobre a modernidade moderna e os fatores que estão por detrás da crise ética contemporânea. Vinculada à nova concepção de mundo difundida a partir da modernidade que inverteu as coordenadas simbólicas do homem antigo-medieval. Também buscamos definir os conceitos de modernidade, Ética, crise e crise ética.

De um modo resumido, com base nas feições apresentadas, pode-se afirmar que a *modernidade moderna* deixou como herança para a nova modernidade uma sociedade sem referências metafísicas e religiosas em que as instâncias tradicionais de legitimação do ethos perderam suas forças. A nova modernidade é constituída por uma sociedade ideológica e culturalmente plural, sem consenso sobre costumes e valores, o bem é tanto mais atrativo quanto mais individualista e privado. O ethos nela enraizado se decompôs; na relação entre bem e justo, há discordância sobre qual elemento tem prioridade sobre o outro na ética e moral; não há uma religião única a ditar as normas comportamentais.

No âmbito da ciência e da técnica modernas, os problemas resultantes da intervenção dessas duas invenções humanas têm conseqüências sociais, econômicas, culturais e ecológicas com caráter efetivamente global, com poder de causar desequilíbrios que colocam em risco à subsistência da própria vida; risco igual é o imanente ao terrorismo e à corrida pelas armas nucleares; desrespeito e violação dos direitos fundamentais e sociais são correntes: miséria, fome, déficit habitacional, educacional e na saúde, desemprego, guerras, insegurança, tortura tanto do crime organizado e de Estados totalitários quanto de corporações policiais e militares de Estados pretensamente democráticos, etc.; omissão do poder público face esse quadro social, etc..

Os sintomas explicitados são as feições mais acabadas do relativismo e do niilismo ético, a marca da nova modernidade. O niilismo, o relativismo, a exacerbação do indivíduo e da competição, o consumo sem fins e a violência constituem valores da nova modernidade: é a nova moral da época, uma expressão da desordem no ethos tradicional.

Os costumes e os hábitos de um determinado povo, grupo humano e/ou indivíduo são influenciados pelos valores que orientam a conduta dos indivíduos que fazem parte desse mesmo grupo humano. Uma desordem, uma quebra de sentido partilhado e um vazio na ordem dos valores, afeta os costumes e os hábitos, terminando numa desordem na vida vivida.

Um dos maiores problemas na quebra de sentido partilhado que marca a nova modernidade é a dificuldade de uma fundamentação objetiva dos valores. É em torno da defesa da validade relativa e subjetiva dos valores – relativismo - , por um lado, e da sustentação da validade objetiva e universal dos valores – universalismo - por outro, que giram as discussões éticas atuais, colocando de um lado, os apocalípticos e, de outro, os integrados (ECO, 1976).

Nessas discussões, a educação escolar é tomada como espaço para a solução da desordem no ethos, fato que explica a multiplicação dos discursos oficiais, extra-oficiais e acadêmicos, ambos defendendo a presença da Ética na educação escolar. Em meio a essas discussões, é necessário questionar: por que a educação e por que a escola? O que pode a educação e o que pode a escola, em face de uma crise que é também uma crise de civilização e de cultura? Qual a solução para essa crise? Poderá a educação escolar tornar efetiva essa solução? De que modo a Ética na educação escolar pode tornar viável essa solução? É a discussão da qual nos ocuparemos no próximo capítulo.

Capítulo III

A crise ética contemporânea e a Ética na educação escolar

O capítulo, também de natureza teórica, discute a contribuição que a Ética na educação escolar pode oferecer para se afrontar a crise ética contemporânea. Para se fazer essa discussão, primeiro, são explicitados os significados dos termos educação e escola, apresentando a relevância da alusão à educação e à escola como locus para a resolução da crise ética contemporânea. No capítulo também são mostrados o que se considera ser o dilema da escola em face da crise ética e um possível rumo que a educação escolar pode tomar para afrontar essa crise através da Ética no ensino da Filosofia.

3. 1 A ética na educação escolar

Conforme anunciamos na introdução do nosso trabalho e na esteira de Do Valle, a Ética, expurgada dos problemas educacionais considerados relevantes durante um longo período, *ressurge, em nossos dias, como tema privilegiado dos debates e das iniciativas oficiais sobre a educação* (Do VALLE, 2001, p.175) e também da literatura acadêmico-educacional. Em ambos os discursos há uma explícita defesa da inclusão da Ética na educação escolar como matéria de ensino, concorrendo, portanto, a um espaço no currículo com disciplinas consideradas “tradicionais”.

Lílian do Valle, porém, parece cética quanto aos os reais fatores que estão por detrás da centralidade que a Ética adquiriu nessas iniciativas oficiais sobre a educação. Conforme ela explicita, ainda *é cedo para se concluir sobre as razões*

profundas desse súbito privilegiamento da Ética nos discursos oficiais que, entretanto, são acolhidos com certa passividade na educação escolar (Do VALLE, 2001, p.175). A autora ainda acrescenta que, num passado recente, a Ética foi banida da educação escolar devido aos *usos a que a temática se prestou no passado recente* (Idem, p.175). As razões do regresso da Ética como “menina dos olhos” da educação escolar devem ser objeto de suspeita por parte de quem não deseja ser “capturado” nas malhas do discurso oficial e dos respectivos “holofotes”¹¹⁵.

Em que pese o ceticismo da autora citada é permitido afirmar que o ressurgimento da Ética como tema privilegiado da educação e a multiplicação dos discursos oficiais e “extra-oficiais”, ambos demandando a inclusão da Ética na educação escolar, levando a Ética a concorrer por um espaço com as matérias consideradas tradicionais no currículo escolar, não se afigura como um simples modismo teórico. O que está em causa nessas iniciativas tanto oficiais quanto “extra-oficiais” em favor da presença da Ética na educação escolar parece-nos ser a busca da efetivação da resposta à indagação socrática que não perdeu a respectiva atualidade: como devemos viver num mundo em que as certezas da modernidade se ruíram? Este é um verdadeiro problema que supera outros interesses em torno da presença da Ética na educação escolar.

A pergunta socrática situa-se no âmbito do “enigma da modernidade” moderna, no qual se inscrevem o absoluto relativismo, o niilismo ético e o obscurecimento das razões de viver, numa única palavra, a crise ética contemporânea. Algumas das principais feições da referida crise foram apresentadas

¹¹⁵ Não se trata de recusar a pertinência e a importância da Ética na educação escolar, mas sim, de examinar com acuidade os reais interesses que estão por detrás da defesa da Ética na educação escolar, num mundo dilacerado em que o fosso entre ricos e pobres aumenta, configurando a injustiça social.

no capítulo precedente. Em face do enigma da modernidade, à indagação socrática se acrescenta a uma das preocupações de Platão: a educação dos futuros guardiões da polis. Que respostas a educação escolar pode oferecer a essas duas interrogações que ainda não perderam a sua respectiva atualidade diante das feições da crise ética contemporânea? Por que a educação e por que a escola? O que podem fazer a educação e a escola em face do “enigma da modernidade”? Para respondermos a essas perguntas, foram necessários alguns esclarecimentos conceituais, começando pela educação.

3.1.1 A educação

Etimologicamente, o substantivo educação provém de dois vocábulos latinos, quais sejam, os verbos *educare* e *educere*, respectivamente. O verbo *educare* guarda o entendimento da educação como cuidado e alimentação. A partir do verbo *educare*, a expressão educação leva à idéia de extrair, *conduzir para fora, fazer sair, tirar de* (OLIVEIRA 2005, p.26). A educação envolve, portanto, dois aspectos: cuidar, fazer aflorar e conduzir. Possivelmente, baseando-se na etimologia latina, Kant (1999) afirma que por educação deve-se entender o cuidado, a disciplina e a instrução. Ao cuidado correspondem a educação física, a disciplina e a instrução, que fazem parte da formação, dizem respeito à educação prática.

Autores como Iori (2003), Passmore (1980) e Reboul (1974) sustentam que o significado do termo educação está envolto em ambigüidades.

Conforme argumenta Iori um dos fatores para a ambigüidade em torno do significado da educação está na associação de muitos sinônimos para a expressão

educação. A autora afirma que, às vezes, entendeu-se e continua a se entender a educação *ora como aprendizagem, ora como formação e como instrução* (IORI, 2003, p.54). Essas expressões, no entendimento da autora, são temas correlatos à educação, não abarcam, portanto, a totalidade do significado da educação. Além do uso de temas correlatos à educação, a mesma autora também refere que têm sido tomados os âmbitos da educação, quais sejam, *a educação moral, a cívica, a ambiental e a cognitiva* como significado do conceito de educação (Idem, p.54).

Diante da ambigüidade semântica, Iori define a educação como um *fenômeno* complexo e relacional, em que dois ou mais sujeitos interagem – o educador e o educando. Nessa interação, a educação afeta tanto o educando quanto o educador, embora o educador tenha maiores responsabilidades sobre o educando. Ao educar, o educador também se educa. Assim, os efeitos da educação se manifestam tanto no educador quanto no educando. Não existe uma absoluta assimetria no campo da educação, conforme o significado do termo usado pela autora.

Sobre a complexidade do fenômeno educacional, Iori sustenta que tal complexidade deve-se aos vários aspectos subjacentes à educação, tornando-a objeto de *um conjunto articulado de teorizações* (Idem, 2003, p.57). Essas teorizações visam a esclarecer os aspectos específicos da educação – os determinantes da educação. A educação, sendo multifacetada, constitui-se objeto de estudo de várias disciplinas, conforme o aspecto que se pretenda focalizar. Como objeto de estudo de várias disciplinas, a partir desses vários aspectos, a educação é um fenômeno pluridisciplinar. Nas diversas disciplinas que se ocupam dos aspectos específicos da educação, esta acabou *assumindo significados específicos* (IORI,

2003, p.58), fato que leva a que o conceito de educação seja polissêmico e não unívoco (Idem, p.58).

Observações sobre a ambigüidade semântica no uso da expressão educação também se fazem presentes nas reflexões de Reboul (1974). O autor, em primeiro lugar, critica o reducionismo que se tem feito ao significado do termo educação. Conforme ele, quando se fala em educação, comumente, tem-se pensado logo na escola. A educação, entretanto, tem lugar, primeiramente, *na família, sem falar do meio termo que é constituído pela rua, o desporto, os movimentos de juventude, os média, etc* (REBOUL, 1974, p.7). O autor também sublinha que não se deve reduzir a educação ao ensino¹¹⁶, pois ela possui outras dimensões, quais sejam, *a física, estética, moral, afetiva [...]* (Idem, p.7).

Um outro equívoco apontado pelo autor em torno da educação, diz respeito aos seus respectivos sujeitos. Em muitas teorias educacionais, a referência à educação tem sido a criança¹¹⁷ Para Reboul é equivocada essa visão, pois, esquece-se que mesmo na condição de adulto, ao educar as crianças, ele está constantemente se educando. Quando não por educação formal – a educação dos jovens e adultos, os programas da terceira idade nas universidades – a experiência da vida constitui uma forma de educação constante para os adultos.

¹¹⁶ Sobre a discussão do conceito de ensino ver Passmore (1980).

¹¹⁷ O conceito de infância é o ponto de partida de Kohan (2003) para a crítica da educação como formação. Conforme Kohan, esse entendimento de educação conjugado com o da infância como o “sem voz” mutila, não possibilitando o pleno desenvolvimento da infância. Na verdade, Kohan retoma o velho debate na história da filosofia ocidental sobre a dupla concepção da infância que alimentou as teorias educacionais de diversos pensadores: de um lado os que possuem a visão negativa da infância, vista como sujeito de sentimentos que necessitam ser transformados e, de outro, os que consideram o caráter irredutível da infância, apelando para o seu livre desenvolvimento com pouca intervenção dos adultos. Uma breve exposição sobre essas duas correntes filosóficas com relação à infância e os desdobramentos educacionais está em Ghiraldelli Junior (2000).

Com relação à extensão da educação aos adultos, Iori refere que a educação, tendo-se destacado como “fenômeno permanente da existência humana *abrange todas as idades da vida e, assim, também a idade adulta e anciã* (IORI, 2003, p.54): não existem limites para a educação. Quando cessa o que se convencionou chamar por educação formal, a experiência da vida e outros espaços, quais sejam, a família, os movimentos sociais, os grupos especiais também educam.

Os argumentos desses dois autores sugerem que a educação não pode ser reduzida a um único aspecto, seja, a instrução, o ensino e a aprendizagem, embora esses termos façam parte integrante da educação. No sentido de conduzir e fazer aflorar, a educação tem de ser entendida como processo de formação e socialização do indivíduo, no qual são realizadas várias ações para o alcance dessa finalidade. Na condução desse referido processo, a educação usa um conjunto de mediações e de ações que visam ao pleno desenvolvimento do ser humano nas suas dimensões física, intelectual e espiritual. É um processo de condução que, tendo seu início quando do nascimento, prolonga-se por toda a vida, em que pesem as críticas da relação educação e *infância* efetuadas pelos defensores da irredutibilidade da *infância*.

Assim entendida, a expressão educação possui uma singularidade: a sua exclusiva extensão ao ser humano. Kant (1999) é categórico na defesa da exclusividade do termo educação como atributo do ser humano e também oferece uma base antropológica que sustenta o conceito de educação como processo de condução da formação e socialização dos indivíduos. Segundo Kant, a educabilidade diz respeito somente ao ser humano. Os animais podem ser treinados, adestrados, mas nunca educados. É a educação que, para Kant, possibilita ao Homem se tornar

Homem¹¹⁸. A necessidade de o Homem tornar-se Homem, em Kant, está fundamentada no caráter imperfeito da natureza humana. Devido a essa imperfeição, ele deposita as esperanças na educação: o vir a ser do Homem depende da educação e, por isso, afirma Kant, é nela que se esconde o *grande segredo da perfeição da natureza humana* (KANT, 1999, p.16).

Levando em consideração as reflexões de Kant (1999), de Vanna Iori (2003) e de Reboul (1974), pode-se afirmar que falar da educação é falar do Homem. Pelo fato da educação dizer respeito apenas ao ser humano e este ser o centro daquela, Kant já defendia que uma boa educação *é a fonte de todos os bens nesse mundo* (KANT, 1999, p.23). Dada a singularidade da educação e também do Homem com relação à educação, esta não pode ser reduzida à apenas uma dimensão: ela, como processo de condução da formação da socialização do indivíduo, envolve os cuidados, a disciplina e a instrução.

Os cuidados com o corpo, além da alimentação, no entender de Kant visam a impedir que as crianças façam o uso nocivo de suas forças. Mesmo incluindo a noção de cuidado como parte do conceito de educação, Kant insiste na disciplina e na instrução, como aspectos fundamentais dos quais a educação tem de se ocupar. A necessidade da disciplina, junto com os cuidados do corpo, logo na infância, para o autor, resulta de uma certa “brutalidade” humana, em função de sua inclinação à liberdade. Deixando que o Homem siga os seus “caprichos” durante a sua juventude, com base no atributo de liberdade, ele, afirma Kant, poderá conservar uma certa “selvajaria” por toda a vida (KANT, 1999, p.14). Embora a disciplina e a instrução

¹¹⁸ Para evitar as críticas feministas, no conceito de Homem estão incluídos os homens e as mulheres como seres humanos.

sejam parte de um único processo de formação, a disciplina é a responsável por orientar a liberdade do homem para que faça o bom o uso da mesma, não seguindo, portanto, os seus caprichos.

Para que o Homem não desenvolva a sua “animalidade”, vivendo independente de qualquer lei, é necessário que seja educado. Através da educação, pode-se transformar a animalidade em humanidade, impedindo que o *homem se desvie do seu destino* (KANT, 1999, p.12), qual seja, a realização da própria humanidade, que corresponde à submissão às leis da humanidade. O Homem é, portanto, na concepção de Kant, um ser “selvagem” que precisa ser educado de modo a se tornar humano. Por isso, a educação, sublinha Kant, *é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto ao homem* (Idem, p.20).

É a educabilidade, portanto, que distingue o Homem de outros animais. No entanto, afirmar que é a educação que transforma a animalidade do homem em humanidade, não significa equalizar o Homem ao animal. A antropologia cultural já há muito destacou que o Homem, como animal, é um ser despreparado. Os outros animais que habitam o planeta Terra são naturalmente programados: os seus instintos condicionam, à partida, todo o seu agir. Kant, entretanto, afirma que o Homem não possui instintos, mas é dotado de liberdade, por isso, deve formar, *por si mesmo, o projeto de sua própria conduta* (Idem, p.12).

É questionável, contudo, a afirmação kantiana, segundo a qual, o Homem é destituído de instintos. Parece-nos que o autor faz uma confusão entre a programação biológica do animal que o habilita a viver na natureza sem necessidade de outros recursos e o despreparo natural do homem. A liberdade do Homem é em relação ao ambiente, isto é, não está preso ao habitat, não depende do meio: ele é

capaz de reorientar a sua vida, adaptando-se a novas situações por mais complexas que sejam. O despreparo natural do Homem, exemplificado pelo seu corpo, não significa, necessariamente, que ele não seja possuidor de instintos. A educação é também um processo de orientação dos instintos, de modo que o agir humano não prejudique os outros e a comunidade.

No ato do nascimento, como afirma Ruben Alves (1980), o Homem tem o seu corpo, mas não é o seu corpo. É um ser aberto ao mundo, não sabendo o que de fato virá a ser. Por natureza, é imprevisível o que o homem será e como irá futuramente agir. Como ser “naturalmente” despreparado, livre do ambiente, o Homem viu-se obrigado e ainda continua obrigado a construir o mundo propriamente humano. Esse mundo é denominado de cultura.

A cultura, como natural humano, a segunda natureza, possui duas dimensões: a material, como resultado da transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas fundamentais, quais sejam, aquelas que incluem o cuidado com o corpo - a alimentação, o vestuário, a produção de artefatos para as diversas finalidades, até para a arte de guerrear. A outra dimensão é a simbólica, na qual estão situados os pontos cardeais que orientam o agir humano. Dessa dimensão fazem parte os valores, as crenças, numa só palavra, o ethos, que tem de tornar possível a convivência harmoniosa entre os humanos. Nessa dimensão simbólica, a cultura se afigura como a luta do Homem pela construção coletiva de sentido¹¹⁹.

A educação, como processo de condução da formação e da socialização do indivíduo, é indissociável da cultura nessas duas acepções. Além do termo

¹¹⁹ Uma rápida reflexão sobre cultura e sentido ver em Lima Vaz (1994): “sentido e não sentido na Crise da modernidade”.

educação também significar cultivar, com relação à primeira dimensão da cultura, a educação é a responsável pela transmissão de experiências passadas úteis à preservação da vida. Ela também prepara as novas gerações para darem continuidade à busca de soluções para os diversos problemas de ordem prática e teórica com os quais os Homens se defrontam. Nesse sentido, estamos perante a educação como instrução, uma das dimensões da formação.

Na relação com a cultura simbólica, a educação tem por tarefa assegurar a permanência do ethos-hábito no tempo na mesma proporção que a tradição, termo de origem latina - *tradere, traditio* - que significa transmissão – garante a duração do ethos-costumes no tempo (LIMA VAZ, 1999, p.40).

O entendimento da educação como mediação para a transmissão do legado cultural também é afirmado por Jaeger (1979). Conforme esse autor, é por meio da educação que a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Através da educação, acrescenta ainda o autor citado, o homem propaga a sua forma de existência física e espiritual, através da qual os adultos buscam passar o seu sentir à nova geração (JAEGER, 1979, p. p.3).

É necessário transmitir o legado simbólico, pois a reconstrução constante do ethos em cada nova geração, afigura-se como tarefa extremamente difícil. A tradicionalidade do ethos possibilita que o *ethos dos diversos humanos resista às usuras do tempo e às mudanças advindas de tradições estranhas* (LIMA VAZ, 1999, p.40). A destruição e/ou a fragilização da tradição é também a destruição e/ou fragilização do processo de transmissão do ethos. Uma vez destruída e/ou fragilizada a tradição, o legado espiritual que uma geração deixa para a outra, a vida

espiritual dos mais variados grupos humanos está fadada a mergulhar no mar do não-sentido, uma das manifestações da crise ética.

Com efeito, segundo explicitado por Hessen (1967), é a realização dos valores, parte fundamental e integrante do ethos, que dá sentido e significado à existência humana. A destruição da tradição também é a destruição dos valores e, por extensão, do ethos cuja conseqüência é apresentada por Jaeger (1979). Para ele, quando *a tradição é violentamente destruída ou quando sofre a decadência interna* o resultado é a *debilidade, insegurança e impossibilidade de uma ação educativa* (JAEGER, 1979, p.4).

Na relação ethos, tradição e educação, esta última se afigura, portanto, como mediação para *a transmissão de conhecimentos e valores sócio-culturais dos mais velhos às novas gerações* (OLIVEIRA, 2005, p.26). Levando em consideração o uso das expressões ethos e moral por nós estabelecido neste trabalho, na relação entre educação e ethos, está-se perante a educação ética ou a educação para o ethos¹²⁰ que, além da interiorização do “ethos” na forma de hábito, também visa ao desenvolvimento moral dos indivíduos no interior de um determinado “ethos”.

Pela educação ética ou educação para o ethos procede-se à socialização, primeiro, das novas gerações¹²¹ no âmbito das normas, costumes e valores presentes em cada tradição ética, gerando hábitos desejáveis e compatíveis para a vida em sociedade. Ao socializar as novas gerações, participando do processo de

¹²⁰ A expressão educação moral também é válida para se referir a essa relação. Porém, o termo educação moral devido ao uso histórico que se fez do mesmo e também devido à conotação negativa da expressão moral, já apontada por La Taille (2006), não é muito fônico. Assim, preferimos usar a expressão educação ética.

¹²¹ A primeira “função” da educação ética é a socialização das novas gerações, isto é, das crianças no âmbito do ethos comunitário. No entanto, a educação não se restringe apenas às crianças, conforme exposto acima. Os adultos também se educam, seja pela experiência, incorporando novas formas de sociabilidade que se estabelecem no cotidiano, seja pela instrução, aprendendo novas teorias e experiências acumuladas como patrimônio da humanidade.

transmissão das normas, a educação contribui para garantir a coesão social (VAZQUEZ, 2005). A família ainda se afigura, em que pese as críticas contra ela dirigidas ¹²², como uma das principais instituições sociais cuja missão, dentre outras ¹²³, é a de proceder à educação ética das novas gerações: é a educação moral.

Assim, indissociável da cultura, e considerando que esta é uma construção humana, a educação se mostra como algo especificamente humano: somente o Homem pode ser educado: ele é o que a educação faz dele. Para que se torne Homem, através da educação, além da instrução, o Homem tem de se “sujeitar” à disciplina.

Para esclarecimento, não entendemos a expressão “sujeitar” à disciplina como um autoritarismo educacional e uma imposição forçada do ethos sobre o indivíduo. É um processo dialógico pautado pela liberdade, visando à autonomia do próprio educando. Kant reconhece que a disciplina é um dos constrangimentos por que o educando tem de passar. No entanto, tal constrangimento deve-se às leis sociais, ou seja, ao ethos socialmente constituído, o ponto cardeal que orienta a rota do indivíduo. Sem essa orientação, o indivíduo seria uma molécula livre que se move conforme a lógica *da probabilidade de choque com outras moléculas* (LIMA VAZ, 1993, p.23).

A necessidade de disciplina, no processo educativo, primordialmente, na primeira fase da vida humana, conforme Kant, visa a evitar possíveis problemas de

¹²² Sobre as críticas à família ver em (REBOUL, 1974)

¹²³ Antes da constituição da escola como nós a conhecemos hoje, era nas famílias que também se procedia à educação intelectual das novas gerações, através de preceptores.

caráter que dificultem a plena convivência entre os seres humanos. De acordo com ele, a falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, no sentido de instrução: *não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina* (KANT 1999, p. 16) . A disciplina se afigura, portanto, como um dos primeiros passos do processo educativo, ao lado dos cuidados. A instrução, no sentido de aquisição da cultura letrada ou de habilidades de fabricação de instrumentos para a reprodução da existência humana, vem mais tarde.

Cabe ressaltar que a educação kantiana, segundo o nosso entendimento, está fundamentada na concepção do homem como ser livre e não como um animal. Porém, o mau uso da liberdade pode levar o homem a agir de maneira semelhante ao animal: quem não tem cultura (instrução) é um bruto, mas quem não tem disciplina é um selvagem. A educação é para a liberdade e não para a submissão, isto é, levar o educando a dispensar os cuidados de outros. Assim, pela disciplina deve-se educar para o ser livre, no mútuo reconhecimento e respeito à liberdade dos outros. A liberdade de um não pode ser fator limitador da outra liberdade. É por considerar a educação como caminho para liberdade que Kant defende a importância de se possibilitar a liberdade à criança, na condição de que essa liberdade não impeça *a liberdade dos outros* (KANT,1999, p 33). A finalidade do constrangimento, marca da dimensão disciplinadora da educação, é a de ensinar a criança a fazer o bom uso de sua liberdade.

A educação, como processo de formação e socialização do indivíduo, desde a infância, deve consistir na orientação da liberdade humana, buscando fazer a *passagem da liberdade empírica ou de arbítrio para a liberdade ética ou racional*, parafraseando Lima Vaz (1993, p. 26).

Essa educação começa na família e tem o seu prolongamento em outro espaço: a escola. Na família, segundo mostra Reoul, começa-se pela educação dos sentimentos, da dimensão infra-intelectual. Em que pese o uso do termo educação dos sentimentos, o que se pode verificar é que na família está presente, com maior força, a disciplina como parte do processo de condução da formação e socialização do indivíduo. Não uma disciplina entendida como autoritarismo e adiestramento, mas sim, a disciplina no sentido de orientar, conduzir a liberdade do indivíduo para o pleno reconhecimento da liberdade dos outros, com os quais é chamado a viver. Para que essa convivência seja sã e harmoniosa, é necessário que cada indivíduo, desde a família, aprenda a reconhecer o outro como ser humano, constituído em dignidade, tratando-o com justiça em função dessa mesma dignidade.

A educação, assim concebida, está fundamentada numa concepção de homem e de sociedade vigente ou que pretenda construir, de acordo com o projeto político de um determinado grupo humano. Um projeto político-social corresponde, por conseguinte, a um projeto de educação. Como projeto de sociedade, a educação está aberta ao futuro, capaz de suscitar mudanças sociais (IORI, 2003). Kant (1999), por exemplo, defendendo a dimensão futura da educação, observou que a educação presente não possibilitava que o Homem atingisse plenamente a finalidade de sua existência, qual seja, a realização da Humanidade. Com essas considerações, Kant (1999) não sugere, entretanto, a rejeição da educação do momento, mas sim aponta suas respectivas “lacunas” e luta pelo seu respectivo melhoramento. Hoje a luta é pela qualidade social da educação, embora haja outros interesses que não a plena realização do ser humano. Não poucas vezes defende-se a melhoria da qualidade

da educação em função das exigências do sistema, cujos objetivos últimos são a realização do capital.

Não se pode olvidar que interesses do capital também podem estar por detrás da defesa da Ética na educação escolar, objetivando, provavelmente, a formação de “bons” profissionais altamente qualificados. Sejam quais forem os interesses, a inclusão da Ética na educação escolar está fundamentada no caráter especificamente humano da educação. Essa ainda pode ser uma mediação importante para a solução da crise ética contemporânea. Assim, pergunta-se: por que a educação escolar? Para respondermos a essa pergunta, comecemos pela discussão da escola.

3.1.2 A Escola

Etimologicamente, o termo escola provém do grego “scholé”, cujo significado é lugar de ócio, espaço em que os homens livres se juntavam para pensarem e refletirem. Em linguagem simples, pode-se dizer que o termo, em suas origens gregas, indica o local de não trabalho, do nada fazer - trabalho manual - para se dedicar ao saber teórico. Como lugar de ócio, o vocábulo grego “scholé” também deu origem ao termo escola no sentido de corrente de pensamento e como instituição de ensino. Neste trabalho, usamos o termo escola no sentido de instituição de ensino, lugar de condução do processo de formação e socialização dos indivíduos além da família, ou seja, onde se realiza a educação dos indivíduos. Essa educação realizada nesse referido espaço é denominada de educação escolar.

Como instituição de ensino, a escola seguiu por vários caminhos até culminar no modelo atual, difundido, a partir da modernidade, no processo de edificação do Estado-nação moderno em função das transformações que ocorreram dentro desse mesmo Estado¹²⁴.

O Estado-nação moderno, no sentido de unidade política e cultural, resultou da confluência de interesses entre a emergente burguesia e o Rei em sua luta contra a nobreza feudal. Do sucesso dessa luta, primeiro, foram edificadas as monarquias nacionais que deram origem ao Estado-nação. A edificação dessa entidade político-cultural exigia que os habitantes do espaço político compartilhassem de algo em comum, qual seja, a identidade nacional. Então, o modelo de escola medieval que até então prevalecia no ocidente europeu foi tomada como prerrogativa do Estado

¹²⁴ Remontando à história das idéias, além da Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles que, mesmo na condição de locais de ócio, são mais considerados como correntes de pensamento, foi a partir da Idade Média latina que se constituíram as primeiras instituições de ensino. Os registros históricos efetuados por Le Goff (1989) referem que no século II (d.C) foram erigidas, pela recém instituída Igreja Católica, as escolas paroquiais e as presbiterianas destinadas à formação dos eclesiásticos. A Igreja Católica ainda criou as escolas monásticas, inspiradas em São Bento da Núrsia, cuja principal tarefa era a exclusiva formação dos monges, através do aprendizado da leitura e da escrita. Para a história intelectual do ocidente, as escolas monásticas deram uma contribuição impar, pelo fato de nelas ter-se realizado a transcrição e a tradução das obras clássicas gregas. Os monges beneditinos, mais tarde, fundaram escolas externas visando à formação de leigos “cultos” e filhos da nobreza feudal. A educação, nessas referidas escolas externas dos monges, consistia, basicamente, em aprendizado da leitura e da escrita e algumas noções da bíblia. Na instituição escolar beneditina, parecem estar presentes as duas dimensões da educação: a disciplina, através do aprendizado de “noções” da bíblia e a instrução que se dava pela leitura e escrita, constituindo-se, então, em processo de formação. Da idade média latina, nos registros históricos, também consta a criação de escolas episcopais. Conforme o nome, eram instituições subordinadas ao bispo, funcionando nas dependências dos paços episcopais, destinadas à formação do clero e também de alguns leigos “cultos”. No século IX, Carlos Magno fundou as escolas palatinas, das quais o público-alvo era a nobreza feudal, com um programa de ensino devidamente estruturado em trivium e quadrivium, respectivamente. A primeira parte do programa de ensino era composta por disciplinas ditas formais, tais como, a gramática, retórica, dialéctica, esta última desenvolvendo-se, mais tarde, na filosofia. Do quadrivium, por sua vez, faziam parte as chamadas disciplinas reais, tais como, a aritmética, a geometria, a astronomia, a música e a medicina (LE GOFF, 1989). Um fato a destacar é que, mesmo com a existência das escolas, até a idade média, boa parte da educação, era realizada no âmbito familiar através dos preceptores. Ademais, em suas origens, a escola comporta uma marca: o seu caráter excludente, pois somente uma classe social frequentava a instituição escola.

para a construção da identidade nacional (Afonso, 2001), garantindo, assim, a necessária coesão social¹²⁵.

Na luta contra a Igreja Católica, em defesa da livre interpretação das escrituras, o movimento que na história do ocidente ficou conhecido como Reforma Protestante foi um dos grandes impulsionadores da constituição da escola moderna. Aquele movimento desejava quebrar a hegemonia da Igreja Católica no campo educacional e, para isso, os reformistas procederam à criação de suas próprias instituições de ensino. Na empreitada protestante, que respondia aos interesses da emergente burguesia em sua luta contra a nobreza feudal, Comenius é considerado como o grande impulsionador do modelo da escola “pública” moderna, mesmo antes da iniciativa dos revolucionários franceses.

O movimento revolucionário sustentava que a libertação dos homens das trevas da ignorância somente seria possível se todos os homens tivessem acesso ao saber, assim advogavam os teóricos da ilustração. Para se ter acesso ao saber, era necessária uma educação, o que implicava em estender a escola às “demais” classes sociais, além da burguesia. Os revolucionários franceses, inspirados nos ideários iluministas lutaram por uma escola pública para todos, pois a instrução, para eles, era um direito humano. Lutaram pela escola do Homem Novo, uma escola sem influências da moral de base religiosa, aquela que durante a época medieval era o garante da disciplina do aluno. Na escola do Homem Novo se formaria o cidadão iluminado (BOTO, 1996).

Além da sua marca social, qual seja, a exclusão, a escola, como espaço de condução do processo de formação e socialização, nas suas origens, também

¹²⁵ Não queremos dizer que essa era a tarefa exclusiva da escola na modernidade.

apresenta uma outra face e que lhe confere uma fundamental importância: o centro de difusão de um modo homogêneo de pensar - as concepções de mundo dos grupos sociais fundamentais (GRAMSCI, 2004 B)¹²⁶.

Até a defesa da escola para todos, era no domínio familiar, através de preceptores, que cada família difundia, somente para os seus respectivos membros, a sua própria concepção de mundo. Essa concepção de mundo atendia aos interesses da família restrita e alargada e, quanto muito, da comunidade na qual essa mesma família estava inserida¹²⁷. Quando a educação foi transferida para a instituição escolar, tornando-se objeto de planejamento, a família, perdeu, em parte, o seu poder de difundir a sua própria concepção de mundo. Para se compreender a nova dinâmica educacional, é importante ter presente a emergência da sociedade civil no ocidente europeu.

3.2 A modernidade e a emergência da Sociedade Civil

A passagem da educação familiar para a educação escolar, na qual se busca difundir uma concepção de mundo homogênea, a partir da modernidade, coincidiu com a constituição da moderna sociedade civil. Correlata à nação, a moderna sociedade civil, conforme destaca Arendt, se afigurou como *conjunto de famílias economicamente organizadas* (ARENDR, 2001B, p.38), interligadas pelo pacto associativo para a defesa da vida, da propriedade e para a satisfação das necessidades. Tratou-se da emergência de um fato novo na história do ocidente

¹²⁶ A concepção de mundo, de acordo com Gramsci (2004B), manifesta-se na linguagem, na religião popular, no senso comum e no bom senso de cada ser humano.

¹²⁷ É necessário levar em consideração que nem todas as famílias, vivendo em uma mesma comunidade, possuem a mesma concepção de mundo.

marcado pela *elevação do lar doméstico ou das atividades econômicas ao nível público* (Idem, p.42).

Com a elevação do âmbito doméstico, local que classicamente era o de satisfação das necessidades, o indivíduo moderno, considerando-se autônomo, mas solitário em função da destruição da comunidade ética e também carente, passou a satisfazer as suas necessidades e carências no espaço social. A moderna sociedade civil apresentou-se, então, como o remédio trazido à solidão - *daquele indivíduo* - e o *auxílio necessário da satisfação de suas necessidades* (LIMA VAZ, 1993, p.166 – grifos nossos).

Esse movimento de transição da esfera familiar para a social ocasionou a mudança de significados dos conceitos de público e privado. O primeiro termo passou a designar o domínio do Estado. O segundo confundiu-se com a dimensão do público. A antiga esfera privada da família, nessa mudança factual, passou a significar a intimidade. É na transmigração do privado para o público que reside a dificuldade em se compreender a fronteira entre os dois conceitos (ARENDRT, 2001B). Os indivíduos autônomos e privados buscam a consecução dos seus interesses privados no espaço público, a moderna sociedade civil, no qual, obrigatoriamente, têm de se relacionarem com os outros indivíduos também imbuídos dos mesmos objetivos.

Hegel (1976) apreendeu essa tensão como sendo os dois princípios constitutivos da sociedade civil, que podem ser resumidos na relação entre a subjetividade (Eu) a intersubjetividade (Outro). Ele explicitou esse princípio ao definir a sociedade civil como espaço em que o indivíduo concebe para si mesmo

um fim particular como conjunto de carências e como conjunção de necessidades naturais e de vontade arbitrária” (HEGEL, 1976, p.171,§ 182). Contudo, esse indivíduo, na impossibilidade *de atender sozinho às suas necessidades ou de garantir a sua sobrevivência, é forçado a submeter-se à necessidade extrínseca do pacto associativo* (LIMA VAZ, 1993, p.164). Assim, o indivíduo é obrigado a *estar em relação com a análoga particularidade de outrem, de tal modo que cada particularidade se afirma e satisfaz por meio de outra*(HEGEL, 1976, p.171 §182).

Em busca da satisfação de suas necessidades, através das relações de trabalho, os indivíduos acabam por produzir novas leis morais mediadoras das respectivas relações sociais, criando um *sistema de dependência universal* (ROSENFELD, 1995, p. 176). Fundamenta essa dependência o fato de a *subsistência, o bem estar e a existência jurídica do indivíduo estarem ligados com a subsistência , o bem estar e a existência de todos* (HEGEL, 1976, p.172). Os indivíduos, portanto, mesmo considerando-se autônomos, vêem-se obrigados, para a própria sobrevivência, a estabelecerem algum tipo de entendimento (sobre a ordem social vigente, por exemplo). Por isso, Hegel considera a Sociedade Civil como o Estado de entendimento (LIMA VAZ, 1993, ROSENFELD, 1995) ou simplesmente, no dizer do próprio Hegel, o *Estado do intelecto* (HEGEL, 1976, p.172). Como Estado de intelecto, a sociedade civil também é, além do espaço para a satisfação das necessidades, o lugar de regulamentação *das relações econômicas e das relações entre as classes*, através do conjunto dos instrumentos jurídicos do Estado¹²⁸ (SOARES, 2000, p.79).

¹²⁸ Concebido como sociedade política.

A constituição da moderna sociedade civil exigiu, portanto, a elaboração e a divulgação de um novo ethos social-comunitário que garantisse o mínimo da convivência entre os indivíduos, num contexto da dissolução do ethos tradicional. Criticando o princípio do contrato social como fundamento do Estado, no qual o indivíduo é anterior ao todo, Hegel (1976) concebeu o Estado-nação moderno como uma totalidade ética. Esta é anterior ao indivíduo e nela o indivíduo é chamado a viver uma vida ética, realizando plenamente a sua liberdade¹²⁹. Essa concepção de Estado em Hegel busca, de certa forma, salvar a comunidade ética destruída pelo princípio da subjetividade, a marca da modernidade: não é possível viver sem um mínimo de valores que sejam reconhecidos e aceitos por todos os membros da sociedade civil. Essa seria uma possível resposta à pergunta de Sócrates: devemos viver segundo valores reconhecidos e aceitos por todos os membros da comunidade.

A pergunta de Sócrates ainda é pertinente nesse início do século, dado o processo de universalização do ocidente e o caráter global do mundo contemporâneo, marcado pela interdependência entre os povos. Como devemos viver nesse mundo dito globalizado no qual, apesar da interdependência dos povos, existe uma diversidade de formas de vida e, por extensão, uma diversidade de ethos, cuja radicalização leva ao relativismo ético? É possível se constituir um ethos mínimo reconhecido por todos os povos, respeitando as tradições culturais? Que papel pode

¹²⁹ De acordo com Bobbio, Hegel não aceita o fundamento do Estado moderno defendido pelos contratualistas, qual seja, a anterioridade do indivíduo em relação ao todo. Assim, advoga não existirem indivíduos isolados fora da comunidade, esta é anterior ao indivíduo (BOBBIO, 1991, 33-35).

desempenhar a educação escolar para uma vida no contexto marcado pela afirmação das diversidades de formas de vida?

Gramsci (1977, 2002 e 2004B) pode ser uma das referências teóricas fecundas para se compreender e defender o papel da educação escolar na encruzilhada ética na qual está mergulhada a nova modernidade. Dito de outro modo, o papel da escola nessa “universal” sociedade civil, marcada pela interdependência entre os povos, mas ao mesmo tempo atomizados – feição da crise ética contemporânea –, pode ser compreendido com base nas reflexões gramscianas, nas quais as categorias de Estado ampliado e de Intelectuais são fundamentais. Vale a pena discorrer sobre o pensamento gramsciano, mesmo que as suas categorias sejam “moeda gasta” na literatura e linguagem acadêmicas.

3.3 Estado ampliado, Sociedade Civil, Escola e a função dos intelectuais

O conceito de Estado ampliado foi estabelecido por Gramsci, num esforço empreendido pelo autor de leitura e compreensão das modificações que ocorreram no Estado-nação moderno na passagem do século XIX para o XX. As modificações resultaram das lutas dos trabalhadores pela efetivação dos ideários político-sociais defendidos desde a revolução francesa: a participação na vida política e uma maior justiça social. O atendimento às reivindicações do movimento dos trabalhadores gerou uma crise de governo no seio da burguesia e marcou uma nova etapa de relações sociais entre os dois grupos sociais.

Um das faces do atendimento às reivindicações dos trabalhadores, foi a

extensão dos direitos políticos, civis e sociais aos trabalhadores. A extensão dos direitos políticos, por exemplo, significou a permissão dos trabalhadores de participarem da vida política do Estado através da formação dos partidos políticos. Essa abertura política foi conceituada por Gramsci (2002) de “Estado ampliado”, em que o exercício do poder passou a ser realizado pelo equilíbrio entre a força e consenso. Ao ampliar o espaço de participação política dos trabalhadores, a burguesia viu-se na necessidade de manter a direção moral e cultural da sociedade porque o governo baseado na força mostrava-se insustentável.

Propondo o conceito de Estado ampliado, Gramsci chama a atenção para as novas relações entre o Estado e a Sociedade, decorrentes das transformações na esfera da sociedade civil e política (GRAMSCI, 2002, p 78). Retomando a Marx, que considerou a Sociedade Civil como domínio do econômico, o qual se reproduz na sociedade política – o Estado - Gramsci (2002) afirma que essa asserção confunde os termos da relação. A afirmação marxiana, conforme Gramsci, identifica nas esferas do conceito e de fato a sociedade política e a civil. Embora na esfera do fato haja uma identidade entre a sociedade civil e a política, porque ambas fazem parte do Estado; no entanto, Gramsci (2002) propõe uma distinção conceitual das duas instâncias do Estado: conceitualmente, a Sociedade Civil é distinta da política e cada uma delas exerce papéis diferentes no âmbito do Estado. Essa distinção é fundamental para a compreensão das correlações de forças que atuam num dado contexto histórico e também da importância da Escola nessa correlação de forças.

É na distinção conceitual, mas identificando historicamente a sociedade civil e a política, que o Estado, no pensamento gramsciano, deve ser visto como uma

conjunção entre aquelas duas esferas. No Estado assim entendido, o exercício do poder é feito por meio da *hegemonia courada de coerção* (GRAMSCI, 2002, p.244).

Essa abordagem do Estado em Gramsci supera a tese de Marx, segundo a qual, a Sociedade Civil é o âmbito das relações materiais de produção. Não se pode reduzir a Sociedade Civil apenas à dimensão material. Existe outra característica da Sociedade Civil que a torna fundamental para a análise do Estado contemporâneo: a dimensão da superestrutura, o lugar onde o Estado pede e educa o consenso dos governados por meio *das associações políticas e sindicais, organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente* (GRAMSCI, 2002, p.119). O conjunto das associações, através das quais se busca alcançar o consenso da maioria, são as chamadas instituições da Sociedade Civil: a trama privada do Estado *ampliado* (Idem, p.119). É nas instituições da sociedade civil que se trava a luta pela hegemonia cultural e política da sociedade no sentido de *direção cultural e moral, juntamente com a frente política e econômica* (GRAMSCI, 1995, p. 219). Uma dessas instituições é a escola na qual a atividade dos intelectuais é fundamental.

3.3.1 Os intelectuais no Estado ampliado: a importância da Escola

Na luta pela hegemonia política e cultural travada em diversas instituições da sociedade civil Gramsci (1977) destaca a importância da atuação dos intelectuais nessas lutas. Os intelectuais, no pensamento do autor, são definidos como os *representantes especializados e porta-vozes de uma nova supra-estrutura do novo organismo histórico* (GRAMSCI, 1977, p. 177). Eles assumem uma função na vida orgânica da sociedade civil, através da difusão das ideologias ou concepções de

mundo. Na luta pela hegemonia político e cultural cada grupo social cria sua própria categoria de intelectuais, capazes de dar, a esses grupos, homogeneidade e “*consciência da função nos campos econômico, social e político*” (GRAMSCI, 1977, p.3).

O autor em referência divide os intelectuais em dois grupos: os tradicionais e os orgânicos. Os primeiros, conforme sustenta o autor, representam “*a continuidade histórica não interrompida pelas modificações das formas sociais e políticas*” (Idem, p.4), por mais radicais que tenham sido as modificações. Esse grupo de intelectuais goza de privilégios estatais ligados à propriedade e busca sua autonomia em relação ao grupo dominante, apoiando-se na Filosofia da continuidade histórica.

Os intelectuais orgânicos são os do novo tipo, quais sejam, os que emergiram da ampliação e centralização do poder estatal e que devem inserir-se na vida prática, construindo e organizando a cultura. Esses intelectuais estão organicamente ligados à vida das maiorias sociais ou do novo grupo social que representa organicamente a nova situação histórica. Caso não mantenham essa ligação, esses intelectuais, afirma Gramsci, *não são verdadeiramente novos, mas sim um resíduo conservador e fossilizado do grupo social historicamente superado* (Idem, p.177).

Tanto na condição de tradicionais, quanto de orgânicos, os intelectuais têm como tarefas: a) organizar a cultura, através da reforma moral e intelectual; b) adequar a cultura a funções práticas e dar legitimidade à antiga ou à nova superestrutura. A atividade dos intelectuais contribui para manter a hegemonia dos grupos fundamentais numa dada sociedade.

São as pontuações de Gramsci sobre o Estado ampliado, a Sociedade Civil e a função dos intelectuais que nos levam a afirmar a pertinência do seu pensamento

como referência teórica para a compreensão do papel que está sendo atribuído à escola para a solução da crise ética contemporânea, respondendo a uma das perguntas formuladas no início do capítulo: porque a escola?

O entendimento da escola como um centro difusor de um modo homogêneo de pensar, pelo fato de ela ser um espaço que movimentava um maior número de pessoas, é o que parece estar por detrás dos vários discursos sobre a inclusão da Ética na educação escolar. Levando em consideração que a duração do ethos no tempo é garantida pela educação, então, através da escola, depois da família, busca-se difundir o mesmo ethos para um grande número de pessoas.

Na modernidade, conforme a observação de Afonso (2001), era o ethos “nacional” que se pretendeu difundir e através do qual proceder à formação dos alunos no espaço escolar. Os principais valores eram o patriotismo e o civismo. Assim, a escola, além da instrução, era o espaço onde se realizava a educação cívica e patriótica, através da difusão das idéias do “civismo”, do nacionalismo e do patriotismo.

É a partir da importância da escola como centro difusor de um ethos comum e a atividades dos intelectuais que as reflexões gramscianas se mostram fecundas para se pensar a relação entre a Ética e a educação escolar. Não é suficiente, entretanto, afirmar a relevância e a importância da escola. Diante do enigma da modernidade, é necessário questionar: o que podem a escola e a educação escolar?

3.4 A educação escolar frente à crise ética contemporânea

Com base na categoria “concepção de mundo” de Gramsci, o universalismo, o relativismo e o nihilismo ético, podem ser considerados como três diferentes concepções de mundo que atualmente são difundidas na Sociedade Civil através das suas respectivas instituições. A escola, como centro difusor de um modo de pensar, se vê diante de um dilema: no campo da Ética, por qual concepção de mundo optar, em meio àquelas três concepções diferentes e conflitantes e através de qual delas proceder à formação e socialização dos intelectuais que a freqüentam?

Optando pelo universalismo ético, a escola não ficará isenta de críticas dos “anti-anti-relativistas”, pois para esses, o universalismo ético é uma afronta ao pluralismo e a diversidade cultural, bases do relativismo ético. Conforme observa Oliveira no contexto marcado pela tensão entre o absoluto relativismo de um lado e pelo absoluto universalismo de outro, *qualquer fundamentação de normas universais não passa de uma generalização indevida das normas próprias a uma determinada visão de mundo* (OLIVEIRA, 2005, p.7).

O problema da escola, entretanto, é anterior à fundamentação. Ela antes tem de optar por uma concepção de mundo para depois, necessariamente, fundamentá-la, de modo a testar a consistência da concepção escolhida.

Aderindo ao universalismo, a escola poderá ser acusada de não respeitar a diversidade das formas de vida, cuja radicalização deságua no absoluto relativismo ético, uma falsa compreensão do imperativo de se pensar e viver diferente. Com o universalismo, em resposta à pergunta socrática, a escola estará afirmando que devemos viver segundo essa concepção de mundo, visto que ela apresenta valores de validade universal independente das culturas e formas de vida. Essa opção

parece não ser sustentável no mundo contemporâneo marcado pela diversidade das “formas de vida”.

Uma outra opção é afirmar o relativismo ético, uma opção também problemática. Os sintomas da época que sumariamente descrevemos, quais sejam, o individualismo, a lógica do consumo sem fim e a cultura do simulacro, para citar alguns, são expressões de uma sociedade política, ideológica e culturalmente diversificada, cuja radicalização da diversidade, conforme afirmamos, leva ao deserto do relativismo ético. O absoluto relativismo é marcado pela falta de consenso em torno das normas e critérios, através dos quais orientar as ações dos indivíduos. Assim, a opção da escola pelo relativismo ético, como expressão do respeito à diversidade das formas de vida, pode significar a aceitação da moral da época e todas as suas conseqüências: a defesa da falta de consenso como única forma de vida válida de sociabilidade que marca a nova modernidade.

Dado que o relativismo e o niilismo ético são os principais fatores da crise ética contemporânea, não é contraditório, na educação escolar, defender o relativismo ético como saída para a crise? Não equivale a afirmar a crise?

A escola parece que lhe resta posicionar-se a favor do universalismo ético. Como foi afirmado, assim procedendo, a escola não ficará isenta de críticas: o universalismo ético é uma afronta à base que sustenta o relativismo ético, qual seja, a diversidade das formas de vida.

O que pode a escola? Render-se ao dilema ou aceitar passivamente os jargões oficiais (Do VALLE, 2001), obliterando questões sutis subjacentes aos discursos a favor da Ética na educação escolar? Render-se ao dilema, pode

significar aceitar o niilismo. Se assim optar, a escola renuncia à sua tarefa de formação, para se tornar apenas um espaço de instrução.

Sustentamos, neste trabalho, que a escola não deve render-se ao dilema, pois, para nós, o universalismo e o relativismo ético não são mutuamente excludentes. A educação escolar deverá ter presente, na condução do processo de formação e socialização dos indivíduos, essa não exclusão. Não se trata de recusar a diversidade de formas de vida e também de defender o universalismo ético, teias que se tem de atravessar na discussão contemporânea, mas sim de uma negação tanto do absoluto relativismo quanto do absoluto universalismo. A escola não deve optar pela imposição de um modelo de valores, sem estar atenta para a especificidade de cada uma das culturas e os modos específicos através dos quais os respectivos membros celebram a vida. Porém, os diversos modos de celebrar a vida não podem servir de mote para a afirmação de um absoluto relativismo tal como é sustentado por teóricos como Geertz (2001)¹³⁰.

A educação escolar deverá esforçar-se por difundir a idéia de que cada cultura, em sua especificidade, é chamada a contribuir na proposição de valores fundamentais que tenham o ser humano no centro e que sobre esses valores não há possibilidade de negociação no “mercado” do relativismo. Na densa floresta da diversidade de formas de vida, existem princípios e valores idênticos em cada uma das culturas e, por isso mesmo, os princípios e valores que delas derivam podem ser tomados como base mínima para a constituição de um ethos universal, respeitando

¹³⁰ Ademais, sob o manto da diversidade cultural, chão sobre o qual se ergue a bandeira do relativismo, proclamam-se em alto som o direito à diferença e ao pensar diferente (MAZULA, 2001), ocultando um problema de fundo: a desigualdade.

as particularidades culturais. Um desses valores é o reconhecimento da dignidade do Ser Humano como outra face do Eu.

O não reconhecimento do outro como Ser Humano constituído em igual dignidade é o que fundamenta a intolerância para com quem pensa diferente, e a onda dos mais variados preconceitos. Esse não reconhecimento, por sua vez, provoca o mal-estar na sociedade, começando pelas micro-comunidades a que os indivíduos pertencem. Na era da interconexão planetária, a expansão do não reconhecimento do outro leva a progressão geométrica do mal-estar geral, em que a probabilidade do choque entre os indivíduos afetados é maior. Assim, a necessidade do reconhecimento do outro constituído em dignidade como ser humano não é em função dos interesses de cada um, mas sim, da comunidade maior dos seres humanos.

É possível caminhar-se no sentido de cada cultura/civilização contribuir para o reconhecimento e o respeito da dignidade humana como valor. A diversidade cultural não significa o enclausuramento de cada um em seu ninho, numa radical recusa de aceitação do outro porque diferente. Mesmo sendo diferente, é constituído em dignidade como ser humano. É necessário refletir em nível filosófico sobre a dignidade do ser humano como valor.

Com base nas reflexões de Höffe (2004), há razões suficientes para se defender a participação dos vários grupos humanos, com suas riquezas e diferenças culturais, na efetivação de uma comunidade humana na qual e a dignidade do ser humano se constitua como valor que orienta a práxis de cada um dos membros.

Preocupado com a fundamentação de valores que possam orientar as ações humanas, no contexto do pluralismo cultural, através de uma análise histórica, Höffe

(2004) evidencia a existência de alguns valores comuns a todas às civilizações conhecidas na história da humanidade: o direito, a justiça e bem-estar.

Conforme ele, no oriente, por exemplo, pode-se verificar que, no código de Hammurabi, formulado séculos antes de cristo, estão presentes os mesmos valores defendidos pelos gregos, tais como, *o direito, a justiça e a providencia pelo bem-estar humano* (HÖFFE, 2004, p.464). Na Índia, na China e no Egito, o princípio de reciprocidade presente na regra de ouro que rege a vida dessas civilizações é um valor comum que perpassa essas três civilizações, emobra a influencia de uma sobre outra seja remota ou nula.

Uma outra observação de Höffe é sobre a regra de Ouro. Esta, conforme explicita o autor, foi defendida por Confúcio na China e, mais tarde, também presente no Cristianismo. O princípio da reciprocidade inscrito na regra de ouro aponta para a observância, em cada uma daquelas civilizações, de valores tais como a justiça, o direito e o bem-estar humano.

A presença dos mesmos valores em diferentes civilizações/culturas, em que a influencia de uma civilização/cultura sobre a outra, senão remota (Egito e Grécia), é quase nula, anima a nossa esperança em direção à edificação uma comunidade global de valores. A regra de ouro nessa comunidade é tratar bem o outro, vendo-o como *uma herança comum a toda a humanidade* (HÖFFE, 2004, p.465): tratar o outro com dignidade da mesma forma que gostaria que lhe tratassem com dignidade. Nenhum ser humano, seja qual for a sua cultura, gostaria de ser tratado indignamente.

Constantando a presença dos mesmos valores em todas as civilizações, cujo fulcro está no direito, na justiça e no bem-estar de todos e com base em cinco

dimensões de princípios da democracia liberal¹³¹, Höffe defende, como projeto de um ethos mundial, a constituição de uma *República Federativa Mundial* (HÖFFE, 2004 p.475). É uma Federação das comunidades, lugar onde é possível uma *convivência solidária* (Idem, p.469). A República Mundial, conforme é entendida por Höffe, deverá ser caracterizada, dentre vários atributos, pela justiça mundial e pela construção de uma ordem mundial de direito, na qual todos os homens e todos os *Estados nacionais reconhecem que têm os mesmo direitos* (Idem, p.475).

Cada nação, na República Federativa Mundial aceitará como iguais as outras nações, sem pretensão de domínio de uma sobre a outra. Porém, a proposta de Höffe, embora tenha considerações válidas, possui alguns limites: a efetivação dessa República Federativa Mundial é condicionada à observância da democracia liberal. Esse modelo sócio-político é ocidental, pelo que soa como uma imposição de um modelo ocidental às demais formas de vida.

Outro fato a observar é que a proposta do autor está baseada numa análise documental e não em estudos empíricos que, de fato, em pleno século XXI, ainda apontem para a existência de valores idênticos nas diversas culturas. Pesquisas antropológico-educacionais, que busquem compreender a colocação da questão da dignidade humana na educação para o ethos em diversas tradições culturais, podem ajudar a humanidade a caminhar no sentido de um ethos universal. A Universidade contemporânea, num mundo em que as distâncias se reduziram, é chamada a

¹³¹ Cada uma das dimensões envolve valores a serem defendidos. Assim, a primeira dimensão dos valores é a econômica e garante o viver seguro e agradável para todos. A segunda diz respeito ao âmbito político e social dos valores. Esta dimensão, conforme Höffe (2004), visa a garantir a existência da justiça e da paz, impondo limites às arbitrariedades, de modo a assegurar a todos os homens o igual direito à vida (p.471). A seguir, vêm os direitos do homem, razão de ser da comunidade (p.473). A justiça e tolerância constituem a quarta dimensão dos valores (p.474) e por fim, os valores concernentes aos direitos de cidadania (p.474).

contribuir na realização de pesquisas dessa natureza, que visam a aprofundar o conhecimento de cada cultura e ver como é colocado o problema da dignidade humana em cada um das culturas.

Uma outra contribuição à escola para que esta afronte tanto o relativismo quanto o universalismo ético pode ser encontrada em Wittgenstein (1999), a partir do conceito de “semelhança de famílias”, conceito articulador das diferentes formas de jogos de linguagem. A semelhança de família é um meio termo entre o absoluto universalismo e o absoluto relativismo. Com base nesse conceito, certamente, é possível sustentar que, apesar da diversidade e do pluralismo cultural, em matéria de valores, existe uma “semelhança de famílias de valores e de princípios” entre as diversas tradições culturais: a dignidade do Ser Humano. A escola pode lutar para divulgar uma concepção de mundo de valores fundada no conceito de semelhança de famílias. Assim procedendo, a escola, através da educação, pode contribuir para afrontar a crise ética contemporânea. Esta contribuição, na educação escolar, seria dada através da Ética.

3.5 A Ética na Educação escolar: entre os temas transversais e o ensino da Filosofia

A condução do processo de formação e socialização, através da difusão das concepções de mundo, têm usado de várias mediações. Uma das principais mediações, de acordo com a organização escolar, são as disciplinas pedagógicas, ministradas em sala de aulas, em temas divididos em séries, de acordo com a idade dos alunos, atendendo às etapas de desenvolvimento cognitivo.

Através das disciplinas escolares, procede-se, no espaço escolar, à divulgação das concepções de mundo para um maior número de pessoas, um processo denominado de ensino-aprendizagem. O ensino, segundo sustenta Passmore (1980), não é passível de uma definição formal. Ainda nas formulações do mesmo autor, pode-se observar que o verbo ensinar exige diversos complementos diretos que irão determinar o sentido da expressão ensinar. De um modo geral, a expressão ensino, sustenta Passmore, possui *uma relação triádica* (PASSMORE, 1980, p.5): envolve o ensinante, o ensinado e algo a ser ensinado. O sucesso dessa relação se designa por aprendizagem.

A aprendizagem, conforme destaca Reboul (1974), diz respeito à aquisição de uma habilidade, como resultado do processo de ensino. O autor sublinha que existe diferença entre tal aprendizagem e a aprendizagem como aquisição de habilidade do adestramento. Na primeira, conforme ele, um dos aspectos importantes é a *motivação interna do indivíduo em aprender* (REBOUL, 1974, p.19). Diferente da aquisição de uma habilidade, o ensino diz respeito à iniciação, sendo a *forma mais humana de instrução* (Idem, p.20). Nesse sentido, as disciplinas pedagógicas, no espaço escolar, visam a iniciar o indivíduo a determinadas comunidades. Através do ensino busca-se integrar o indivíduo na comunidade humana, fazendo-o compreender a dinâmica desta mesma comunidade.

Tomando como exemplo o ensino da história de um país, Reboul afirma que essa disciplina objetiva integrar os estudantes à comunidade nacional. Ou seja, através do ensino da história “oficial” do país, procede-se à divulgação da concepção “nacional” do mundo.

Admitindo a validade do pressuposto da relação triádica subjacente ao ensino, sob ponto de vista da Ética, questiona-se: qual o objeto de ensino dessa disciplina pedagógica?

A defesa da importância da educação escolar diante da crise ética deve-se à relação existente entre ethos e educação, à medida que pela educação garante-se a permanência do ethos-hábito no tempo: a educação ética que se faz pelo processo de transmissão de valores de uma geração para outra. A escola, por movimentar um maior número de pessoas, é um espaço onde se pode transmitir um ethos comum aos que a frequentam. Assim, a inclusão da Ética na educação escolar pode estar vinculada a uma das principais tarefas da educação: a educação para ethos. Nesse caso, o que está em causa não é a Ética como disciplina Filosofia, mas sim a educação moral e cívica, ou seja, a educação ética.

Parece ser este o sentido da inserção da Ética como tema transversal. O que está em causa nos temas transversais, segundo as reflexões de Goergen (2001), não é a Ética como disciplina filosófica, mas sim, a educação moral, embora o autor tente fundamentar uma outra concepção de educação moral baseada no diálogo comunicativo. A afirmação da transversalidade pode levar a Ética a perder sua característica de uma disciplina Filosófica que busca fundamentar a razoabilidade do ethos, elucidando também a natureza dos problemas éticos, transformando-se numa educação para o ethos.

Sob pretexto de uma crise de valores, pode-se incorrer no risco de simplesmente dizer aos estudantes como devem viver de acordo com os valores escolhidos como “necessários” para a formação da cidadania num mundo

mercadológico. Porém, não coloca a indagação filosófica sobre porquê devem viver de acordo com esses valores.

Queremos pontuar que não é suficiente afirmar como se deve viver; é necessário interrogar sobre o porquê se deve viver conforme estes e não outros valores: esta é um dos lugares pedagógicos da Ética na educação escolar, a par da reflexão sobre a dignidade do ser humano como valor e da elucidação da natureza dos problemas morais.

Não defendemos que a escola renuncie à educação moral. É necessário, ao se incluir a Ética na educação escolar, explicitar o que se visa e não se socorrer de termos eufônicos (La TAILLE, 2006), para se afirmar o que se pretende recusar teoricamente: impor normas e valores, descurando da reflexão sobre a razoabilidade e a fundamentação dessas normas e valores. Se se trata de educação moral, então, que sejam explicitadas as posições. Através dos temas transversais, pode ser que se pretenda tão simplesmente educar para o ethos, diluindo a natureza filosófica da Ética. Essa educação, através dos temas transversais, também se vê em face do dilema da escola: qual ethos ou moral a escola irá escolher para conduzir o processo de formação e socialização dos estudantes?

Ademais, mesmo que se defenda a relevância da escola numa sociedade caracterizada pela radical descrença em relação às instituições e às normas universais, na qual afloram, pela força da mídia, comportamentos escusos que antes permaneciam despercebidos, um outro problema já levantado por Aristóteles, ainda continua a desafiar a educação escolar. Platão admitia que o alcance da virtude, um dos objetivos do ensino da ética, dependia de conhecimento. Aristóteles, no entanto, sustenta que certas virtudes, as morais, não resultam de um

conhecimento. Essas virtudes, como a coragem, por exemplo, são aprendidas pela imitação dos modelos de pessoas corajosas, não dependendo, portanto, de uma prévia instrução.

O aprendizado da coragem defende Aristóteles, não garante que o aprendiz venha a ser corajoso. Anterior a esse debate, Protágoras sustentou que o aprendizado de valores não resultava de um ensino didático, mas do concurso de influências semelhantes, ou seja, através de exemplos. Assim, a educação ética é uma tarefa de toda a sociedade, em que cada cidadão seja dado como modelo ou referência de valores éticos que, para o caso grego, era a virtude. Pode ser infrutífero o ensino, na escola, dos temas transversais que versam sobre a cidadania (esse parece ser um valor universal), se os exemplos da vida prática de vários “cidadãos” são contra-prova da cidadania que se ensina escola. Num mundo marcado pela corrupção, pelo individualismo, pela lei do mais forte em função do capitalismo selvagem, não soa contraditório dizer aos alunos que devem ser “bons cidadãos?” A vida, e não somente a escola, é também um espaço de educação.

Levando em consideração a suspeita que reina em relação ao universalismo dos valores e a discordância sobre a eficácia do ensino das virtudes, a questão que se coloca é: poderá a escola, atualmente, através da educação moral, tornar o aluno moralmente bom? O que garantirá que à educação moral corresponderá o devido agir moral do aluno na sociedade? Em que medida a educação moral, que reaparece sob o manto dos temas transversais em nome da Ética, não significa uma imposição ou mesmo adestramento moral? Os professores de outras disciplinas possuem uma formação sólida no campo da Filosofia que os possibilite fundamentar e justificar a

razoabilidade do ethos, conforme a corrente pensamento a que os valores sugeridos nos temas transversais estão vinculados?

Para Goergen (2001), a resposta a essas indagações exige o repensar do lugar pedagógico da educação moral. Baseando-se na teoria de ação comunicativa de Habermas, o autor sustenta que a educação moral, mais do que impor normas, tem de ser uma reflexão eminentemente comunicativa que busque entre os atores envolvidos (professores e alunos) o alcance do consenso sobre os valores morais que devem prevalecer na sociedade. Esses valores, para nós, devem situar-se entre o relativismo e o universalismo, em que uma das principais tônicas, num mundo dilacerado pelas diversas incivilidades, deve ser a dignidade do ser humano.

Conforme já referido, não basta dizer que se deve viver assim, é necessário fundamentar porquê assim se deve viver e também mostrar os caminhos através dos quais chegamos a essa fase na história da humanidade. Essa pode ser uma das contribuições da Ética na educação escolar, principalmente quando inserida no ensino da Filosofia.

3.5.1 A Ética na educação escolar através do ensino da Filosofia

Para abordarmos o que nós pensamos ser a contribuição da Ética na educação escolar seguimos as reflexões de Gramsci (2004B) sobre a Filosofia. O autor sustenta que a Filosofia, através dos campos ou disciplinas que a compõe, é uma concepção de mundo crítica, coerente e unitária (GRAMSCI, 2004, B, p.95). A elaboração de uma concepção de mundo, por sua vez, visa a responder a

determinados problemas colocados pela realidade (GRAMSCI,2004 B, p.95). A realidade “prática” é o resultado da ação dos homens, de acordo com as teorias, concepções de mundo ou mesmo ideologias que os movem. Assim, refere Gramsci, os problemas colocados pela realidade, os quais a Filosofia deve ajudar a compreender e responder *são bem determinados e originais em sua atualidade* (Idem, p.95). O autor ainda observa que não se pode *pensar o presente e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado em face de problemas de um passado freqüentemente remoto e superado* (idem, p.95).

A Filosofia, através dos vários campos que a compõe, é uma concepção de mundo coerente e unitária, em que a Ética responde pelo mundo dos valores. Ao defender a Filosofia como concepção de mundo, Gramsci ainda sustenta que ser filósofo, no sentido de ter uma concepção de mundo criticamente coerente, implica em ter a consciência da própria historicidade (Idem, p.95). Por isso, para Gramsci, não se pode separar a Filosofia da História, a primeira no sentido concepção de mundo, situada no domínio de teorias, e a segunda como realidade “prática” em movimento, resultado da ação dos homens movidos pelas respectivas concepções de mundo.

Para se poder agir, é necessário compreender o movimento do real (História), a correlação de forças que atuam em determinados contextos históricos. Assim, conforme sustenta Schlesener é difícil construir um modo de vida novo e original sem compreender o processo através do qual os problemas reais foram gerados e amadurecidos (SCHLESENER, 2001, p. p.31).

Uma inserção da Ética através do ensino de Filosofia, tomando como uma das perspectivas de discussão a historicidade de um problema, poderá ajudar aos

educandos a terem uma concepção de mundo de valores crítica e coerente. Os educandos poderão situar-se num mundo que vive uma crise e desestabilizações no plano simbólico. Além da tematização da historicidade da crise ética a Ética no ensino da Filosofia, também tem de tematizar o mundo de valores que os alunos trazem para o espaço educativo. A este propósito, Gramsci pergunta-se se não vale a pena

[...] pensar criticamente, isto é, ser sujeito da história, participar ativamente na produção da história do mundo, sendo guia de si mesmo o que implica a elaboração da própria concepção de mundo de forma crítica e consciente, ou pensar e participar acriticamente da concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior - pelos vários grupos sociais? (GRAMSCI, 1995, p 12).

Ser sujeito da história significa ter a consciência – um conceito caro ao discurso pós-moderno – da própria historicidade. Os educandos, não poucas vezes, trazem para o espaço educativo, difusas concepções de mundo dos valores. Goergen (2001) sustenta que uma educação moral, numa sociedade plural, não pode significar uma imposição de normas, mas sim um diálogo reflexivo e comunicativo que busque alcançar consenso.

Embora não concordemos com a concepção de educação moral defendida por Goergen - pois a reflexão em torno dos valores morais é objeto da Ética e não da educação moral - na esteira de Gramsci, entendemos que em matéria de moral, no sentido de ethos, a Ética como campo da Filosofia, no espaço educativo, tem de se pautar por um diálogo que busque dar consciência e homogeneidade à difusa concepção de mundo de valores que cada um dos alunos traz para escola. Dar a homogeneidade não significa, entretanto, homogeneizar os alunos no âmbito dos valores, mas sim, uma reflexão crítica sobre o mundo dos valores dos alunos,

questionando esses mesmos valores de modo que eles se tornem coerentes e consistentes, ajudando o aluno a ter uma clara compreensão do mundo em que vive. É necessário um diálogo que leve os alunos a compreenderem o mundo de valores que trazem para o espaço educativo e as implicações do agir orientado pela concepção de mundo dos valores que defendem. Nesse diálogo, a dignidade do ser humano como valor tem de se fazer presente.

A relevância da compreensão também é defendida por Gadamer (1999)¹³². Para o autor, o fracasso das tentativas de entendimento entre blocos e gerações deve-se à compreensão, ou seja, a falta de uma *linguagem comum* (GADAMER, 1999, p.216). O que se verifica na crise ética contemporânea é a não mútua compreensão entre os universalistas e os relativistas. O agir dos jovens talvez seja chocante para as gerações mais velhas, razão por que essas gerações afirmam que os jovens possuem “déficit moral”. Gadamer afirma que é exatamente quando se *depara com algo estranho, provocante e desorientador*, ou seja, quando *algo não se encaixa no esquematismo da nossa expectativa*, que começa o problema da compreensão (Idem, pp. 218-219).

Em face da desorientação, surge o dissenso e as diversas linguagens. Os universalistas com uma linguagem, e os relativistas com a outra; os jovens com uma linguagem e os velhos com outra linguagem. Assim, para Gadamer, o problema da compreensão é um problema da linguagem pelo que é sempre possível viabilizar o entendimento mútuo pela conversa (Idem, p.221), ou seja, é

¹³² A compreensão de que Gadamer trata é mais no nível comunicativo, qual seja, o entendimento sobre algo e não a cognitiva de Gramsci.

necessário dialogar. O diálogo não é *uma contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento nem a soma de uma opinião a outra, mas sim é uma interpretação comum do mundo* (Idem, p.221).

É necessário, portanto, uma mútua compreensão do mundo dos valores. Essa compreensão pode ser conseguida através do diálogo e, assim, chegar-se a uma solidariedade ética universal. É necessário, através do diálogo, viver-se na solidariedade e no respeito à dignidade do ser humano, porque apesar das nossas diferenças culturais existe, no campo dos valores, entre as diversas culturas, a semelhança de famílias de valores: a dignidade do ser Humano é um valor partilhado por todos os grupos humanos, embora haja períodos de ocaso na observância desses valores. O que nos falta é reunir pesquisas que esclareçam como é concebida a dignidade do ser Humano em diversas tradições culturais¹³³.

Assim, como uma modesta contribuição ao debate Ética e Educação, pontuamos que elucidação da natureza dos problemas éticos e a fundamentação de um ethos partilhado por todos, no diálogo comunicativo, podem ser as maiores contribuições da Ética no ensino da Filosofia para nível médio. Ao fazer com que o aluno compreenda a historicidade dos problemas éticos, a Ética no ensino da Filosofia poderá fazer uma reforma intelectual que, necessariamente, terá implicações para o domínio prático, qual seja, o agir moral do indivíduo.

Os temas transversais são importantes, porém, apresentam limites ao apenas buscam operar uma reforma moral, afirmando como se deve viver e não

¹³³ Para o caso dos povos Banthu, uma contribuição válida para a compreensão da dignidade do Ser Humano entre esses povos pode ser encontrada nas reflexões de Tempels (1959).

fundamentando as razões de assim viver. Eles podem ser propícios para alunos do ensino fundamental, que ainda não desenvolveram uma consciência crítica de si mesmo, e não para alunos do nível médio. Neste nível de ensino, é necessária uma Ética Filosófica, fundamentada no método hermenêutico-reflexivo. Por quais águas navega a concepção da Ética no ensino de Filosofia em Moçambique? É a resposta que buscamos responder nos próximos capítulos, explicitando, primeiro, o que nós entendemos ser os principais fatores subjacentes à crise moral no país: a interpretação e efetivação da modernidade ocidental.

Capítulo IV

As modernidades moçambicanas e os caminhos da crise ética

Este capítulo expõe e examina o que se considera ser alguns dos principais fatores da atual crise ética que Moçambique atravessa: as duas modernidades implementadas no país – a socialista e a capitalista. Para se fazer essa exposição, num primeiro momento, é feita uma discussão sobre as expressões culturais do ethos dos povos banthu de Moçambique, por terem sido elas que foram visadas pelo projeto de modernidade socialista. Num segundo momento, são apresentadas, analiticamente, as principais idéias que acompanharam a leitura do tempo histórico naquela modernidade em sua luta contra as expressões culturais do ethos tradicional. Na terceira parte, são apresentados o projeto de modernidade capitalista e também as principais idéias que acompanharam a leitura dessa modernidade.

4.1 Expressões culturais do ethos entre os povos banthu: a religião “tradicional”

A religião é um *fenômeno cultural que compreende as crenças, os ritos, as prescrições, os rituais, os interditos, as práticas regidas por normas de conduta* (LIMA VAZ, 1999, p.50). Como *crença e fé num valor considerado alto* (MAZULA 1995, p128), a religião é diferente da hierarquia eclesiástica de uma Igreja (idem, p.128). Assim entendida, a religião está presente em todas as culturas ou formas de vida e é a portadora privilegiada do “ethos” (LIMA VAZ, 1999).

Ao discutir as características das diversas formas de vida ¹³⁴ africanas, Hampaté Bâ observa que *todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa do mundo* (HAMPATÉ BÂ, 1980, p.186). Quando da publicação de uma entrevista por ele concedida ¹³⁵ ao *Jornal Le Monde* (1981), o editor utilizou, como epígrafe, uma fala expressiva do pensamento de Hampaté Bâ sobre a religiosidade africana. Pode-se ler nessa epígrafe que *o africano é um crente nato, e é esta fé irremovível que lhe permite sobreviver e suportar as piores privações* (HAMPATÉ BÂ, 1981, p.1). Não se pretende, ao se recorrer a essa fala de Hampaté Bâ, ratificar as teses da “metafísica” do sofrimento como característica do negro africano. O propósito do recurso é o de destacar que as formas de vida dos povos africanos, embora sendo progressivo o fenômeno de secularização e do ateísmo em função do contato com o ocidente, estão perpassadas por uma profunda dimensão religiosa.

Hampaté Bâ (1980) sublinha que a religião, nessas formas de vida, como parte do universo invisível constituído por forças vivas – dos antepassados – em perpétuo movimento, se concretiza no mundo visível. Dessa relação entre os dois universos, mediada pela religião, resulta a concepção do caráter sagrado do universo visível. Neste, tudo se liga em perfeita harmonia, cabendo ao homem a tarefa de garantir o equilíbrio entre as diversas forças, incluindo as sociais. Os rituais religiosos, nas formas de vida negro-africanas, em muitos casos, visam a repor o equilíbrio perturbado por alguma ação humana julgada prejudicial à vida social, esta concebida como uma *unidade onde tudo está interligado e interdependente* (HAMPATÉ BÂ, 1997, p.1).

¹³⁴ Usamos a expressão formas de vida emprestada de Wittgestein (1999) para nos referirmos às particularidades culturais e sociais dos grupos humanos.

¹³⁵ Entrevista conduzida por Philippe Decraene.

Estudos efetuados por Junod (1996) no início do século XX entre os povos do sul de Moçambique podem ser tomados como referência para a compreensão da importância da religião na formas de vida dos povos banthu de Moçambique. Nos resultados de suas pesquisas, aquele intelectual afirma que para povos banthu de sul de Moçambique a religião é ancestrológica: há uma forte presença dos ancestrais no seu universo religioso (JUNOD, 1996, p.317). Apoiando-se nesse caráter ancestrológico da religião, Junod afirma que a religiosidade dos povos banthu de Moçambique gira em torno da “adoração” dos antepassados e do respeito para com os mesmos. Estes, embora mortos, se fazem presentes no cotidiano individual e coletivo.

Os tabus fazem parte do ethos dos povos banthu e mantêm uma relação com a religião. Eles são definidos como interdições a espaços, atos, pessoas ou objetos sagrados que comportam *um certo perigo para um indivíduo ou para a comunidade* (Idem, p.493). A violação de um determinado tabu provoca a ira dos antepassados e, portanto, a ruptura do equilíbrio na vida do indivíduo ou da comunidade. Para se repor o equilíbrio, é necessária a realização de um ritual religioso, - uma *ação mágica - que consiste na manipulação das forças em desequilíbrio* (HAMPATÉ BÂ 1980, p.186).

A despeito de Junod classificar a religião dos povos banthu de ancestrológica ou animista e da variação de conteúdo religioso de uma forma de vida para outra, a referida religião¹³⁶ é portadora do ethos, conforme o uso do termo estabelecido neste

¹³⁶ As reflexões de Junod (1996) levam a admitir um certo universalismo da religião ancestrológica entre os povos Banthu. Ademais, o mesmo autor também observa que a ancestrologia parece ser uma das mais antigas religiões da humanidade, por isso não se pode reclamá-la como específica dos povos Banthu. No entanto, entre os vários povos Bna conforme Junod, parece haver uma mesma concepção da idéia religiosa do Céu. Ele sustenta essa tese com base na pesquisa da raiz de um

trabalho: o espaço de inscrição dos “costumes, crenças, valores, normas de conduta, fins e razões de viver” de uma determinada coletividade. Através dos tabus é postulado o caráter sagrado das normas, em que a referência é um transcendente – os antepassados –, visando a assegurar a eficácia da sua transmissão. Desse modo, a religião dos povos banthu, seja afirmando o sagrado, seja afirmando o transcendente, é uma das privilegiadas expressões culturais do ethos e, por conseguinte, portadora de mensagens éticas.

Em que pesem as contribuições de Junod (1996) para a compreensão do universo sócio-cultural das formas de vida dos povos banthu do sul de Moçambique, as suas teses são passíveis de algumas observações críticas. Ao explicar a origem dos tabus, o autor não admite qualquer vinculação entre o tabu, a religião e a moralidade dos povos banthu.

Em defesa de sua tese, Junod sustenta que, geralmente, os etnógrafos concebem a idéia do tabu como estando na origem das *noções do sagrado e da moralidade* (JUNOD, 1996, p.502). Entre os povos banthu do sul de Moçambique, de acordo com o autor, a noção do sagrado, entretanto, *não desempenha papel importante para a moralidade* (Idem, p.502). Dado que os tabus não exercem um papel importante para a moralidade entre os povos banthu, Junod conclui afirmando que, *se a grande lacuna da religião banthu provém de que ela não é moral, a grande lacuna da moralidade banthu está no fato dela não ser religiosa* (Idem, p.502). Apoiando-se na desvinculação entre a religião e a moral, o autor sustenta que as

vocábulo usado entre os povos Banthu para se referirem a um Ser supremo, equivalente a Deus na tradição do pensamento ocidental. Tendo constatado haver uma mesma raiz e uma mesma referência, Junod concluiu que há tempos a religião dos povos banthu era monoteísta (JUNOD, 1996, p.490 ss).

formas de vida banthu são um *reino da moral fácil* (JUNOD, 1996, p.501), isto é, uma moral permissiva.

Um dos fatores que também explica a permissividade da moral dos banthu, no pensamento de Junod, é a inexistência de um Deus pessoal em sua religião, que seria o fundamento da idéia do dever. Por não haver a idéia de Deus pessoal, fundamentando o dever, argumenta ainda o autor, a mentira, entre os povos banthu, em muitos casos é tolerada e o roubo é permitido, desde que ele tenha sido feito com habilidade.

As teses de Junod expressam uma visão eurocêntrica e preconceituosa para com o universo cultural das diversas formas de vida dos povos africanos, vistos, durante muito tempo, como primitivos e selvagens. Existem problemas teóricos nos argumentos do autor relacionados com a distinção conceitual e a de fato entre moral, religião e tabu. Embora teoricamente admiti-se uma distinção entre moral e tabu, em nível de fato, tal distinção não se sustenta. Considerando que o tabu é uma interdição no agir de um determinado indivíduo, pode-se afirmar que os tabus expressam e orientam as relações éticas entre os indivíduos na comunidade. Existe, por conseguinte, uma relação entre tabu e moralidade entre os povos banthu.

Ainda em relação às proposições de Junod, parece que o autor se apóia num entendimento restrito do conceito de moral, reduzindo-o à noção do bem e do mal. Esse entendimento da moral, que ainda perdura em muitas teorias éticas, constitui a fonte de mal-entendidos entre a Ética, ethos, Moral e moral. Quando se procedeu à discussão dos principais conceitos em uso neste trabalho, foi afirmado que ethos e moral são expressões equivalentes, no sentido de espaço de inscrição de valores, interdições, normas de conduta, razões e fins do viver. Os tabus fazem parte do

ethos/moral dos povos banthu, uma vez que eles são interdições que orientam a conduta dos indivíduos na comunidade.

Um exame da classificação dos tabus feita por Junod sugere que alguns desses tabus, mormente os sociais, implicam em certos valores, sendo um deles o respeito para com o público, ao se proibir o proferimento de palavras “obscenas”. A proibição constitui, para o indivíduo agente, um valor que o orienta na sua relação com os outros. Deste modo, em nível de fato, os tabus entre povos banthu não estão dissociados da moralidade: eles contêm mensagens éticas e orientam relações éticas. Por isso, a violação do tabu obriga a que se proceda à respectiva reparação, através de um ritual religioso.

Pelo fato do ritual religioso constituir-se forma de reparar a violação do tabu, pode ser feita uma outra observação às afirmações de Junod (1996), sobre a separação entre a religião e os tabus nas formas de vida dos povos banthu. O autor parece não levar em consideração que boa parte das interdições são fundamentadas em um sagrado, qual seja, o antepassado, o principal conteúdo da religião banthu. Existe uma relação entre a religião, o tabu e a moralidade nos povos banthu e, assim, é válido afirmar que a religião banthu é uma expressão cultural do ethos e portadora de mensagens éticas. À religião dos povos bantu, deve-se juntar a sabedoria de vida, representada pela figura do ancião, do mais velho, também como uma das expressões culturais do ethos e portadora do saber ético, objeto de tematização na próxima seção.

4.2 Expressões culturais do ethos entre os bantu: a sabedoria de vida

Entre as feições do “déficit moral”, que de acordo com Samuel, se faziam presente no cotidiano do país, consta a falta de respeito que se verificava entre as novas gerações na sua relação com os mais velhos. Aquele intelectual expressava uma preocupação que se tornou “corriqueira”, principalmente, nas grandes cidades moçambicanas. Os mais velhos, constantemente, têm sublinhado o fato de as novas gerações não nutrirem nenhum respeito para com eles, exemplificando com a indiferença dos primeiros em ceder lugares dentro dos transportes semicoletivos de passageiros. Essa postura da nova geração, na apreciação dos mais velhos, está na contra-corrente dos costumes, ou seja, do ethos, constituindo uma evidência da “decadência” moral, ou, da crise de valores morais.

A afirmação de Samuel parece não possuir sentido. Entretanto, o recurso a esse fato do cotidiano das grandes cidades de Moçambique como recurso, visa a auxiliar na discussão sobre uma das importantes expressões culturais do ethos, qual seja, a sabedoria de vida representada pela figura do ancião ou dos mais velhos.

O sábio, conforme sublinha Lima Vaz, é o *paradigma ou exemplar da conduta ética presente em praticamente todas as tradições culturais*” (LIMA VAZ, 1999, p.52)¹³⁷. Nas diversas formas de vida da África Negra, o sábio é representado pela figura dos anciãos e estes são considerados os depositários dos conhecimentos sobre os hábitos, usos e costumes que regem a vida tanto da família restrita quanto da família alargada, a grande comunidade ética. Quais os valores presentes nas

¹³⁷ A referência de Lima Vaz para abordar a figura do sábio como portadora privilegiada do saber ético são as culturas do oriente médio e do mediterrâneo que, conforme o autor, lhe são mais próximas (LIMA VAZ, 1999, p.52). Daí a nossa afirmação de não haver diferenças na África Negra.

formas de vida bantu e que são objeto de transmissão pelo sábio, representado pela pessoa do ancião?

A partir de um documento do Ministério da Administração Estatal de Moçambique (MAE) (1996) - “A organização social na sociedade tradicional” –, conjugado com as reflexões de Hampaté Bâ (1981), constata-se a existência de uma certa semelhança de família de valores entre os povos banthu de Moçambique e os povos do sul de Sahara. Entre os valores similares que são apresentados no referido documento, podem-se citar a família e o sentido de coletividade.

Hampaté Bâ sublinha que *nas tradições africanas somente existe a vida familiar e, por extensão, a comunitária* (HAMPATÉ BÂ, 1981, p.6) que é a garantia da salvaguarda do tecido social. O conceito de família, na África Negra, é “amplamente alargado”, isto é, não se restringe à visão ocidental de família constituída pelos progenitores e a respectiva prole. Nessas formas de vida, o conceito de família inclui o clã, *todos os homens da geração mais velha da aldeia* (Idem, p.6). Quando ocorre uma união matrimonial entre jovens de aldeias diferentes, por exemplo, os habitantes das duas aldeias tornam-se parentes entre si. É neste sentido que pode ser entendido o conceito de família alargada.

Um outro valor que orienta a conduta dos membros família e da comunidade é a solidariedade¹³⁸, expresso pela ajuda mútua, hospitalidade e paz (HAMPATÉ BÂ, 1981, p.6), levando em consideração que os seres humanos fazem parte da grande família - a humana. O ser humano, constituído em sua dignidade, possui valor como

¹³⁸ Ngoenha (2004) chama atenção para a solidariedade “parasitária” na África, no sentido de alguns membros da família, orientados pela solidariedade, não buscarem os meios de sua subsistência e se ancorarem num familiar que alcançou a estabilidade econômica e social. Essa concepção errada de solidariedade, na verdade, conforme Ngoenha, mais entrava do que ajuda os membros da família a alcançarem tal estabilidade.

ser humano (HAMPATÉ BÂ, 1981, p.7)¹³⁹. O sentido de coletividade que orienta a práxis dos membros da comunidade é um dos fatores que explica a abertura e o acolhimento aos mais necessitados e aos desprotegidos, tais como as viúvas e os órfãos. A mendicância e o fenômeno da criança na e da rua é algo recente em África, provavelmente, como resultado da ocidentalização das sociedades africanas.

Nas formas de vida africanas, o saber sobre a vida da comunidade, no qual se incluem os valores, está na posse dos anciãos, cabendo-lhes a tarefa de transmiti-lo, seja através do ensinamento prático, seja pela conduta exemplar. O saber possuído pelo ancião não se restringe apenas ao aspecto ético. Ele é extensivo aos diversos aspectos da vida (HAMPATÉ BÂ, 1980, 1981 e 1997). Por isso, num único ancião, argumenta Hampaté Bâ, estão reunidos os *conhecimentos sobre farmacopéia, sobre as ciências das águas, astronomia e psicologia* (HAMPATÉ BÂ, 1997, p.1). Dada a vastidão dos saberes, destaca Hampaté Bâ, o ancião africano é um generalista e não especialista, é conhecedor da ciência da vida no seu todo e *o seu conhecimento é global e vivo* (Idem, p.4).

Assim, os anciãos, vistos como os “últimos depositários” do conhecimento, são comparados *a vastas bibliotecas das quais as múltiplas prateleiras estão ligadas entre si por relações invisíveis* (Idem, p.4). Na reflexão de Hampaté Bâ, é feita uma alusão à vinculação do conhecimento, possuído pelo ancião, com a dimensão do sagrado. Trata-se da sacralização do conhecimento visando ao que Lima Vaz (1999) denominou de “eficácia de sua transmissão”.

¹³⁹ Um dos desafios à dignidade do ser humano na África está na histórica perseguição aos “albinos”, visando à utilização dos seus órgãos para atos de magia. Um ato, certamente, condenável dentro da tradição africana, pois o fato constitui uma contra-prova da consideração do homem como um valor enquanto homem.

O conhecimento do ancião, conforme destacado, também inclui a dimensão valorativa para orientar a conduta dos indivíduos na sociedade. O que está em causa nessa dimensão valorativa do conhecimento transmitido pelo ancião é a própria vida da família, da comunidade e da natureza, na qual cada um é chamado a se responsabilizar pela respectiva preservação, de modo a garantir o equilíbrio e harmonia.

Havendo harmonia e equilíbrio, refletindo com Platão, a ordem poderá prevalecer na comunidade. Em analogia com o pensamento ético de Platão, pode-se afirmar que na preservação da harmonia através da ordem, os antepassados são o princípio ordenador, em que o modelo de ordem, por sua vez, são os anciãos, as referências éticas da comunidade, que têm por dever ordenar os demais membros. Os anciãos e os mais velhos, nas formas de vida negro-africanas, devem, portanto, apresentar uma conduta exemplar, enquanto referências ético-normativas.

Os aspectos da vida ética da África Negra ao sul do Sahara também são encontrados nas formas de vida dos povos banthu de Moçambique. É o que sugere a conclusão do estudo coordenado por Iraê Batista Lundin¹⁴⁰, a pedido do Ministério da Administração Estatal, no âmbito do processo de “descentralização” administrativa em Moçambique (FERNANDO, 1996). Durante cinco anos de trabalho¹⁴¹, envolvendo um cruzamento de metodologias - pesquisa bibliográfica, história oral e história de vida e observação participante -, a equipe coordenada por

¹⁴⁰ Brasileira, antropóloga, pesquisadora e professora do Instituto Superior de Relações Internacionais em Maputo.

¹⁴¹ Acreditamos que os trabalhos de campo iniciaram em 1990, quando da reorganização política e econômica do Estado Moçambicano. Uma das motivações do estudo foi a pressão das agências multilaterais que condicionavam a sua ajuda à Moçambique à incorporação das ditas autoridades tradicionais ao governo, além do agir estratégico dos dirigentes moçambicanos, como iremos explicitar mais adiante.

Lundin percorreu todo Moçambique, tanto o campo quanto a cidade. O objetivo da pesquisa era o de *mostrar um pouco da história do passado da nossa cultura e da realidade atual* (FERNANDO, 1996, p.5). Que aspectos culturais estão presentes no estudo que revela algumas das dimensões do ethos tradicional ainda conservado por algumas pessoas e que possuem algumas semelhanças de família com aqueles apontados por Hampaté Bâ?

Um dos aspetos culturais que o estudo apresenta é a concepção de família alargada como parte do ethos das diversas formas de vida dos povos banthu de Moçambique. Conforme é sustentado no texto citado, *a família no sentido restrito (como núcleo onde só se conta o pai, a mãe e os filhos), não tem sentido entre nós os africanos*¹⁴² (FERNANDO, 1996, p.14). Nas formas de vida dos povos banthu de Moçambique, além da linhagem, do clã e do matrimônio, o conceito de família ainda inclui os *membros que são adotados pela família ou a ela se ligam por adoção* (Idem,p.14). Não é, portanto, apenas o critério de consangüinidade que define o significado da família entre os povos bantu de Moçambique. Dessa concepção ampla da família, resulta a consideração do sentido de coletividade como um valor entre esses povos (Idem, p.14).

A importância da coletividade entre os povos de Moçambique, conforme o estudo, também pode ser constatada no ato de cumprimentar. O documento do MAE sustenta que quando duas pessoas se cumprimentam, a pergunta é extensiva ao

¹⁴² Veja-se que a referência é África e não Moçambique, embora o estudo diga respeito a Moçambique

estado de saúde de toda a família, e não apenas individual. O fato leva que o ato de cumprimentar dure alguns minutos¹⁴³

Em relação ao lugar do ancião na vida da comunidade, a pesquisa coordenada por Lundin destaca, por exemplo, que nas linhagens matrilineares¹⁴⁴ a mulher possui diversas tarefas e funções dependendo do estágio de vida. É sobretudo na terceira idade que ela ocupa um importante lugar na vida social da família. Na qualidade de anciã, a mulher *torna-se uma personalidade bastante respeitada* (FERNANDO, 1996, p.20). O lugar de destaque ocupado pela anciã nas linhagens matrilineares é devido à sua idade que a posiciona perto dos ancestrais. Considerada como mãe de um chefe linhageiro, ela também é depositária do saber ético da família, que deve ser transmitido para toda a comunidade. A anciã é, portanto, uma das expressões culturais do ethos nas linhagens matrilineares. Nas linhagens patrilineares é o ancião e os mais velhos que ocupam o lugar de destaque.

Depositários de um saber ético, modelos e referências de conduta, aos anciãos e às anciãs, nas formas de vida dos povos banthu, cabe-lhes transmitir esse saber às novas gerações, seja através da oralidade, seja através da conduta exemplar. Aos anciãos e às anciãs também têm por tarefa dirigir os rituais religiosos que visam a repor o equilíbrio na comunidade, rompido, por exemplo, devido à violação de um determinado tabu.

¹⁴³ Existem variações do grau de consideração entre as famílias conforme os tipos de linhagens, quais sejam, a matrilinear ou patrilinear, respectivamente. Um outro aspecto que ressalta o texto é a referência à “inclusão de amigos no âmbito da consideração familiar como estratégia de sobrevivência muito comum nas maiores cidades” (FERNANDO, 1996, p.17). Essa afirmação sugere que o que está em causa na aproximação dos amigos como familiares é um interesse específico, nesse caso de sobrevivência, apoiado num fator cultural. Parece ser essa o tipo de solidariedade negativa denunciada por Ngoenha (2004), pois ela é mais parasitária e não edificante.

¹⁴⁴ A matrilinearidade é uma prática do norte de Moçambique.

As duas expressões culturais do ethos das formas de vida dos povos banthu de Moçambique – a religião, tanto a “tradicional” quanto a cristão ocidental, e a sabedoria de vida – foram objeto de críticas, visando a respetiva destruição, por parte do projeto de modernidade socialista da Frelimo. Os documentos oficiais e os resultados de estudos de alguns pesquisadores¹⁴⁵ afirmam que o “combate” contra essas duas expressões culturais do ethos teria sido iniciado nas chamadas “Zonas Libertadas”, consideradas lugar do nascimento de uma nova sociedade. O resultado do combate foi a fragilização dessas duas expressões culturais do ethos, levando à crise ética por que Moçambique passa. É essa a discussão a ser feita na próxima seção.

4.3 A modernidade socialista e a fragilização das tradicionais expressões culturais do ethos

A modernidade, no campo filosófico, foi aqui definida como uma categoria de leitura do tempo histórico, na qual se submete o passado a um julgamento crítico à luz da razão. No ocidente europeu, essa leitura do tempo presente, visto como radicalmente diferente do passado que se pretendia superar, foi acompanhada pela difusão de novas idéias que anunciavam, manifestavam ou justificavam a emergência de novos padrões da vida vivida (LIMA VAZ, 2000). É a valorização do novo, do atual, visto como radicalmente oposto ao velho, ao antigo, que está em causa no conceito de modernidade aqui adotado e que orientou a práxis dos dirigentes moçambicanos.

¹⁴⁵ Entre as várias pesquisas, podem ser citados os casos de Munslow(1983), Mazula (1995), Lopes (1995) e Buendia Gómez (1999).

Um dos aspetos do novo, no ocidente europeu, foi a inversão das coordenadas mentais e simbólicas do homem cristão medieval decorrente da teoria da representação, fulcro do princípio da subjetividade. A realidade passou a ser de acordo com a representação feita pelo sujeito, em que a sua práxis era válida desde que assumisse a característica poiética. Com base nessa concepção da práxis como atividade construtora do seu mundo, o homem ocidental assumiu para si a prerrogativa de ser o fundamento do seu ethos. O resultado da práxis orientada pelo princípio da subjetividade foi o relativismo e niilismo ético, duas das principais feições da crise ética contemporânea.

Moçambique passa por uma crise ética, cujas raízes devem ser buscadas nos projetos de modernidade implementados no país: a socialista e a capitalista neoliberal ainda em curso. Começemos por discutir a modernidade socialista.

O projeto de modernidade socialista foi apresentado como desdobramento da leitura do tempo histórico iniciado nas ditas Zonas Libertadas, cujo fulcro era a construção de uma nova sociedade. Dessa leitura do tempo histórico seguiu-se a difusão de novas idéias que justificavam a necessidade de construção de uma nova sociedade.

A representação da nova sociedade não foi, entretanto, obra de um sujeito individual, como ocorreu na modernidade ocidental, mas sim de um sujeito coletivo que monopolizava a historicidade (MAZULA, 1995), assumindo-se como único agente da transformação da realidade social (ABRAHANSOM e NILSON, 1994): a Frente de Libertação de Moçambique. Foram os intelectuais da Frente que elaboraram e divulgaram as idéias que acompanharam a leitura do tempo histórico

em Moçambique, cuja práxis que resultou dessa leitura se circunscreveu na luta contra o “velho” para a implantação no novo.

4.3.1 A luta contra “o velho”

Para uma compreensão das origens do projeto de modernidade socialista da Frente, cuja ênfase estava na luta contra o velho, é necessário recuar na história da luta de pela independência de Moçambique. A luta, organizada e dirigida pela FRELIMO, no princípio, era unicamente nacionalista (MUNSLOW, 1983). No decurso da mesma, em face do que os documentos da FRELIMO afirmam ser contradições internas surgidas no seio da Frente de Libertação de Moçambique, expressas através do conceito *duas linhas*¹⁴⁶, a luta foi transformada em revolucionária.

Intelectuais que apóiam o discurso oficial, tais como Nascimento (1987), argumentam que dentro da Frente situou-se, de um lado, a classe dos revolucionários, composta pelos intelectuais do meio urbano e, de outro, a classe dos reacionários composta por outros intelectuais, provindos das comunidades étnicas rurais e do segmento dos trabalhadores¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Conforme o termo, as duas linhas, ou melhor, a teoria das duas linhas foi e continua sendo o conceito usado pelos dirigentes da Frente para se referirem à existência de divergências ideológicas dentro da Frente. Uma linha era a chamada de “revolucionária”, propondo a radical transformação das relações sociais, e a outra de “reacionária”, que, conforme os documentos da Frente e os apoiantes do discurso oficial, tal como Munslow, (1983) composta por candidatos a substitutos do colonizador. A classificação dos membros da Frente como revolucionário ou reacionário, segundo nos parece, nem sempre seguiu a critérios objetivos, aliás, difíceis de serem estabelecidos quando em causa estão questões ideológicas. Não sem razão, Abrahassom e Nilsson (1994) afirmam que no seio da Frente um revolucionário econômico poderia ser um reacionário no conflito racista/étnico/regional (p.35).

¹⁴⁷ Nascimento(1987) o usa o conceito de intelectual no sentido gramsciano. A história oficial de Moçambique apresenta como os principais reacionários o Reverendo Urias Simango, vice-presidente da Frente até pouco depois da morte de Eduardo Mondlane, o presidente da Frente, em 1969. A ele juntam-se a sua esposa, Celina Simango, Lázaro Kavandame, Júlio Razão Nilia, Joana Simião, Paulo Gumane e o Padre Mateus Guenjere. Com exceção deste último, assassinado em circunstâncias ainda não esclarecidas, os outros foram presos e mortos nos campos de reeducação de Ntelela, na

Ainda de acordo com a classificação de Nascimento(1987), teriam sido os intelectuais revolucionários que propuseram a releitura do tempo histórico, anunciando e difundindo novas idéias, através das quais propunham novos padrões de vida vivida: uma sociedade moderna destituída, no princípio, do adjetivo socialista. A idéia de modernidade revolucionária visava a superar um passado, no sentido de antiquado, representado pela sociedade “tradicional”. A dita sociedade, para os apóstolos da modernidade revolucionária que mais tarde incorporou o adjetivo socialista, possuía uma autoridade tradicional¹⁴⁸ assentada num poder com muitos elementos do feudalismo, explorando *os camponeses mascarado por invocações metafísicas e religiosas* (MONDLANE1975, p.182).

Quem era a autoridade tradicional?

O conceito “autoridade tradicional” não pode ser restringido apenas ao líder “tradicional”., mas sim extensivo à organização sócio- política das formas de vida dos povos banthu, na qual, além do chefe “tradicional”, o seu Conselho de Anciãos, também são incluídos, como parte da autoridade,

os membros da elite (grupo de pessoas mais importantes numa comunidade local, como os curandeiros, os chefes religiosos), ervanários (pessoas que entendem de plantas medicinais) **médiuns** (pessoas que recebem espíritos), entre outros, incluindo obviamente, a população de outras linhagens (FERNANDO,1996, p.11)

nortenha província do Niassa, conforme expõe Ncomo (2005) e também confirmado pelo general na Reserva e ex-Ministro da Segurança, Jacinto Veloso. (Conferir, a propósito da confirmação da morte daqueles “revolucionários”, entre outras fontes, a edição número 629 do Jornal Canal de Moçambique, do dia 05.08.2008. Disponível em http://www.canalmoz.com/default.jsp?file=ver_artigo&nivel=0&id=&idRec=4248).

¹⁴⁸ O termo autoridade tradicional é usado pelo discurso oficial para se referir aos líderes políticos da chamada sociedade tradicional. Geffray (1991), por exemplo, usa o conceito “notáveis” para se referir aos mesmos líderes. Em nosso trabalho mantemos as duas terminologias, mas sempre entre as aspas.

A crítica apresentada por Eduardo Mondlane, portanto, era dirigida contra o conceito autoridade “tradicional” acima explicitado e contra a religião “tradicional”, uma das expressões culturais do ethos nas formas de vida banthu de Moçambique. Em defesa da sua crítica, aquele intelectual da Frente sustentou que, com base na prerrogativa religiosa, o líder “tradicional” procedia à exploração dos camponeses. O argumento de Mondlane também sugere que havendo relações econômico-sociais de exploração, tais relações de produção são orientadas pelo princípio de propriedade privada.

Considerando que nas formas de vida dos povos banthu o sentido do coletivo é forte, a crítica de Mondlane é questionável. Ademais, a idéia de poder absoluto do “líder tradicional” que está subjacente ao texto de Mondlane parece frágil. Fundamentemos a nossa posição.

Ao defender a “tradição viva” como característica dos povos africanos ao sul de Sahara, Hampaté Bâ (1981) assinala que nas formas de vida africana, o líder comunitário não possui poderes absolutos e não age de modo arbitrário. De acordo com Hampaté Bâ, os líderes, embora considerados, pelas maiorias, como receptáculos do poder divino, de modo a permanecerem no poder, *deveriam observar as regras de comportamento extremamente rígidas* (HAMPATÉ BÂ, 1981, p.7). Para as maiorias, afirma ainda Hampaté Bâ, *não era tanto a personalidade do chefe que contava, mas sim, a boa aplicação das regras tradicionais e a capacidade de manter a paz e a estabilidade da comunidade* (HAMPATÉ BÂ, 1981, p.8).

Em Moçambique, a concepção dos líderes “tradicionais” entre os povos banthu não é diferente da concepção dos povos examinados por Hampaté Bâ que se situam na África a norte do equador.

No debate sobre as chefaturas tradicionais no país, Lundin defendeu a necessidade de se ver essas chefaturas *como um importante fator de coesão e identidade sócio-cultural, legitimando a autoridade e regulando as relações das populações com o meio ambiente*(LOURENÇO, 2007, p.196). A importância dos líderes tradicionais na vida dos povos banthu também é mencionada por Abrahamson e Nilsson (1994). De acordo com esses autores, o poder dos referidos líderes não é caracterizado pela exploração dos camponeses. Diante da sua população, acrescentam aqueles dois autores, uma das fontes de legitimidade do “régulo¹⁴⁹” estava na sua capacidade em *garantir a sobrevivência da sua população, a longo tempo* (ABRANHAMSON e NILSSON, 1994, p.255). Também cabia aos régulos a *regulação sustentável* da utilização dos *poucos recursos naturais* disponíveis para a comunidade (Idem, p.255).

As explicitações sobre o papel dos “líderes tradicionais” em Moçambique são similares às observações apresentadas por Hampaté Bâ (1981) sobre o papel dos chefes locais entre os povos ao sul do Sahara. Há, portanto, uma semelhança de família entre os dois povos examinados sob ponto de vista de importância do líder “tradicional” e de condução da vida dos povos sob sua jurisdição. Essa semelhança de família torna frágil o argumento do exercício arbitrário e autoritário do poder por

¹⁴⁹ Nome comum atribuído ao líder tradicional em Moçambique

parte dos líderes tradicionais: não há um exercício do poder absoluto, de uma forma ditatorial, por parte da autoridade “tradicional”.

Talvez, visando a legitimarem-se a si próprios diante das maiorias camponesas, os intelectuais revolucionários da Frente sustentaram que a autoridade “tradicional” era exploradora. Para “expurgarem” a dita exploração, uma das decisões tomadas pelos arautos da modernidade revolucionária, depois socialista, ainda no decorrer da luta de libertação, foi a coletivização da produção.

Além dessa decisão, os documentos da Frente (FRELIMO, 1977B) afirmam que o grupo revolucionário também teria proposto a tese da guerra prolongada em atendimento à necessidade de formação dos militantes político-militares e de uma educação política dos camponeses. Tais propostas, de acordo com o documento da Frente, teriam sido recusadas pelos reacionários. Por terem recusado as idéias consideradas revolucionárias e modernas, os chamados reacionários, para os dirigentes da Frente, pretendiam manter o sistema de exploração dos camponeses, razão por que foram considerados de retrógrados conservadores.

As categorizações feitas por Nascimento (1987) sobre os componentes de cada uma das linhas dentro da Frente sugerem que os ilustrados das cidades, aqueles que tiveram acesso à escola, eram os que propunham a idéia da transformação social. Os reacionários, ainda conforme se pode inferir da tese de Nascimento, era um grupo constituído pelos líderes das comunidades étnicas rurais e pelos trabalhadores e, assim sendo, com mentalidade retrógrada em relação às idéias de modernidade sustentadas pelos revolucionários.

Thomaz (2001), por exemplo, refletindo sobre o nacionalismo moçambicano, destaca que uma análise desse processo tem de equacionar outras propostas que diferiam da análise da FRELIMO. Ele sustenta que há evidências no processo nacionalista moçambicano, que, *mesmo entre os setores da sociedade comprometidos com o projeto da FRELIMO para a formação do Estado nacional, havia diferenças significativas que merecem ser investigadas* (THOMAZ, 2001, p.139). Revisando a história do país, o autor argumenta que entre os anos de 1930 e 1961, *criou-se um pequeno grupo, gente da terra, que se apegou a uma idéia nova e exógena para a esmagadora maioria da população da então colônia: Moçambique*” (THOMAZ, 2001, p. 141).

O grupo a que Thomaz faz menção é o dos portugueses ou descendentes de portugueses, mas que, aos olhos dos portugueses europeus eram, se assim podemos afirmar, “portugueses de segunda categoria”. Ao grupo em referência, também constituído por nativos que passaram à condição de assimilados, observa Thomaz, foi-lhe negada a igualdade entre na relação com os metropolitanos. O mesmo grupo, que estava afastado de suas alianças tradicionais, é uma “peça” central para a *compreensão do processo de invenção de Moçambique* (THOMAZ, 2001, p.141). Foi esse grupo e o seu aliado que deram *origem a busca de uma moçambicanidade* (Idem, p. 143), antes mesmo da luta pela independência. Pergunta-se: por que não afirmar que foi o mesmo grupo que defendeu a idéia de modernidade revolucionária no decorrer da luta de libertação?

De acordo com a tese de Nascimento (1987) e a de Thomaz (2001) parece que o projeto de modernidade teria sido defendido por intelectuais que provieram do

meio urbano, dos que tiveram acesso à escola e que recusaram as suas origens banthu para se tornarem assimilados. Os considerados reacionários recusaram as propostas do grupo de intelectuais revolucionários, majoritariamente provindo do meio urbano. Estes últimos entenderam que a solução do impasse passava pela radical transformação das relações sociais, através da deflagração de uma luta de classes.

Os revolucionários, embora não quisessem se declarar socialistas, pretendiam edificar, a partir das Zonas Libertadas, um micro Estado-nação moderno, com uma sociedade caracterizada pelas mais avançadas formas de organização em substituição à organização tradicional (MUNSLOW,, 1983 p.135). Nascia, nas Zonas Libertadas, *o novo Moçambique* (MONDLANE, 1975, p. 182).

A sociedade tradicional a qual pertenciam, segundo se pode depreender da proposição de Nascimento (1987), o grupo dos reacionários, para os revolucionários, possuía um poder fundado numa unidade local e pequena e, por isso, não constituía uma *base satisfatória para as necessidades dum Estado moderno* (MONDLANE, 1975, p.182). Por isso, no entendimento dos revolucionários, era necessário destruir a sociedade “tradicional” e a respectiva autoridade. Num artigo publicado na revista *presence africaine*, os arautos da modernidade socialista moçambicana informavam ao mundo que

[...] A FRELIMO está a destruir e construir sobre os destroços. Está a destruir a velha sociedade, profundamente impregnada de vícios e defeitos, em que florescem as idéias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas [...] tudo isso ela combate e destrói para construir sobre os seus destroços a Sociedade Nova (MAZULA, 1995, p. 105).

A “revolução” contra a “sociedade e a autoridade tradicional” era proclamada como caminho para a efetivação de um projeto de modernidade que visava construir uma nova sociedade, na qual reinasse a igualdade, a liberdade e a fraternidade entre os povos de Moçambique. Os ideários eram nobres, porém o procedimento é condenável. Quando da realização do seu III Congresso (1977), a Frente informou que a nova sociedade, construída desde as Zonas Libertadas, seria socialista orientada pelo “marxismo-leninismo”.

Destruindo a chamada “sociedade tradicional” e eliminando completamente os seus resquícios, estavam postas as condições para a construção de um Estado-nação moderno socialista, no qual todos os moçambicanos juntos marchariam *vitoriosamente para o progresso* (MACHEL apud REIS & MOIANE, 1975, p. 464), com um *desenvolvimento baseado na agricultura e na indústria* (MAZULA, 1995, p. 142). Os revolucionários buscavam situar Moçambique no nível das nações modernas. Era o reino da felicidade, a “Nova Atlântida”, que os arautos da modernidade socialista prometiam às maiorias camponesas das zonas rurais e, quando da independência, aos trabalhadores das cidades¹⁵⁰.

Para o alcance do progresso, era urgente, no entendimento dos revolucionários, e parafraseando Bauman, separar *as plantas úteis das ervas daninhas* (BAUMAN, p. 29). Dado que o ethos é a alma da cultura, no processo de construção do “paraíso” terrestre moçambicano, os jardineiros da modernidade socialista buscaram apartar, da nova ordem social, o ethos que ainda vigorava, combatendo as respectivas expressões culturais: a religião tanta cristã ocidental

¹⁵⁰ O progresso anunciado por Machel parece corresponder ao acelerar o passo para o futuro, um discurso retomado pelo atual presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, quando da tomada de novos ministros em Março de 2008.

quanto a “tradicional” e a sabedoria de vida, representada pela figura dos anciãos e dos mais velhos e os resquícios do ethos “burguês” .

A luta contra aquelas duas expressões culturais do ethos também foi apresentada, pelos dirigentes revolucionários, como aspiração das maiorias camponesas nas zonas libertadas. Conforme Munslow , as maiorias necessitavam da revolução, não somente para se libertarem do jugo colonial, como também desejavam *ver-se livres da autoridade tradicional* (MUNSLOW, 1983, p.145).

Seis anos após a independência, Samora Machel também fundamentou a revolução nas aspirações das maiorias sociais. Num comício visando a chamar a atenção para os problemas internos de Moçambique, Samora Machel afirmou: *o nosso povo vai vencer o subdesenvolvimento. O nosso povo quer a Revolução e vai fazê-la. O nosso povo quer o Socialismo. E o construiremos* (MACHEL, 1980, p.74).

Foi essa leitura do tempo histórico, orientada pela práxis revolucionária que, tendo sido iniciada durante a luta de libertação nas chamadas “Zonas Libertadas”, deveria ser continuada no contexto do Moçambique independente. Assim, a proclamação do socialismo e da revolução quando do terceiro congresso da Frente, parece ser apenas a legitimação de um fato já em curso na então província ultramarina. Para darem maior consistência teórica à leitura do tempo histórico, os intelectuais da Frente anunciaram que também aderiam ao “marxismo-leninismo” e a Frente se constituía um partido de vanguarda, de aliança operário-camponesa. Era uma questão de coerência com os ventos do “marxismo-leninismo” que sopravam na década de 70, pois Moçambique não possuía um número de operários suficientes que justificasse a revolução socialista conforme ela foi teorizada por Marx.

Qual a referência do “marxismo-leninismo” que orientaria a práxis da Frente em sua leitura do tempo histórico, levando em consideração: a) a complexidade da definição do “marxismo-leninismo”; b) que no campo socialista emergiram várias tendências ideológicas, tais como *a ortodoxa, a revisionista e a sindicalista revolucionária* (WALNDEBERG, 1982, p.224) e *marxismo crítico* de inspiração gramsciana, por exemplo?; c) a vagueza do termo “marxismo-leninismo” que não pode ser tomado como expressão da homogeneidade entre o pensamento de Marx e o de Lênin (GRUPPI, 1996)¹⁵¹?

4.3.2 O marxismo da FRELIMO

Fazendo a leitura de inúmeros documentos da Frente, pode-se observar que os dirigentes revolucionários afirmavam que o seu “marxismo-leninismo” teria provindo da própria experiência de luta. Eles o definiram como *síntese teórica das ricas experiências das classes e povos oprimidos de todo o mundo, na sua luta secular contra os exploradores, pela instauração de um novo poder* (FRELIMO, 1977 A, p. 92). A FRELIMO, transformada em Partido político de vanguarda, deveria guiar-se *pela síntese da experiência da luta revolucionária do povo moçambicano* (FRELIMO, 1983 A, p.6). A síntese da experiência, por sua vez, era a própria FRELIMO, uma vez que ela definiu-se a si mesma e a luta por ela dirigida como *culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano conduzida*

¹⁵¹ Por razões que ultrapassam este trabalho, não vai se proceder à discussão sobre o conceito de marxismo-leninismo, bem como as posições de várias correntes marxistas que vigoraram a partir do que os cientistas políticos denominam de segunda Internacional. Existe uma imensa bibliografia a respeito e o leitor poderá encontrar análises profundas na coletânea organizada por HOBBSAWM, Eric. História do Marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, 1987.

isolada e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos (MAZULA, 1995, p. 103).

Além dessa explicitação, a Frente também definiu o “marxismo-leninismo” como *ideologia científica da classe trabalhadora* (FRELIMO, 1977, A, p.47) de cujas aspirações a Frente se proclamava como a representante (FRELIMO, 1983 B, p. 120). A adoção do “marxismo-leninismo” e a representação das aspirações da classe trabalhadora são apresentadas pela Frente como resultado de um processo “natural”. No relatório do comitê central ao III Congresso da FRELIMO, é destacado que os membros da Frente, reunidos na V sessão do seu Comitê Central(1972), aperceberam-se que havia uma similaridade entre os princípios que a Frente defendia e os do “*marxismo-leninismo*” (FRELIMO, 1977, A, p.46)¹⁵² . De que princípios do “marxismo-leninismo” se tratavam?

Naquela reunião, em face da *necessidade de aprofundar o conteúdo de classe e ideológico da luta*, os intelectuais revolucionários da Frente identificaram a FRELIMO *com os interesses das classes trabalhadoras, e a linha política da FRELIMO com a ideologia científica dos trabalhadores* – “o marxismo-leninismo” (FRELIMO, 1977, A, p. 46-7- grifos nossos). Por isso, afirma o relatório do Comitê Central ao IV congresso (1983), a FRELIMO deveria guiar-se *pela síntese das experiências da luta revolucionária do povo moçambicano* (FRELIMO, 1983 A, p. 6) e pela ideologia científica das classes trabalhadoras: o “marxismo-leninismo”.

Em que pese essa tentativa dos dirigentes da Frente de explicarem a originalidade do seu “marxismo-leninismo”, alguns analistas políticos afirmam que a FRELIMO era *indefinida e ambígua em relação ao marxismo* (BRITO, 1995, p.10 e

¹⁵² Relatório do comitê Central ao III Congresso (FRELIMO, 1977,A)

13). Os mesmos analistas também argumentam que a Frente fora influenciada pelas tendências marxista “maoísta” e “stalinista soviética” que preponderavam no Leste-Europeu (BRITO, 1995, p.11 e NUNES, 2000), respectivamente, além do marxismo *iconoclasta do canadense John Saul* (FAUVET e MOSSE, 2003, p.135)¹⁵³.

A influência maoísta sobre as idéias de alguns dirigentes, como Samora Machel, decorreu da sua convivência com os instrutores chineses que, durante a luta de libertação, *estiveram na base de guerra da FRELIMO em Nachingweia* (MARTINS, 2001, p. 313)¹⁵⁴. Seguindo a sugestão daqueles instrutores, Machel *leu a quase totalidade das obras completas de Mao Tsé-tung* (Idem, p. 313)

É um equívoco considerar que a versão stalinista do marxismo da FRELIMO teria provindo apenas da cooperação internacional entre Moçambique e os países do eixo socialista, que estiveram no país após a independência, e da freqüência de alguns dirigentes dos círculos “marxistas-leninistas” no ocidente. Brito (1995) refere que o “marxismo stalinista” da Frelimo também proveio dos jovens estudantes da ex-Universidade de Lourenço Marques, filhos da burguesia colonial que simpatizavam com o discurso marxista da Frente¹⁵⁵. Eles constituíram-se em intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano do termo, que detinham as competências técnicas, fundamentais ao funcionamento das instituições estatais nas mãos da FRELIMO: eram eles *que manejavam com mais facilidade o discurso marxista* (BRITO, 1995, p. 9).

¹⁵³ John Saul foi professor de “marxismo-leninismo” na Universidade Eduardo Mondlane em Maputo.

¹⁵⁴ Médico moçambicano, de descendência portuguesa, foi o ministro da saúde na pós-independência. Participou, segundo a sua autobiografia, da Luta Armada de Libertação. Nachingweia foi a base militar da Frente situada na República da Tanzânia.

¹⁵⁵ Atual Universidade Eduardo Mondlane em Maputo

Outros intelectuais, à época orgânicos, fazendo uma análise da práxis-política da Frente, sustentam que a adesão da Frente ao marxismo deveu-se mais a circunstâncias históricas e menos à uma convicção ideológica (GONÇALVES, 2005)¹⁵⁶. A vitória do Vietnã nos princípios de 1975 pode ser considerada como das circunstâncias históricas que levou a Frente a aderir ao socialismo e ao “marxismo-leninismo”. Além da vitória do Vietnã contra os Estados Unidos da América, ainda podem ser citados, como circunstâncias que levaram a Frente a aderir ao “marxismo-leninismo”, os apoios recebidos por parte tanto da China e de outros países socialistas, durante a luta de libertação, que justa e coerentemente, criticavam o capitalismo e apoiavam a causa de libertação dos povos do ex-terceiro mundo. Ademais, seria muita incoerência, por parte dos intelectuais da Frente, afirmarem que pretendiam construir uma sociedade igualitária adotando, em contrapartida, um projeto de caráter capitalista de governação.

Intelectuais entrevistados por Gonçalves (2005) sustentam que o marxismo da Frente foi usado, primeiro, como uma referência para preencher o discurso nacionalista; segundo, para afirmação do respectivo poder. Além desses usos, o referido marxismo, ainda na concepção dos intelectuais citados pelo autor, estaria apenas na cabeça de alguns dirigentes da Frente e não em todos os que supostamente abraçaram a Revolução (GONÇALVES, 2005, p.147).

Como se pode depreender, no seio da frente desfilaram várias tendências do marxismo e todas eram aceitas pelos dirigentes revolucionários socialistas. É na aceitação de várias tendências teóricas, mas sem tomar uma posição perante nenhuma delas, que consistiu a *indefinição e ambigüidade da Frelimo em relação ao*

¹⁵⁶ Os intelectuais citados por Gonçalves (2005), de cuja fala nos apoiamos, falaram na condição de anonimato no âmbito da pesquisa de campo para a dissertação de mestrado.

marxismo (BRITO,1995, p.13) ¹⁵⁷ . Brito ainda acrescenta que os dirigentes moçambicanos, ao admitirem a coexistência de diversas tendências marxistas, assim procederam porque estavam interessados na

[...] dimensão modernizadora, comum às diferentes correntes do marxismo que se confrontavam de forma mais ou menos latente na cena política moçambicana. Sendo prioridade a criação da nação, não havia desse ponto de vista nenhuma razão para se fazer uma opção em favor de um único modelo (BRITO, 1995, p.14).

Orientada por essa visão eclética no marxismo, a Frente procedeu à leitura do tempo histórico, conforme a representação da realidade por ela feita, obrigando a que todos os moçambicanos agissem de acordo com essa representação. O marxismo com base no qual a Frente fez a leitura do tempo histórico, dando primazia ao presente, visto como radicalmente novo, era, para os dirigentes revolucionários, *a referência universalista a partir da qual se operou a negação das realidades do país, uma cegueira paradoxal na medida em que permitia ao mesmo tempo que o exercício do poder governasse* (GEFFRAY, 1991, p.16).

A cegueira que Geffray afirma ter tomado conta dos revolucionários na sua relação com as diversas formas de vida dos povos de Moçambique, principalmente, as rurais, também foi referida por João Ferreira ¹⁵⁸. Na entrevista que concedeu a Célia Nunes (2000), fazendo um exame crítico da postura da Frente com relação ao universo rural, Ferreira referiu que

o problema é que nós éramos vítimas de uma grande miopia e que nós devíamos começar a detectar cada um dos elementos (...) nós não tínhamos nem mesmo microscópio, e eu parto do princípio de que ainda conheço muito pouco o universo rural (NUNES, 2000, p.229).

¹⁵⁷ Considerações sobre o marxismo da Frelimo podem ser consultadas em Gonçalves (2005, p.141ss).

¹⁵⁸ Ex- Ministro da Agricultura de Moçambique

“Cegos” e “míopes”, agindo com base na interpretação que a Frelimo tinha do marxismo¹⁵⁹ no âmbito do projeto de modernidade, os dirigentes revolucionários socialistas defenderam a necessidade da socialização do campo, através das aldeias comunais. A socialização do campo, em certa medida, implicou na desestruturação das comunidades éticas dos diversos povos banthu que habitavam o interior de Moçambique. Assim, além de político-econômico, a modernidade socialista também teve um alcance sócio-cultural.

O alcance sócio- cultural da modernidade socialista não foi adequadamente compreendido por Mazula (1995), em sua tese de Doutorado. O argumento central do seu trabalho é a de que a relação entre a educação e a cultura, em Moçambique, conforme defendida pelos dirigentes da Frente, foi “ideológica”. Apoiando-se na fala de Samora Machel (1979), na qual o presidente de Moçambique defendia a centralidade da cultura no processo revolucionário, Mazula afirma que, em nível de fato, principalmente no campo educacional, a práxis da Frente mostrava o contrário. Ou seja, havia um desinteresse, por parte da Frente, em incorporar aspectos culturais das maiorias sociais no processo educativo. Conforme Mazula,

esse pressuposto teórico da vigência do feudalismo pode explicar porque é que a Frelimo, cujo discurso político considerou a Cultura essencial para a Revolução, não teria incentivado, durante muito tempo, estudos aprofundados sobre a cultura das ditas sociedades tradicionais-feudais, para um enraizamento antropológico sólido da própria revolução e para a revolucionarização das culturas locais (MAZULA, 1995, p.132).

¹⁵⁹ Para Nunes (2000), a Frelimo era orientada pela corrente marxista que “via nos entraves feudais e nas reminiscências de formas pré-capitalistas um empecilho ao desenvolvimento” (Nunes, 2000, p.224).

Duas observações podem ser feitas sobre a tese de Mazula. A primeira é que ele usa o conceito de ideologia no sentido de falsa consciência, contrariamente ao uso original de Marx (1978), exposto no prefácio à Crítica à Economia Política, segundo o qual, a compreensão dos problemas se dá no âmbito das ideologias. Para Marx (1978), trata-se de compreensão dos problemas em nível das idéias e não da ideologia como falsa consciência. É o significado de ideologia como sistema de idéias que será recuperado por Gramsci (1978) na sua concepção dialética da história.

Posta essa observação, passemos à exposição da segunda pontuação que atinge a “espinha dorsal” da tese de Mazula. Quando Machel afirmou a importância da cultura no processo revolucionário, não significava a valorização da cultura das maiorias sociais, mas sim, que a eficácia do projeto de modernidade socialista da Frente estava condicionado ao combate na frente da cultura, isto é, a mudança de mentalidade. Sem esse combate, que visava à reforma cultural, o projeto de modernidade revolucionária socialista não seria frutífero. Era nesse sentido que Machel defendia a centralidade da cultura no processo revolucionário e não no sentido de valorização dos aspectos culturais das maiorias sociais, pois esses aspectos, eram, no entender dos dirigentes, um dos principais entraves ao projeto de modernidade socialista e revolucionária.

Com base nessa concepção da cultura, então, os dirigentes revolucionários, para implementarem o projeto de modernidade que defendiam, travaram um “combate” contra as expressões culturais do ethos dos povos banthu de Moçambique: a religião “tradicional” e a cristã, e a sabedoria de vida, representada

pela autoridade tradicional¹⁶⁰. As aldeias comunais¹⁶¹ decorreram, em parte, dessa leitura do tempo histórico. É sobre essa forma de organização social de que nos ocuparemos na próxima sessão.

4.4 A reorganização da cultura no âmbito sócio-político: as aldeias comunais

Para procederem à reorganização da cultura, conforme a representação de uma sociedade feita pela Frente, os dirigentes revolucionários socialistas propuseram as “aldeias comunais”. Apresentadas, pelo discurso oficial, como fruto das aspirações das maiorias sociais, as aldeias comunais foram os locais em que a Frelimo aglomerou as maiorias camponesas. A nova organização social que a Frelimo propunha, em nome das maiorias, refere Geffray, obrigou a que

¹⁶⁰ Seria um erro histórico afirmar que o projeto de modernidade da Frente visou apenas à religião tradicional. Aquele projeto, conforme iremos ver, foi hostil a todo tipo de religião. Porém, de modos diferentes. A religião tradicional é uma religião enraizada nas cultura das maiorias sociais. Estas, por mais que professassem as religiões ocidentais, sempre tinham a tradição como referência. Não disponho, nesse momento, de conhecimento das formas de vida dos povos muçulmanos, assim, sobre a relação entre o islã e a religião tradicional para os bantus que se converteram ao islamismo, nada podemos falar. A pesquisa feita por Fátima Nordine Mussá (2001) apresenta algumas informações importantes. Porém, para o nosso propósito, precisaríamos de outros estudos e de convivência com os muçulmanos para entendermos essa relação. Aproveitamos este espaço para expressar as nossas desculpas acadêmicas por não abordarmos os aspectos da religião muçulmana. Quanto à religião cristã, são conhecidas as suas prescrições éticas, fundadas na pessoa de Jesus Cristo, nos mandamentos da Lei de Deus e nos mandamentos da Santa Igreja, para os católicos, para a qual a dignidade da pessoa humana é um dos valores fundamentais. Acreditamos que o mesmo valor seja defendido entre os povos de religião islâmica.

¹⁶¹ Como o nome sugere, as aldeias comunais são locais em que foram aglomeradas as maiorias camponesas após a independência do país. Os intelectuais da Frente, ainda conforme iremos sublinhar, afirmaram que edificação dessas aldeias tinha um objetivo social: aglomerando os camponeses no mesmo local, haveria facilidade de estender o direito à educação e à saúde para os camponeses. A construção dessas aldeias, no entender de Geffray (1991) foi por decreto. Para este pesquisador, em muitos casos, o poder dirigente forçou as maiorias camponesas a deixarem o seu local de residência herdado dos antepassados para se juntar em outro local. No Relatório do Comitê Central da FRELIMO ao III Congresso (FRELIMO, 1977 A) é afirmado que a construção de algumas aldeias foi da iniciativa das maiorias camponesas. São duas posições contrárias. Para nós, em que pese a iniciativa das maiorias sociais, o fenômeno das aldeias comunais, levando em consideração o caráter ditatorial do regime socialista, em grande parte decorreu da imposição, fato que levou à crise no ethos.

treze milhões de moçambicanos deixassem as suas casas para se juntarem nas aldeias comunais. Deveriam, depois, abandonar, progressivamente, as suas antigas terras, propriedades e prerrogativas familiares ou individuais para se dedicarem aos trabalhos coletivos nos campos da cooperativa de produção (GEFFRAY, 1991, p15).

Nunes sustenta que a política de aldeamentos proposta pelos dirigentes da Frente visava a transformar *os membros da sociedade tradicional em operários do setor estatal agrário ou industrial* (NUNES, 2000, p.29). Por isso, argumenta Nunes, dado que o objetivo do aldeamento fazia parte da política de modernização do país, através da socialização do campo, a práxis da Frelimo foi caracterizada pela ausência de *uma política agrícola especificamente orientada para a sociedade doméstica* (Idem, p.24)¹⁶². A ausência dessa política, ainda conforme Nunes, não pode ser entendida como um lapso na história, mas sim, como a aplicação de uma política de desenvolvimento que, em última instância, visava a minar o modo de vida da sociedade doméstica, tal o objetivo do novo poder, movido pela idéia de modernização (Idem, p.25).

A tentativa de transformar o camponês em operário, provavelmente, visava ao que Mazula denomina de *justificação da natureza socialista do partido* (MAZULA, 1995, p158). O autor sustenta que, em termos quantitativos, Moçambique não possuía um número suficiente de operários para justificar uma revolução proletária e *o socialismo é inconcebível sem o domínio do proletariado no Estado* (LENIN, 1980, apud MAZULA, 1995, p.158). A postura que os dirigentes da Frente assumiam em face do destino dos camponeses, também pode ter sido influenciada pelas posições

¹⁶² A sociedade doméstica a que Nunes se refere nós a designamos por formas de vida dos povos banthu. Essa sociedade é essencialmente agrícola; assim, a política de agrícola é para o desenvolvimento da agricultura, para beneficiar a mesma sociedade. Parece que a ausência de políticas para o desenvolvimento da agricultura, sobretudo nas áreas rurais, ainda persiste, conforme sugere o recente estudo de Hanlon e Smart (2008).

de Lênin e de Kautsky, que viam o campesinato *como uma categoria social residual de formações capitalistas, portanto transitória e condenada a desaparecer* (NUNES, 2000, p.225).

Em relação ao projeto aldeão, Geffray argumenta que para os dirigentes da Frente *pouco importavam as diferenças históricas e sociais regionais, pouco interessavam igualmente as motivações e aspirações reais das populações em nome das quais e para quem o projeto foi concebido* (GEFFRAY, p.16). A única lógica possível para os governantes era a revolucionária moderna, na qual imperava a necessidade de organizar os camponeses, condição para a edificação do Estado-nação moderno e desenvolvido, de carácter socialista.

Com base nessa lógica, o discurso dos dirigentes *não reconhecia às populações rurais uma existência social, a não ser em termos de sobrevivências arcaicas, incômodas e vergonhosas* (GEFFRAY, 1991, p.16). Aquelas populações, para os planejadores desenvolvimentistas socialistas, estavam desorganizadas e eram caracterizadas como formas de vida “tradicionais e feudais”, imperando a prática do obscurantismo no lugar da ciência. As aldeias comunais, conforme argumentam Abrahamsom e Nilsson (1994) teriam sido uma inspiração das aldeias Ujamaa da Tanzânia¹⁶³. Tais Aldeias eram consideradas, pelos dirigentes socialistas da Frente, a forma mais moderna de organizar aquelas populações, visando à construção do socialismo.

¹⁶³ A história política de Moçambique, sobretudo da Guerra de Libertação, necessita de uma reescritura, pois as informações, não poucas vezes são contraditórias. Aqueles dois autores citam as Aldeias Ujamaas como referência das Aldeias Comunais em Moçambique. Mas também não se deixar de lado a hipótese de que tais Aldeias foram uma inspiração das comunas chinesas após a revolução cultural maoísta. Conforme foi explicitado na discussão do marxismo da Frente, os chineses estiveram no centro de treinamento da FRELIMO e Nhancingweia e Samora Machel, nos seus discursos, pode-se perceber a influência do pensamento de Mão-Tsé-Tung.

Examinando o discurso dos dirigentes revolucionários da Frente sobre as formas de vida dos povos banthu de Moçambique, constata-se a recorrência de alguns conceitos que acompanhavam e justificavam a sua releitura do tempo histórico: os termos tradicional e feudal, respectivamente. Apoiados nesses conceitos, os dirigentes então sustentaram haver uma desorganização na dita “sociedade tradicional”. A modernidade a que eles pretendiam conduzir Moçambique visava a superar este estágio “infantil” das formas de vida dos povos banthu. Estaria desorganizada e ainda num estágio “infantil” a dita sociedade “tradicional”? Vale a pena discutir.

4.4.1 A “sociedade tradicional”: uma desodem organizada?

Estudos recentes, efetuados quer pelo discurso oficial de Moçambique, através do Ministério de Administração Estatal (MAE, 1996), quer por pesquisadores moçambicanos e de alguns moçambicanistas (LOURENÇO, 2007; FLORÊNCIO, 2008), ainda fazem o uso de conceito “tradicional” em referência às formas de vida desses povos. O que se entende pelo termo “tradicional” nessas obras?

Mazula procede a uma discussão dos diversos significados atribuídos ao termo “tradição”. Conforme a discussão de Mazula, a expressão é ambígua e plurissignificativa, pelo que *o uso indiscriminado mais atrapalha do que ajuda* (MAZULA, p.135). Ele também sublinha que a freqüente adjetivação das sociedades africanas de tradicionais, primeiro, é um recurso “ideológico” pejorativo. Segundo, mesmo sem pretensões pejorativas, muitos pesquisadores, ao usarem o termo

tradicional, para qualificarem as sociedades africanas que habitam as áreas rurais, parecem reabilitarem ingenuamente a “primitividade” dessas mesmas sociedades, no sentido de atrasadas no tempo.

Para Mazula (1995), teria sido Max Weber(1980), com seu conceito de racionalização quem teria contribuído para a legitimação dessa visão das sociedades africanas pelo ocidente europeu. A expressão “tradição” é usada, no pensamento de Weber, em referência a um “modo de produção pré-capitalista”, orientado por uma ciência “pré-moderna”. O conceito de tradição seria próprio e característico de uma sociedade primitiva, portanto, inferior se comparada com outras sociedades, como a ocidental europeia. Estas, consideradas como culturas superiores em contraposição às primeiras – as sociedades ditas tradicionais –, seriam caracterizadas pela vigência de uma técnica desenvolvida em que a organização do processo de produção social, através de uma clara divisão de trabalho, produz excedentes que são postos à venda, gerando o lucro.

O ocidente europeu em seu contato com os povos africanos e ameríndios também fez o uso do conceito tradição, no sentido de primitividade e, portanto, arcaico, selvagem e bárbaro, para se referir às formas de vida daqueles povos que, em sua visão, estariam organizados em tribos, nas quais impera a homogeneidade, a imobilidade social e a harmonia (RONGNON apud MAZULA, 1995)

Uma outra característica de tais sociedades seria a regulação das relações sociais conforme *usos e costumes* (JUNOD, 1996) e não por leis positivas, a exemplo do ocidente. No lugar de uma concepção científica da natureza, para o ocidente europeu, essas sociedades eram “tradicionais” e “primitivas”, porque

concebem a natureza como movida por forças sobrenaturais. Por isso, aos olhos do ocidente, para que os homens “tradicionais” dominassem as forças da natureza, recorriam à magia e à superstição. Sem uma mentalidade e espírito científico, interpretando os fenômenos da natureza de um modo “supersticioso”, e sem registros do seu passado, as sociedades africanas e ameríndias, na concepção do ocidente, estavam situadas fora da história (BALANDIER apud MAZULA, 1995).

Hampaté Bâ (1980, 1981 e 1997), em defesa das formas de vida dos diversos povos da África abaixo do Saara, oferece referências teóricas para a compreensão da racionalidade e da organização das ditas “sociedades tradicionais” africanas. O autor admite que essas sociedades sejam chamadas de tradicionais. Porém, ele busca desfazer a confusão entre tradição no sentido primitivo e tradição como processo de transmissão de um testemunho. Desse modo, para Hampaté Bâ (1997), as sociedades africanas, mais do que atrasadas no tempo, elas possuem uma história que faz parte de um saber herdado dos ancestrais e transmitido oralmente. Assim, uma das principais características das sociedades “tradicionais” africanas é a oralidade, nas quais o comprometimento do membro da comunidade é com a palavra e não com a escrita (HAMPATÉ BÂ, 1980). É o que Lopes (2004) designa de cultura acústica, baseada na fala.

Nessas formas de vida fundadas na oralidade, o exercício da escuta, no processo de transmissão do testemunho que, de por si, é pedagógico e inclui o saber histórico e o ético, é fundamental. Em defesa da tradição viva, Hampaté Bâ afirma que em algumas sociedades da África ao sul do Sahara, o processo da escuta silenciosa do ensinamento do mestre, às vezes, ia até aos 42 (quarenta dois anos de

idade). Somente após essa fase, o iniciado poderia tomar a palavra na coletividade e dizer alguma coisa¹⁶⁴.

Pode-se incorrer no erro de ver nessa forma de organização das relações sociais um traço de autoritarismo do membro mais velho, remetendo ao silêncio os demais membros da coletividade. Tal constatação é inconseqüente; em primeiro lugar, recorrendo ao segundo Wittgenstein (1999), é necessário compreender que cada tradição cultural, como uma forma de vida, obedece à um jogo de linguagem diferente. Todos os eventos e fatos que têm lugar nessa forma de vida, devem de ser interpretados conforme esse jogo de linguagem, que, certamente, é diferente de uma forma de vida para outra. Em segundo lugar, a força que a palavra possui nas formas de vida caracterizadas pela oralidade, também obriga a que os anciãos passem a maior parte do tempo em silêncio, isto é, na escuta interior. Esses anciãos, conforme expõe Hampaté Bâ (1980), apenas se pronunciam quando têm certeza da verdade dos fatos ou da razoabilidade da sua fala. Do contrário, sem cair no erro de omissão, mas sim, no da inconseqüência, torna-se prudente e sensato manter o silêncio.

Assim, a escuta, nas formas de vida da oralidade, é uma atitude, uma condição para a absorção em profundidade dos diversos aspectos do testemunho que o mestre busca transmitir aos mais novos, através de diversas modalidades, dependendo do momento. A escuta silenciosa visa, portanto, a alcançar o estado do entendimento, se quisermos refletir com Hegel (1976). Um agir que não se apóia

¹⁶⁴ Hampaté Ba refere-se aos povos da África Ocidental. Porém, a oralidade e o exercício da escuta paciente parece constituir-se uma das características das diversas formas de vida dos povos africanos.

numa clara compreensão da própria realidade histórica, é um agir voluntarista, cego e fadado ao fracasso na prossecução dos objetivos.

Para maior compreensão e conhecimento do objeto, é necessário manter uma atitude de escuta em relação ao ensinamento do mestre. Não será a morte da escuta um dos fatores da crise ética contemporânea, dado que vivemos numa sociedade do barulho, na qual todos falam ao mesmo tempo, dificultando o alcance do entendimento entre as partes envolvidas?

Retomando aquelas obras citadas que ainda usam o adjetivo tradicional para se referirem às formas de vida dos povos banthu na contemporaneidade, questione-se: nessas obras, não se estaria “reabilitando ingenuamente” a primitividade adjetivada aos povos banthu pelo ocidente europeu? Nessas referidas obras não se estaria afirmando a desorganização dessas sociedades?

Foi a concepção do tradicional como primitivo e não como história (BOULAGA apud MAZULA, 1995) que orientou a práxis dos dirigentes revolucionários socialistas antes e após a independência. Orientado por essa concepção das formas de vida dos povos banthu, o poder dirigente em Moçambique justificou que a política de aldeamento tinha por objetivo organizar as populações rurais. Mas efetivamente, o argumento apresentado pelo discurso oficial foi o de que, com essa política, pretendia-se prestar maior assistência em termos de acesso à saúde e à educação, devido à dispersão que caracterizava os habitantes das zonas rurais¹⁶⁵

¹⁶⁵ Sobre essa iniciativa da Frente, no Simpósio Internacional por ocasião da passagem dos 20 anos da morte de Samora Machel, realizado em Maputo (5 a 7 de Outubro de 2006), Malangatana Valente Ngoenha, Marcelino dos Santos e o General Hama Thai, ambos membros do comitê central do

A “sociedade doméstica”, usando a expressão de Nunes (2000), entretanto não estava desorganizada, conforme queriam *fazer entender os dirigentes revolucionários socialistas* (GEFFRAY, 1991, p.16) e muito menos era irracional. A pretensa irracionalidade da qual aquela sociedade fora acusada, em grande parte, serviu para justificar o projeto modernizador dos dirigentes da Frente. As formas de vida daqueles povos que faziam parte da “sociedade doméstica” tinham a sua própria lógica, enraizada por séculos de experiência (NUNES, 2000) que, certamente, é e ainda continua diferente da lógica ocidental que orientava a práxis dos dirigentes do partido. A aludida dispersão, entretanto, não significava anarquia e desorganização, segundo sustentavam os dirigentes da Frelimo (NUNES, 2000, p.238). A dispersão *obedecia às técnicas de queimada e de rotação dos terrenos de cultivo*, conforme uma lógica ecológica própria (Idem, p.230).

A lógica da organização rural, porém, não coadunava com a lógica do projeto modernizador da Frelimo. Assim os dirigentes da Frente, cientes da organização da sociedade tradicional, trataram de *destruir as suas normas de funcionamento para implantar o seu projeto* (NUNES, 2000, p.238).

Para alcançarem esse objetivo, os poderes dirigentes fizeram tabula rasa da lógica e da organização da dita sociedade “tradicional”. As populações rurais foram vistas, pelos promotores das aldeias comunais, como se *fossem uma enorme série de indivíduos, homens, mulheres, velhos e crianças sem qualquer vínculo social, que subsistiam independentemente uns dos outros* (GEFFRAY, 1991, p.16). Orientada

partido FRELIMO e veteranos da luta de Libertação, afirmaram que a idéia das aldeias comunais tinha sido acertada. Para eles, somente assim a Frente poderia alcançar os seus objetivos político-sociais, quais sejam, a extensão do direito à educação e à assistência médico-medicamentosa.

por essa concepção de tradição, a Frelimo via-se a si própria como “tábua de salvação” para as maiorias sociais que, segundo afirma o autor citado, *como se caídas do céu, tivessem esperado a Frelimo para se organizarem como se não estivessem historicamente e de longa data organizados* (Idem, p.16).

De modo a garantirem a eficácia da nova organização sócio-política, consubstanciada na idéia da “aldeia comunal”, os dirigentes da Frente, no lugar do poder “tradicional”, implantaram o poder popular (ABRANHAMSON e NILSSON, 1994). O líder “tradicional” foi substituído pelo secretário do partido e/ou pelos administradores¹⁶⁶ recrutados *principalmente entre os quadros médios da luta de libertação* (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.254). Os dirigentes da Frente justificaram a substituição dos líderes tradicionais com base no argumento de que o colonizador apoiou-se nos “chefes tradicionais”- dada a influência política, social e cultural que esses chefes tinham sobre os habitantes sob sua responsabilidade - para explorar as maiorias sociais em Moçambique (Idem, p.254). Era a repetição do argumento de Eduardo Mondlane (1975).

Em relação à substituição da autoridade tradicional, o discurso da Frente parece contraditório. O objetivo dos aldeamentos, conforme sustentavam os dirigentes, era garantir, devido à dispersão, a assistência sanitária e o acesso à educação para as maiorias camponesas. Os objetivos são nobres. Porém, pergunta-se: porquê substituir a respectiva organização política com base no argumento de que tal organização serviu aos interesses coloniais?

¹⁶⁶ Ambos deveriam difundir, no seio dos camponeses, a Linha Política do Partido: o marxismo-leninismo

A política da substituição da chamada “autoridade tradicional” pode ser compreendida através do conceito de não dualidade de poderes. A dita “autoridade tradicional” constituía um empecilho para o poder da Frelimo¹⁶⁷. Visando a impor o seu poder, quando da realização das primeiras eleições para os deputados da Assembléia popular, os dirigentes da Frente proibiram que todos os régulos e cabos – principais representantes do poder tradicional - se candidatassem a deputados para as referidas Assembléias (GEFFRAY, 1991, p.18). A proibição, *foi alargada a todos os chefes locais, independentemente de terem ocupado um posto na hierarquia colonial* (GEFFRAY, 1991, p.18).

A Frelimo, ao assim proceder, era contraditória consigo mesma, pois afirmava que o poder, no país, pertencia ao povo. Entretanto, ao mesmo tempo, excluía os representantes do povo de participarem do poder. Em decorrência do impedimento das chefaturas em concorrerem às “Assembléias Populares”, argumenta Geffray, os habitantes *votaram massivamente noutros homens que os consideravam como seus representantes legítimos, detentores de competência para falar em seu nome e defender os seus interesses, os seus chefes de linhagem* (GEFFRAY, 1991, p.18). Os candidatos propostos pela Frente foram preteridos pelas maiorias camponesas.

Parecer ficar explícito que as maiorias sociais não reconheciam, portanto, outros líderes, além daqueles que, historicamente, assim foram constituídos, em que

¹⁶⁷ A Frelimo tentou fundamentar a sua legitimidade apelando insistentemente para as Zonas Libertadas. As populações que viveram sob a alçada da Frelimo nessas Zonas poderiam, facilmente reconhecer essa legitimidade. Mas a luta armada concentrou-se, principalmente, na região norte do país. No início da década de 70 a FRELIMO avançou em direção ao centro e sul de Moçambique. Em que pese esse avanço, o fenómeno das Zonas Libertadas, não se ocorreu em todo Moçambique. Embora as maiorias sociais reconhecessem o papel libertador da FRELIMO, porém, em termos de poder, as maiorias camponesas tinham como referências os chefes locais, a dita autoridade “tradicional”.

pese a desvirtuação praticada pelo regime colonial na relação com essas autoridades (ABRANHAMSON e NILSSON, 1994; FLORENCIO, 2008)¹⁶⁸.

O episódio relatado por Geffray, acontecido no interior da província de Nampula, é elucidativo para a compreensão do dilema que o novo poder dirigente, orientado pela racionalidade iluminista, enfrentou na tentativa de implantar o seu projeto modernizador, fazendo tábula rasa da lógica, dos valores e da cultura dos povos autóctones. Partindo de “grau zero do conhecimento” (DOMINGUEZ, 1991), os dirigentes da Frente buscaram eliminar as prerrogativas religiosas dos chefes “tradicionais”, condenando à superstição a prática religiosa “tradicional”, uma das fontes de legitimidade da autoridade tradicional (ABRAHAMSON e NILSON, 1994, p.255)¹⁶⁹. Concebendo como superstição a religião tradicional e, sendo a superstição o principal alvo do projeto de modernidade, a religião “tradicional” e os principais responsáveis pela mesma tornaram-se ilegais, inimigos da revolução e, portanto, alvos de combate permanente (ABRAHAMSON e NILSON, 1994, p.255).

A destituição da legitimidade social, política e cultural da autoridade “tradicional” era feita em público, em grandes comícios convocados pelo poder dirigente. Nesses encontros, os revolucionários socialistas humilhavam a dita autoridade “tradicional” diante das populações, que sempre creditaram confiança nessa autoridade. Os revolucionários socialistas acusavam a autoridade tradicional

¹⁶⁸ Não poucas vezes, o regime colonial, buscando manter o seu domínio sobre as populações rurais, delimitou outras fronteiras, levando a que as maiorias sociais se subordinassem a outras chefaturas desde que estas servissem aos interesses do colonizador (FLORENCIO, 2008, pp.372-5).

¹⁶⁹ Não pretendemos apoiar o regime colonial, porém, existem diferenças de posturas com relação à FRELIMO. Enquanto este condenava à superstição e tornava ilegal a prática da religião tradicional, o regime colonial deixou que as maiorias sociais continuassem com as suas práticas culturais. A esse regime apenas interessava-lhe que essas maiorias continuassem na condição de colonizadas e que o líder garantisse a cobrança de impostos.

de prática de superstição e de colaboração com o regime colonial (FLORÊNCIO, 2008).

A humilhação pública das autoridades tradicionais era conduzida por jovens cidadãos aderentes à Frelimo que foram mandados para as zonas rurais a fim divulgarem a Frente e implantarem, naquelas zonas, as novas estruturas do Partido. Integrados aos chamados Grupos Dinamizadores, aqueles jovens, em relação às “autoridades tradicionais”, destaca Florêncio , em algumas circunstâncias, *utilizaram a força física para as humilharem e para sublinharem o seu desprezo pelas tradições locais, chegando a torturar régulos e chefes de povoação, chegando a violentar os locais culto* (FLORÊNCIO, 2008, p.379).

Destituída a legitimidade política dos líderes locais, através da imposição do secretário e do administrador; condenada como superstição a fonte de sua legitimidade religiosa; humilhados e marginalizados com o proceder dos jovens, qual foi o impacto desse processo na vida dos líderes e das comunidades rurais?

A modernidade revolucionária e socialista inverteu as coordenadas mentais do homem “rural-tradicional” moçambicano. De acordo com Geffray,

com o afastamento dos notáveis, a eliminação de suas prerrogativas políticas, sociais e religiosas perante o discurso que veementemente os ridicularizava, ameaçava e insultava, as populações compreenderam que era sua própria existência social que a FRELIMO negava. E por isso sentiram vergonha, um ressentimento paradoxal de serem obrigadas a passar à clandestinidade com toda a sua história e existência social, por aqueles mesmos que, em seu nome, tinham posto fim à opressão (GEFFRAY, 1991, p.19).

Não era a pavorosa conclusão platônica, aludida por Arendt (2001B), que a FRELIMO enfrentava: edificar um novo Estado com o banimento das pessoas mais velhas do mundo no Estado e Sociedade a serem criados? Que conseqüências, no

plano simbólico, esse banimento, inscrito no projeto de modernidade socialista, trouxe para as maiorias sociais que se orientavam pelo modelo de vida “tradicional”, senão à crise de referências normativas? É uma das perguntas fundamentais do trabalho que será respondida nos próximos capítulos.

4.4.2 A ordem na sociedade urbana

No discurso de modernidade da Frente, a expressão “zonas libertadas” era usada como uma categoria epistemológica através da qual os intelectuais orientaram o processo revolucionário. Através desse conceito, além de espaço físico, os dirigentes revolucionários também se referiam à dimensão cultural. A referida categoria serviu de mote para estender a revolução e o projeto de modernidade socialista à “sociedade burguesa” que, conforme os dirigentes, habitava nas cidades. Por não terem sido afetadas pela luta armada, as cidades e os seus respectivos habitantes foram considerados como “zonas ainda não libertadas”. Em relação a essas zonas, de acordo com um texto do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA , *era preciso travar um duro combate contra as idéias e hábitos velhos, e criar nova mentalidade num setor em que o inimigo, já derrotado no campo de batalha, ainda tinha grande influência* (MEC, 1980, p. 3).

Se o universo rural estava desorganizado, fato que justificou a necessidade da construção das aldeias comunais, no universo urbano o que havia, para os arautos da modernidade moçambicana, era a desordem. Por isso, era necessário estabelecer a ordem. O estabelecimento da ordem, conforme sustenta Bauman (1999), foi a principal tarefa a que a modernidade ocidental se propôs realizar.

Como a ordem é diferente do caos, estabelecer a ordem implicava em exterminar a ambivalência, em pôr de lado tudo o que escapa à definição: o caos (BAUMAN, 1999, p.15).

A leitura do tempo histórico, feita pelos dirigentes revolucionários socialistas moçambicanos, também não admitia a ambivalência. Eles defenderam uma engenharia social, através da prática da jardinagem, separando a erva daninha das plantas úteis para deixar limpo o jardim da nova sociedade que se pretendia construir. Eles tinham ojeriza ao “caos” reinante no universo urbano, que desafiava a idéia do progresso para a qual todos os “destacados combatentes da revolução” estavam a marchar.

A desordem que havia nas cidades, de acordo com arautos da leitura do tempo histórico em Moçambique, circunscrevia-se à *cultura burguesa e imperialista* (MACHEL, 1979, p. 8). O primeiro presidente de Moçambique sublinhou que a referida cultura *manifesta-se nos instruídos e trabalhadores da função pública* (Idem, p. 8). Ainda de acordo com o dirigente moçambicano, eram os residentes nas cidades que acolhiam *com maior ou menor carinho os valores decadentes e corruptos da burguesia* (MACHEL, 1979, p. 8). Por estar influenciado pelos valores burgueses, aquele grupo populacional, destaca Machel, oferecia maiores resistências às orientações prescritas pela direção: *quando há uma orientação que nos toca um bocadinho, a nossa reação é: mas qual é o mal disto? Qual é o mal daquilo* (Idem, p. 8)

A solução para os problemas mencionados por Machel, que também eram culturais, passava por uma revolução contra os valores do grupo social urbano, em favor de uma nova organização da cultura. De acordo com o presidente da Frelimo,

era necessário reorganizar a cultura porque *não há um combate libertador, não há revolução se a luta contra o domínio da burguesia não é também lançada na frente da cultura* (Idem, p. 9). A vitória do combate contra os valores capitalistas e burgueses, no campo da cultura do setor urbano, significava, para Machel, a libertação do “povo” moçambicano da alienação colonial e imperialista. Uma libertação que já havia sido iniciada em relação às maiorias camponesas, consideradas como possuidoras de uma mentalidade “tradicional-feudal”, dogmática e supersticiosa e, portanto, incompatível com o projeto modernizador da Frente.

Como a representação da sociedade em Moçambique era feita pelo sujeito coletivo, os dirigentes revolucionários socialistas congregados no partido Frelimo, supostamente tendo se libertado das restrições éticas tanto “tradicionais” quanto cristãs ocidentais, buscavam realizar o que Bauman designa de “Estado total”, de perfeição última, suprimindo ou neutralizando *determinantes autônomos individuais* (BAUMAN, 1999, p. 47). Para a supressão dos “autônomos individuais”, os considerados inúteis, os desocupados, “os sabotadores ou os que teriam um comportamento moral inadequado, quais sejam, as mulheres suspeitas de prostituição, indivíduos alcoólatras, pessoas consideradas vadias ou ligadas ao tráfico”, os arautos da modernidade socialista decretaram a “operação produção¹⁷⁰”. Através dessa operação, a Frente expurgava a ambivalência: segregando e deportando os estranhos (BAUMAN, 1999). Os estranhos eram inimigos da revolução e do socialismo à medida que eram inimigos da ordem, da pureza pretendida para as cidades. Com a deportação dos estranhos, do refugio (BAUMAN,

170 A operação consistia em enviar para os campos de reeducação e de trabalho coletivo todos os que não se encaixavam na representação da sociedade feita pelos revolucionários socialistas. Nesses campos, através da produção, os “inúteis” e “improdutivos”, conforme a linguagem da época, iriam então produzir os bens de consumo para o desenvolvimento de Moçambique.

2004), a ordem reinaria no universo urbano. Uma ordem do tipo socialista, fundamentada nos princípios universais do “marxismo-leninismo”. Retomamos a pergunta com que terminamos a seção precedente: a que conseqüências, no plano simbólico, chegou o projeto de modernidade socialista, senão:a) à fragilização do ethos “tradicional”; b) à crise de referências normativas?

Antes de respondermos a essas perguntas, importa referir que o projeto de modernidade socialista que visava a uma nova ordem social, antes de se tornar efetivo, foi substituído por outro: o capitalista neoliberal ainda em vigor no país de que nos ocuparemos nas próximas páginas.

4.5 A nova modernidade “capitalista” : vitória do Homem Velho?

O projeto de modernidade socialista da Frelimo, que visava a edificar um Estado-nação moderno socialista, fundamentado nos “princípios universais do marxismo-leninismo”, foi substituído por outro de caráter “liberal capitalista”. Dois marcos podem ser mencionados como evidência da reversão do projeto político-econômico da Frente, com desdobramentos no plano sócio-cultural: a promulgação de uma nova Constituição (1990), antecedida pelos programas de reajustamento estrutural, que resultaram dos acordos assinados entre o governo de Moçambique e as agências multilaterais: Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (1987).

Os sinais da substituição do projeto socialista, no plano econômico, entretanto, apareceram durante a realização do quarto congresso do Partido (1983).

De acordo com Mazula (1995), foi nesse referido congresso que alguns membros do partido pressionaram a cúpula dirigente para liberalizar o sistema econômico adotado pela FRELIMO (WYTUS apud MAZULA, 1995), fato que aconteceu em 1987, com a assinatura daqueles referidos acordos.

A crise econômica por que Moçambique passava tem sido apontada, por pesquisadores, como um dos principais fatores que levaram os dirigentes da Frente a liberalizarem a economia, com a adesão àqueles citados programas preconizados pelas referidas agências. Mas as explicações das causas da crise econômica são divergentes.

Analistas ocidentais e alguns moçambicanos apontam a estratégia econômica adotada pela Frente como o principal fator que esteve por detrás do desabrochamento da crise. Para Abrahamson e Nilsson (1994), pesquisadores suecos, a crise teria decorrido do fracasso das estratégias de desenvolvimento econômico adotadas pela Frelimo após a independência, através de uma planificação central da economia. Segundo esses autores, os dirigentes da Frente se propunham, em pouco tempo, a *modernizar a agricultura e, assim, aumentar a produção nacional* (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.130ss).

A estratégia de desenvolvimento adotada pela Frente, conforme esses analistas, não era factível, levando em consideração as condições do país, o contexto regional e o internacional, marcado pela hostilidade do regime do “apartheid”, e pelo que a literatura denomina de “Guerra-Fria”. Os autores também observam que os planos “ambiciosos” elaborados pelos dirigentes da Frente, em grande parte, fundamentaram-se no *otimismo resultante da independência do Zimbábue* (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.130).

O regime do “Apartheid¹⁷¹”, entretanto, ofuscou o otimismo da Frente. Ademais, o país era um dos mais pobres do mundo, com uma agricultura familiar e baixos graus de escolarização, o que significava não dispor de tecnologia e conhecimento para levar adiante esse propósito desenvolvimentista, concluem os autores citados.

Em relação à liberalização política e econômica do país, Mazula (1995) oferece uma outra explicação para a compreensão dos fatores endógenos subjacentes ao fato. De acordo com o autor, foi no decorrer da “revolução moçambicana”, permeada por contradições entre afirmações teóricas e a *práxis* político-social, que a FRELIMO, de partido do “Povo” passou a um *partido burguês* (MAZULA, 1995, p. 159), *apoiado na acumulação centrada no Estado e numa redistribuição seletiva dos bens nacionais* (Idem, p. 159). A redistribuição seletiva, acrescenta o autor, criou situações de privilégio e deu azo ao aparecimento de *um novo tipo de classes privilegiadas com poder econômico proveniente da condição política ou da sua facilidade de influências no círculo dirigente* (MAZULA, 1995, p.174)¹⁷².

Assim, durante a fase de transição do colonialismo para o “socialismo”, em face da crise sócio-econômica e política que o país atravessava - escassez generalizada de bens de consumo, seca prolongada, inoperância das empresas

¹⁷¹ Regime de minoria branca e de segregação racial que predominava na vizinha África do Sul, desde 1948 com a vitória do Partido Nacionalista de Malthus Malan. O referido regime investiu em campanha de desestabilização político e econômica de Moçambique, quer através de ações de financiamento da guerra que houve no país logo a seguir a independência, quer através de ações diretas, como foi o caso dos bombardeamentos na cidade da Matola, na década de 80, perto de Maputo, que visavam eliminar fisicamente os líderes do ANC que viviam em Moçambique.

¹⁷² Mazula chama a atenção para o fato dos bens não se resumirem apenas aos econômicos, mas sim à “papéis que determinam o status, símbolos e outros bens e valores de ordem social e cultural” (Mazula, 1995, p.174).

estatais e guerra civil que recrudescia – apareceram os “oportunistas” do Estado (Mazula, 1995). Esses oportunistas, de acordo com Mazula, com base na sua influência no partido, constituíram-se em força econômica paralela, agindo fora do planejado pelo Estado. Mais tarde, os “oportunistas” aliaram-se aos grupos econômicos internacionais e exerceram forte pressão sobre o partido durante o IV Congresso, de modo que aquele abrisse o país *para uma política de liberalização da economia* (MAZULA, 1995, p.176).

A ala liberal teria ganhado força dentro do partido, tendo-o pressionado para a abertura econômica no decorrer do IV congresso (1983), quando, em 1982, a Organização de Cooperação dos Países do Leste Europeu (COMECON) se *recusou a admitir Moçambique nessa organização* (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.83). A postura da União Soviética, para Abrahansom e Nilsson, deveu-se ao fato de Moçambique não constituir grande interesse estratégico para a União Soviética. A União Soviética mostrou-se um pouco reservada em relação a Moçambique por causa do apoio da FRELIMO ao movimento de luta de libertação do Zimbábue (ZANU-FP), considerado, pela União Soviética, como estando mais perto da China. Moçambique, por sua vez, em que pese a cooperação militar que mantinha com a União Soviética, *tinha um total desinteresse em satisfazer os desejos da União Soviética de estabelecer uma base naval em Nacala* (norte do país), *o melhor porto natural da África Oriental* (ABRAHAMSSON e NILSSON, 1994, p.83, nota, 138).

Em que pese o fato dos dois autores não usarem o termo “oportunista”, porém a explicação dos autores em torno dos fatores endógenos que estão na origem da liberalização econômica e política de Moçambique parece coincidir com as de Mazula. Aqueles autores fazem recordar que a FRELIMO, desde a sua fundação,

deparou-se com a questão das duas linhas, isto é, dois modos diferentes de pensar manifestados pelos respectivos membros: os liberais e os conservadores “socialistas”. Assim, mesmo com a expulsão de muitos dos membros considerados liberais/reacionários, Abrahansom e Nilsson (1994) referem que as contradições ideológicas nunca desapareceram dentro do Partido.

Para Hanlon (2002), a virada de Moçambique para o ocidente, em parte decorreu da crise ideológica no seio do partido FRELIMO. Uma das expressões dessa crise, conforme Hanlon, pode ser depreendida do fato de uma parte dos dirigentes da FRELIMO ter usado o dinheiro das doações externas para se pagar propinas a altas patentes militares e oficiais do partido *FRELIMO que se opunham ao fim da guerra e ao abandono do socialismo* (HANLON, 2002, p.7).

No contexto da crise econômica e ideológica no seio do partido, a cúpula liberal e os chamados oportunistas do Estado exerceram fortes pressões sobre o partido, no sentido deste liberalizar o sistema econômico e político. As conversações entre o partido-Estado Frelimo e as agências multilaterais iniciaram logo após o episódio da COMECON para, em 1984, Moçambique pedir a admissão como membro do Banco Mundial. Somente em 1986 Moçambique assinou *um acordo com o FMI e Banco Mundial, ratificado pelo V Congresso, em 1989* (MAZULA, 1995, p. 176)¹⁷³. Havia outra saída para o país?

Os dirigentes da Frente defendem, no entanto, que a crise econômica deveu-se, tão somente, à *desestabilização econômica e militar movida pela África do Sul*¹⁷⁴

¹⁷³ Mazula parece buscar evidenciar que o governo da FRELIMO teria sofrido influência por parte de alguns membros aliados aos grupos internacionais.

¹⁷⁴ Dois anos após a independência, como iremos elucidar, iniciou a guerra em Moçambique. A “causa das armas”, usando a expressão de Geffray (1991), é multifacetada. Conforme iremos

(ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.135) que, em grande parte, anulou as *condições para a produção, tanto agrícola como industrial* (idem, p.134). Para os “ex-socialistas”, segundo referiram no simpósio internacional sobre os 20 anos da morte de Samora Machel¹⁷⁵, as estratégias escolhidas na época revelaram-lhes que estavam no caminho certo. Porém, a guerra de desestabilização, conforme eles, é que efetivamente contribuiu para a não efetivação daquelas estratégias político-econômicas inscritas na esteira do socialismo.

A despeito das divergências de interpretação sobre as origens da crise econômica, a solução política da mesma, na concepção das agências multilaterais, estava na adaptação da economia do país ao mercado, com *uma forte atuação do setor privado e a desvalorização da moeda nacional, de modo a estimular as exportações* (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.134).

Os arautos da modernidade socialista adotaram a solução proposta pelas agências multilaterais, com a assinatura de acordos de “cooperação”, com aquelas duas agências, marcando a entrada de Moçambique na marcha de uma nova modernidade ocidental: a capitalista neoliberal.

Em decorrência dos acordos assinados, foi implementado, no país, um programa de ajuste estrutural, mas apresentado, pelos dirigentes, como sendo *da autoria do país* (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.135). O ajuste, que envolvia o livre comércio, a desregulamentação e a privatização, foi denominado, pelo discurso oficial, de “Programa de Reabilitação Econômica” - (PRE) (MACUENE, 2001,p.254). Após três anos de vigência do PRE, foi-lhe acrescentado o atributo de social,

explicitar, há fatores internos e também externos qu devem ser levados em consideração numa análise que se pretenda “imparcial” na abordagem sobre a guerra em Moçambique..

¹⁷⁵ Realizado em Maputo de 5 a 7 de outubro de 2006.

passando a ser chamado de “Programa de Reabilitação Econômica e Social (PRES)” (Idem, p.258).

Não obstante começasse a ficar clara a reversão do projeto político da FRELIMO, que passava a se encaminhar no sentido de afirmar o capitalismo no país, até a realização do Quinto Congresso (1989), a Frente ainda enfatizava a importância do marxismo-leninismo, como princípio do socialismo que pretendia construir em Moçambique. De acordo com os Estatutos e Programas do Partido após o Quinto Congresso, a FRELIMO, em definitivo, abandona o “marxismo-leninismo” (Mazula, 1995) e passa a afirmar que pretende criar *uma sociedade democrática, de bem-estar geral, de justiça social, progresso e liberdade* (FRELIMO, 1989A, p. 1, art. 3).

Mesmo assim, após o referido congresso, continua a fazer referência ao socialismo, como fica explícito, nos projetos de teses do V congresso e nos estatutos do partido. No projeto das teses, por exemplo, é afirmado que o partido admitia como membros todos aqueles que aceitassem lutar pela construção [...] *de uma sociedade socialista* (FRELIMO, 1988, p.5). Nos estatutos já referidos, o partido sustenta que tem como propósito construir o socialismo, embora agora destituído do adjetivo “marxista-leninista” (FRELIMO, 1989, art.4).

Em substituição aos “princípios universais” do “marxismo-leninismo”, a Frelimo passa a defender que é a sociedade democrática que agora pretende construir, e que a mesma sociedade será orientada pelos princípios universais do socialismo (Idem, art.1). Embora não admitindo o marxismo, a Frelimo definia-se, a altura da realização do seu V congresso, como partido de Vanguarda (FRELIMO, 1989B, p.3), que passa considerar os *interesses do povo e não os de classe ou camada social*

(FRELIMO, 1988, p.3). Ou seja, a Frelimo abandona a luta de classes e também a representação da classe trabalhadora, de cujas aspirações, segundo o relatório do Comitê Central ao III Congresso, ela era portadora em favor da luta pelos interesses do povo. Terminava a luta de classes, ela que serviu de mote para o deflagrar da revolução e da adoção da modernidade socialista e revolucionária, segundo a teoria das duas linhas.

O caráter socialista, mas não marxista da Frelimo, também é afirmado no projeto de revisão dos estatutos e programas do Partido por ocasião do seu VI congresso (1992), realizado após a promulgação da Constituição de 1990. No referido projeto, é afirmado que a Frelimo preocupa-se em construir o seu projeto nacional de sociedade moçambicana com base nos princípios universais do socialismo democrático (FRELIMO, 1992 A, p.3). Talvez, buscando estar em consonância com o novo contexto pós-guerra, no anteprojeto de revisão dos programas, a Frelimo afirmou que deixava de ser um partido de vanguarda, e passava a constituir-se em um *partido da paz, da reconciliação nacional* (FRELIMO, 1992B, p.11) e *da transformação* (FRELIMO, 1992 A, p.3). A Paz, segundo o documento da Frelimo, era considerada a condição fundamental para a concretização *dos grandes ideais de liberdade, de igualdade e solidariedade* (FRELIMO, 1992B, p.11). Qual Socialismo a Frelimo defendia no contexto de completa liberalização do país?

O abandono do marxismo pela Frelimo e, por conseguinte, de Moçambique, também fica evidente na nova Constituição (1990). O projeto da revisão da Constituição foi elaborado e encaminhado pelo comitê Central do Partido Frelimo à Assembléia da República, ainda no contexto do partido único. No texto da nova

Constituição pode-se observar que, desaparece, dos princípios fundamentais do Estado, qualquer referência à edificação de uma sociedade livre da exploração do Homem pelo Homem, conforme constava nos textos das Constituições de 1975 e 1978, respetivamente. Na nova Constituição, cuja comissão para a sua revisão fora nomeada em 1986, é afirmado que o objetivo do Estado é *a edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem estar material e espiritual dos cidadãos* (CONSTITUIÇÃO, 1990, art.º 6, b).

Os princípios de Estado presentes na Constituição de 1990 são característicos de um Estado fundado na teoria liberal moderna da cidadania (AZEVEDO, 1997) e, por isso mesmo, eles sugerem que Moçambique se tornava em um Estado Liberal, mas nos novos moldes. Além do texto da nova Constituição, os conteúdos dos documentos da Frelimo referentes ao V e VI congressos também expressavam o término do projeto revolucionário e socialista preconizado pela FRELIMO desde a luta de Libertação, tendo sido ratificado quando da realização do III Congresso (1977).

O novo ordenamento jurídico apresentava alguns direitos políticos e civis. Com efeito, após quase duas décadas de vigência de partido único, os dirigentes da Frente¹⁷⁶, no que se pode afirmar de princípios de Estado ampliado (GRMASCI, 2002), admitiam a participação de outros atores sociais na vida política do país, através da formação de partidos políticos. Os cidadãos e cidadãs também poderiam manifestar livremente as suas opiniões em espaço público¹⁷⁷, destituído(a)s do medo

¹⁷⁶ Duas décadas contadas a partir da independência do país em Junho de 1975.

¹⁷⁷ Usamos o conceito público no sentido atribuído por Dupas (2003).

de verem no(a) outro(a) um(a) possível representante do poder dirigente, tal como se caracterizou o período em que vigorou o projeto que visava a edificar o socialismo.

Nessa mudança de orientação político-econômica há um fato a observar: de acordo com o texto da Constituição de 1990, o Estado moçambicano não admite que tenha deixado por conta do mercado a regulamentação da economia e a estabilidade social. Na referida Constituição, é afirmado que cabe ao Estado, e não ao mercado, a regulação e a promoção *do crescimento e desenvolvimento econômico e social, visando à satisfação das necessidades básicas da população e a promoção da justiça social* (CONSTITUIÇÃO, 1990, art. 41, § 1).

A afirmação presente na constituição é nominal. Em nível de fato, no país havia sinais que mostravam o término do “sonho” socialista e que nem o Estado de Bem-Estar social estava sendo proposto em sua substituição, segundo sugere o texto da nova Constituição.

Moçambique caminhava sob orientação dos faróis do capitalismo em sua fase neoliberal¹⁷⁸. O capitalismo, em sua fase neoliberal, foi apresentado com uma nova leitura do tempo histórico no país, no qual se fez uma crítica ao passado recente - o socialismo. Este foi visto, pelos arautos da nova modernidade¹⁷⁹, como algo ultrapassado, havendo a necessidade de superá-lo, para se caminhar para um futuro melhor, promissor, no qual todos os Moçambicanos, após terem *apertado os*

¹⁷⁸ Entre as várias referências para se discutir o neoliberalismo, podem ser citadas as obras de Passet (2002) e Sader e Gentili (2003)

¹⁷⁹ Os arautos da nova modernidade, em sua maioria, faziam parte do antigo bloco histórico (Gramsci, 1977).

*cintos*¹⁸⁰, se beneficiaram do ajuste estrutural, da desregulamentação da economia e da minimização do Estado.

O capítulo fez uma análise histórica em torno das duas modernidades moçambicanas – a socialista e a capitalista – explicitando as principais idéias difundidas que acompanharam a leitura do tempo histórico no país. Apresentado o processo de reversão do projeto de modernidade socialista e o processo de adoção de uma nova modernidade - a capitalista neoliberal –, passemos à discussão de que modo cada uma dessas modernidades se fizeram presentes na educação escolar, para, depois, examinarmos as conseqüências, no plano simbólico, das duas modernidades.

¹⁸⁰ Expressão através da qual o ex-Presidente de Moçambique – Joaquim Alberto Chissano – anunciou a introdução do ajustamento estrutural, chamando atenção para o caráter transitório dos efeitos sociais daqueles programas.

Capítulo V

As modernidades moçambicanas na educação escolar

Neste capítulo é feita uma análise descritiva sobre como a educação escolar participou do processo de implementação das duas modernidades moçambicanas. A primeira parte, centrada sobre a modernidade socialista, apresenta os valores criticados e também os novos valores propostos para o processo de formação do Homem Novo socialista e revolucionário, assim como os fundamentos político-sociais sobre os quais se assentavam esses valores. Na segunda parte, discute-se o processo de reversão da modernidade capitalista na educação escolar.

5.1 A modernidade socialista e a formação do Homem Novo

Para que as novas gerações não fossem “contaminadas” pela “desordem” urbana e também pelo ethos e pela “desorganização” que caracterizavam a dita sociedade “tradicional-feudal”, os dirigentes da Frente elegeram a educação para proceder à “libertação” cultural das maiorias sociais. A educação escolar, pelo fato de movimentar o maior número de pessoas e também se constituir no espaço de formação de intelectuais, foi escolhida como principal lugar no qual se poderia efetivar a tarefa da engenharia social defendida pela Frente. Assim a educação escolar deveria contribuir para o estabelecimento da “nova ordem social”: a socialista

A importância da educação para a efetivação do projeto de modernidade revolucionário e socialista da Frente fora defendida desde as “Zonas Libertadas”, com base na teoria das *duas linhas*. O reflexo dessa teoria, no campo educacional,

traduziu-se na necessidade da luta contra o “velho”, expressão das idéias reacionárias, para se afirmar o “novo”, a encarnação do moderno e revolucionário.

As idéias veiculam uma concepção de mundo de um indivíduo ou de um grupo, ambos inseridos em uma determinada forma de vida. Dentro de uma concepção de mundo também se fazem presentes os valores, as razões e os fins do viver – o ethos (LIMA VAZ, 1999). Os valores são a alma do ethos, eles influenciam os costumes, os hábitos e refletem as razões e os fins do viver perseguidos pelo indivíduo ou grupo humano.

A centralidade dos valores dentro do ethos pode ser apreendida das análises de Henssen (1967), para quem o sentido da vida humana está na realização dos valores. Levando em consideração que o ethos é co-extensivo à cultura, sendo também a sua alma viva (LIMA VAZ, 1990), e que a educação é indissociável da cultura, quando o propósito de uma práxis educativa é a mudança do ethos de um indivíduo ou de um grupo, nesse propósito, é contra os valores que se luta, constituindo-se numa luta contra a cultura.

No processo de leitura do tempo histórico efetuado pelos intelectuais da Frente, a luta contra a educação dita “tradicional-feudal” e a colonial, tendo visado à mudança no ethos, afigurava-se, portanto, como um “combate” cultural contra os valores transmitidos por aquelas duas formas de educação. No discurso oficial, os referidos valores foram apresentados como influências reacionárias das quais o Homem Novo deveria ser “expurgado” através da educação escolar (FRELIMO, 1977 A). Os documentos da Frelimo apresentaram o que os respectivos intelectuais

consideravam de influências reacionárias, das quais a nova educação tinha de libertar o Homem Novo. Conforme o discurso oficial, tais influências eram

o obscurantismo e a superstição em que se assenta a sociedade tradicional-feudal, a mentalidade burguesa, que se caracteriza pela colonização mental, pela mentalidade escrava ao estrangeiro, pela imitação servil dos comportamentos, das atitudes, dos hábitos e até do modo de vestir decadente da burguesia dos países imperialistas (FRELIMO, 1977 D).

A crítica dos intelectuais da Frente era dirigida contra a educação por eles denominada de “tradicional-feudal” e a colonial, e contra os valores que essas duas formas de educação buscavam transmitir. Cabe examinar, de um modo concreto no discurso da Frente e dos seus intelectuais, quais os valores transmitidos por essas duas formas de educação.

5.1.1 O “velho” da educação “tradicional”

A expressão educação “tradicional”, conforme ela era usada pelos combatentes da modernidade socialista é questionável. O termo induz a que se considere que havia uma modalidade de educação instituída nas formas de vida dos povos bantu, acontecendo em espaços e tempos determinados¹⁸¹.

Na explicitação dos processos educativos dos povos que vivem ao Sul de Sahara, Hampaté Bâ (1997) sublinha que a transmissão da sabedoria da vida pelo ancião e o conteúdo da transmissão, ambos dependiam das circunstâncias e do auditório. Exemplificando com o aparecimento de uma serpente, Hampaté Bâ sustenta que o ancião pode falar *de lendas de serpentes ou dos remédios que*

¹⁸¹ Não se pode afirmar categoricamente a não institucionalização. No norte de Moçambique, como ainda faremos referência, os Ritos de Iniciação podem ser considerados uma forma instituída de educação. Porém, é um aspecto apenas de uma região do país. Ademais, a educação não se resume a esses momentos privilegiados.

podem curar sua mordida (HAMPATÉ BÂ, 1997, p.2). Se o auditório for constituído por crianças, o ancião falaria para esse auditório sobre os *perigos da serpente para que aprendam a se proteger* (Idem, p.2). A relevância do conteúdo da educação na África “tradicional” também é mencionada por Diegues (1994). Referindo-se ao Benin, ele sustenta que

entre os pescadores Tofoni do Benin, a proibição da pesca em certos lugares da Lagoa Nokoné era justificada por constituírem lugar de repouso de uma deusa chamada Anasi Gbégu. Pesquisas posteriores quanto à origem dessas interdições concluíram que justamente nessas áreas se reproduziam os peixes capturados nas outras partes da lagoa (DIEGUES, 1994, p.77).

As conclusões das pesquisas visando a compreender a interdição da pesca, embora se refiram à África “Negra” ao norte do Equador, possuem duas implicações correlacionadas. A interdição, ainda que não “científica”, e com fundamentos sobrenaturais, visava à preservação ambiental. A concepção do sagrado natural que orientava a práxis daqueles povos expressa sob forma de tabu revela ser falsa a idéia de irracionalidade da religião “tradicional”. Esta é uma fonte do ethos, em que os tabus são os portadores das mensagens éticas e os valores subjacentes a essas mensagens, orientando a práxis dos respectivos povos. A transmissão dos valores, objeto da educação ética, não acontecia em tempos e lugares pré-estabelecidos, onde as jovens gerações afluíam, exceto em épocas de ritos de iniciação nos povos que tinham esses ritos como parte de sua herança cultural.

No norte de Moçambique, por exemplo, os ritos de iniciação constituem-se em espaços privilegiados da educação ética. Porém, nem todo o aprendizado da referida educação era reservado àqueles momentos especiais. O cotidiano da vida familiar e social, dependendo das circunstâncias, também era uma ocasião propícia para se proceder à educação ética dos membros da comunidade. Mesmo que não instituída,

a dita educação “tradicional” transmitia uma determinada concepção de mundo, visando a garantir a coesão social.

Junod (1996) não admite qualquer relação entre a religião dos povos banthu de Moçambique, os tabus e a moralidade. Os seus escritos, porém, apresentam um número significativo de tabus. Uma análise desses tabus revela que eles contêm importantes mensagens éticas. Pode-se tomar como exemplo o relato do autor sobre “deuses do mato” que, em sua opinião, “*são, também, particularmente temidos*” (JUNOD, 1996, p;320). Como prova desse temor para com os deuses do mato, acrescenta Junod, *há um pequeno canto de boas vindas aos viajantes que chegam são e salvos a casa* (Idem, p.320). Assim, sublinha ainda o autor, os povos banthu de Moçambique admitem que *os espíritos dos defuntos que penam pelo mato e não foram enterrados segundo regras, tentam atacar os viajantes inocentes* (Idem, p.320), pelo que são felizes *os que escapam à cólera deles* (Idem, p.320). Nessa explicação, está em causa uma mensagem ética: o respeito para com os mortos.

Porém, Junod qualifica os tabus de irrefletidos, destituídos de qualquer sentido. Para os espíritos iluminados e estritamente positivistas da modernidade moderna, o fato e a explicação apresentados pelo autor ambos são destituídos de qualquer sentido, pois eles não derivaram de uma comprovação empírica. Assim, o fato narrado e a respectiva explicação não passam de uma superstição, conforme Vieira¹⁸² (1979) caracterizou o conhecimento das formas de vida dos povos de Moçambique por ele denominadas de “sociedade feudal”. Do ponto de vista ético, os fatos apresentados por Junod e a explicação que os fundamentam apresentam

¹⁸² Sérgio Vieira foi um dos mais atuantes intelectuais da FRELIMO socialista e revolucionária. Foi ele quem tentou definir o perfil do Homem Novo moçambicano (VIEIRA, 1979)

valores do sagrado (HENSSEN, 1967). Tais valores apontam para a necessidade de respeito para com os defuntos, em que um dos aspetos do respeito é um sepultamento digno.

O que tanto Vieira quanto Junod não visualizam em suas críticas à tradição são os valores contidos nos tabus transmitidos por aquelas narrações, tais como o respeito pela propriedade alheia, cuja violação pode suscitar a fúria dos deuses que a protegem e o respeito pelos mortos, como fica evidente nos exemplos narrados por Junod.

A velocidade que caracteriza a modernidade e a dita “pós-modernidade” leva, não poucas vezes, a se esquecer que os mortos também são dignos de respeito. Provavelmente, é devido à perda dessa dimensão axiológica que acontecem, por exemplo, os desaparecimentos “misteriosos” de cadáveres nas morgues dos hospitais públicos de Moçambique (JORNAL NOTÍCIAS, 28.10.2008)¹⁸³.

Os tabus, como portadores de valores e de mensagens éticas, são objeto de transmissão pela educação “tradicional”. O processo de transmissão de um tabu constitui um ato educativo que não exige um espaço, mas sim uma ocasião. Como foi explicitado no capítulo terceiro, a educação tem por tarefa assegurar a permanência do ethos-hábito no tempo, na mesma proporção que a tradição garante a duração do ethos-costume no tempo. Para se garantir a permanência tanto do ethos-hábito quanto do ethos-costume no tempo, é pertinente que se assegure a continuidade do processo de transmissão do legado simbólico historicamente

¹⁸³ Três semanas antes havia sido noticiado pelo mesmo Jornal o caso do desaparecimento misterioso de um cadáver na morgue do Hospital Provincial de Nampula, no norte do país. O fato é que esses dois cadáveres que a imprensa moçambicana reportou não eram indigentes que, entretanto, também merecem um sepultamento digno.

construído. Nesse processo, a tradição se revela como história e esta como memória. A tradição que se torna história e se cristaliza como memória é objeto privilegiado da prática educativa, no sentido de processo de condução da formação e da socialização do indivíduo.

Examinando os documentos oficiais e o discurso dos intelectuais da Frente, a luta dos proponentes da leitura do tempo histórico em Moçambique, no processo de construção de uma nova sociedade, “sã, forte e próspera” (CEA, s/d), era contra a educação “tradicional”. Como processo de condução da formação e socialização do indivíduo, embora informal, a dita educação também visava a conservar e transmitir a peculiaridade física e espiritual dos povos banthu de Moçambique: o seu ethos, no qual se inscrevem os valores, as crenças, as normas, as razões e os fins do viver. Era uma educação realizada informalmente, no âmbito familiar, o lugar da primeira educação, que incide sobre os sentimentos (REBOUL, 1974), visando à socialização do indivíduo no âmbito das normas e valores do grupo social a que pertence.

Embora os arautos da modernidade socialista não usassem o termo educação familiar, é difícil separar, tanto conceitual quanto factualmente, no seu discurso, a dita educação “tradicional”, contra a qual lutavam, da educação familiar. A crítica que aqueles arautos faziam à educação “tradicional” também era uma crítica contra a educação familiar. Ao criticarem a educação familiar, através da educação “tradicional”, em favor de uma nova educação, eles buscavam arrancar o indivíduo do âmbito familiar e chamá-lo ao comparecimento do Estado (ARENDR, 2001A).

A palavra de ordem emanada dos intelectuais do novo tipo, os divulgadores do projeto de modernidade socialista e revolucionária, é a que passou a ter sentido e significado para as crianças que buscavam educá-las no âmbito do projeto de

modernidade. Tudo o que não fazia parte desse projeto no campo educacional eram trapos, como uma vez anunciou Samora Machel (1978) por ocasião da abertura do ano escolar.

No uso do termo “tradição”, os dirigentes da Frente concebiam-na como algo primitivo e nunca como memória (MAZULA, 1995). Concebendo a tradição como algo primitivo, Samora Machel, conforme observa Mazula, teria recusado *qualquer racionalidade à educação e à cultura tradicionais* (Idem, p.135). Para o dirigente da Frelimo, essa educação e cultura, *se baseiam num conhecimento superficial da natureza* (idem, p.135) que, por sua vez, era *obscurantista, empírico e supersticioso* (VIEIRA, 1979, p.29).

Assim considerada a dimensão gnosiológica da educação “tradicional”, os arautos da modernidade socialista afirmavam que naquela forma de educação, a superstição substituiu a ciência, integrando *a juventude nas velhas idéias das gerações passadas* (Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (CEA), s/d, p. 3) e terminou por destituir *a iniciativa intelectual* (CEA, s/d, p. 3).

Um dos mecanismos através do qual a educação “tradicional” destituiu a iniciativa intelectual, conforme é sustentado no documento da Frente encaminhado à UNESCO em 1976, foi a inculcação, nas jovens gerações, de uma subserviência passiva, alimentando *a crença supersticiosa em forças sobrenaturais controlando o homem e o ambiente* (MOÇAMBIQUE, 1976, p.2). Para Vieira, a educação tradicional proibiu o espírito da iniciativa criadora, ao apresentar como único valor *aquilo que foi transmitido oralmente* (VIEIRA, 1979, p.30). O resultado da destituição

da iniciativa intelectual efetuada pela educação tradicional resultou, conforme os documentos da Frente, na *paralisia da sociedade* (CEA, s/d, p.).

Fica evidente, nos discursos da Frente e dos seus intelectuais, não somente a desqualificação do ethos tradicional, da história e da memória - velhas idéias - bem como dos portadores desse saber ético – gerações passadas – representadas pelas figuras da autoridade por eles denominada de “tradicional”. No discurso de Vieira, por exemplo, há um posicionamento contra a oralidade, uma das principais características das formas de vida dos povos africanos ao Sul de Sahara.

Uma outra observação que se pode fazer aos mesmos discursos, é a responsabilização da educação “tradicional” pelo fraco “desenvolvimento” de Moçambique. O fraco desenvolvimento do país, conforme se pode inferir do discurso da Frente, devia-se ao fato da educação “tradicional” ter destruído a iniciativa intelectual. Uma vez destruída a iniciativa intelectual, a consequência, conforme é explicado no documento oficial, foi a paralisia da sociedade que, no âmbito do discurso da modernidade, correspondia à uma estagnação social regressiva contraposta, portanto, à idéia do progresso.

Para que o país saísse do atraso e da estagnação, era necessário destruir os fundamentos da educação “tradicional”, que formava um Homem Velho com uma mentalidade “tradicional-feudal” (VIEIRA, 1979). Mesmo que o discurso oficial afirmasse que pretendia eliminar apenas os aspectos negativos da educação “tradicional”, ele nunca apresentou os aspectos positivos daquela educação. A não apresentação dos aspectos positivos da educação “tradicional” torna frágil a afirmação da frente, segundo a qual, se orientava, em sua práxis, pelo método dialético.

Feitas essas considerações sobre o posicionamento dos dirigentes e intelectuais da Frente em relação à educação “tradicional”, na próxima subsecção são apresentadas as críticas que os intelectuais da Frente dirigiram contra a educação colonial.

5.1.2 A luta contra o “Velho” da educação colonial

O discurso dos intelectuais da Frente afirmava que a educação colonial era elitista, estava assente na separação entre o trabalho manual e o intelectual, e visava a difundir um ethos colonial, recusando *a nossa sociedade, a nossa cultura e a nossa personalidade* (MOÇAMBIQUE, 1976, p.2). Além do seu carácter elitista e desigual, formando, de um lado, os dirigentes da sociedade e, de outro, os dirigidos, a educação colonial também difundiu um ethos de competição, fundamentado no individualismo e no racismo (Idem, p.3).

O discurso oficial afirma que a Igreja Católica, tendo sido favorecida pelos acordos missionários, com base na religião, educou os “indígenas”, que tiveram acesso à escola, para o conformismo (Idem, p.2). No lugar de educar o Homem como sujeito da História, argumenta o mesmo discurso, o Homem era apresentado como um receptáculo subserviente da vontade de Deus (MOÇAMBIQUE, 1976).

O documento citado também sustenta que a educação colonial, por ter recusado tudo que era africano e moçambicano, despersonalizou o moçambicano, formando nele uma mentalidade de colonizado, à imagem e semelhança do colonizador: o homem colonizado. Quais as características desse homem?

Para Vieira (1979), o Homem colonizado era aquele que tendo sido educado nos princípios do colonialismo, assimilou-o acriticamente e permaneceu conformado com o mesmo. O Homem colonizado, ainda de acordo com Vieira, também não possuía referências culturais enraizadas na sua tradição de pensamento, mas sim, da metrópole e, por isso, *não localiza historicamente a sua sociedade* (VIEIRA, 1979, p. 24). A história da conquista colonial e a metrópole eram, conforme Vieira, as únicas referências históricas do Homem colonizado.

Em defesa das suas proposições, Vieira tomou como exemplo os acidentes geográficos. De acordo com ele, se se perguntar ao homem colonizado a respeito dos acidentes geográficos, ele vai identificar os acidentes de Portugal: sua *idéia voa para a serra da Estrela* (VIEIRA, 1979, p. 25). Por ter a metrópole como referência, o Homem colonizado “encontra-se do outro lado do mar” – no ultramar¹⁸⁴. Dessa postura do Homem colonizado, Vieira conclui afirmando que ele era um *homem renegado e de caixote* (VIEIRA, 1979, p.25).

Não se pode recusar que a educação colonial era excludente e desigual. Ademais, teorias do currículo são unânimes em afirmar a não neutralidade dos conteúdos das disciplinas pedagógicas (APPLE, 1982). Estas veiculam uma concepção de mundo que objetivam formar um determinado modelo homem, conforme o projeto de sociedade vigente ou que se queira construir. As críticas dos intelectuais moçambicanos aos princípios pedagógicos e aos fundamentos da educação colonial são, portanto, pertinentes.

¹⁸⁴ Provavelmente, Vieira fazia uma crítica aos que ainda persistiam em chamar Moçambique de ultramar.

Em que pese a pertinência daquelas críticas dos dirigentes educacionais, também existe espaço para se colocar algumas observações às suas análises educacionais. Uma das primeiras observações é sobre a ausência, mais uma vez, de uma leitura dialética da educação colonial, conforme já sublinhado por Buendia Gómez (1999). Mesmo situada dentro dos objetivos coloniais, aquela educação propiciou a que alguns moçambicanos compreendessem as contradições do colonialismo, tendo-o criticado. Assim, nem tudo era negativo na educação colonial, pois ela possibilitou o acesso aos códigos ocidentais, condição fundamental para a saída da “marginalidade cultural” e compreender o ethos colonial e ocidental, podendo tomar uma posição crítica perante o mesmo¹⁸⁵.

A segunda observação diz respeito à acusação, segundo a qual, a educação colonial teria recusado tudo o que era africano. Ao proporem uma nova educação, o discurso dos leitores do tempo histórico em Moçambique sugere que eles pretendiam recuperar a cultura, a sociedade e a personalidade moçambicanas, todas destruídas pela educação colonial. É a conclusão a que se pode chegar a partir das afirmações de Samora Machel,

Nós queremos criar o Homem Novo. Queremos criar os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com nossa própria personalidade (...). Por isso teremos as nossas novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios para combater esse mal (MACHEL apud MAZULA, 1995, p.143).

A personalidade a que se referia o dirigente nacionalista moçambicano era a moçambicanidade. Esta como projeto comum de construção de uma identidade,

¹⁸⁵ Marginalidade Cultural em relação ao ocidente, admitindo o processo de universalização do ocidente referido na discussão dos fatores da crise ética da modernidade, em que o acesso e domínio do código escrito passou a fazer parte integrante da vida dos povos influenciados pelo ocidente. O não domínio desses códigos é o que configura a “marginalidade cultural” no sentido em que fazemos o uso desse termo.

ambicionava *transcender as diferentes pertenças particulares, biológicas, históricas, econômicas, religiosas ou culturais* (NGOENHA, 1997, p.20). Serra pontua que a moçambicanidade era *um dever-ser absoluto, irreduzível e cidadão que não devia ser contaminado pelas invasões parasitárias do étnico* (SERRA, 1997, p.11). Em algumas das aldeias comunais, ao serem aglomerados, no mesmo espaço, povoados diferentes e alguns com história de conflitos, tal ação fazia parte da construção da moçambicanidade, segundo o projeto da Frente..

A identidade é *fonte de significado e de experiência de um povo*, ou seja, um *processo de construção de significado com base em atributo cultural* (CASTELLS, 1999B, p.22,). Para construção de significado, afirma Castells, é necessário apoiar-se na *matéria prima fornecida pela história (...), pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos e revelações de cunho religioso* (Idem, p.23). Em se tratando de identidade coletiva, ela é construída pelos seus *determinantes do conteúdo simbólico e de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem* (CASTELLS, 1999B, p.23-24.).

O discurso oficial pretendia recuperar a cultura e a sociedade moçambicana negadas pela educação colonial, para construir, através de uma nova educação, uma personalidade moçambicana. Não era contraditória essa pretensão? De que cultura e sociedade se tratavam, uma vez que o projeto de modernidade afirmava que tudo quanto havia antes e que a Frente procedia à destruição era pré-colonial, tradicional-feudal? Ademais, os dirigentes moçambicanos, ao fazerem de tabula rasa dos valores sócio-culturais da sociedade por eles denominada de “tradicional”, através de que referenciais sócio-culturais norteariam o processo da construção da

moçambicanidade, no âmbito do projeto revolucionário defendido pela Frente? Que propostas eles traziam para a educação escolar?

5.1.3 A necessidade de formação do Homem Novo

Contra a “destituição da iniciativa intelectual” e a “paralisia social” que, conforme os intelectuais da frente, foram causadas pela educação “tradicional”, a nova educação, situada no projeto de modernidade socialista tinha por tarefa desenvolver a iniciativa criadora que teria florescido nos alunos que freqüentavam as escolas das “Zonas Libertadas”. Conforme explica Vieira, foi naquelas zonas onde, pela primeira vez, *apareceu o espírito de iniciativa intelectual* (VIEIRA, 1979, p.30).

Segundo ele esclarece

O espírito de iniciativa intelectual é uma coisa difícil de introduzir numa sociedade feudal, porque a iniciativa é proibida na sociedade feudal. Porque a sua estrutura rígida considera a iniciativa, considera inovação como coisas negativas, como contestação daquilo que fizeram os antepassados (VIEIRA, 1979, p.30).

Nessa afirmação de Vieira fica evidente, mais uma vez, a responsabilização da dita sociedade “tradicional” e a sua forma de educação pela falta de progresso, pela estagnação social do país à época da independência, em que cerca 95% da população estava na marginalidade cultural. Os intelectuais da Frente haviam incorporado o discurso do colonizador, vendo as maiorias camponesas como uma multidão de pessoas “brutas” e “analfabetas” (GEFFRAY, 1991) e, portanto, inferiores.

Admitindo que a referida sociedade “feudal-tradicional” não propiciava a iniciativa intelectual, a principal motora do progresso e do desenvolvimento

pretendido pela Frente, então, parece ser irrelevante, no ensino da história, a exaltação dos feitos dos grandes impérios pré-coloniais, onde houve o desenvolvimento do trabalho com o ferro, por exemplo. Caso a sociedade “tradicional” impedisse o desenvolvimento da iniciativa intelectual, as grandes muralhas do Mwenemutapa, relatadas no ensino de história em Moçambique, não teriam sido construídas, pois elas representavam uma inovação se comparadas com o estágio da sociedade “tradicional-feudal”.

Os intelectuais da Frente, afirmando que o conhecimento possibilitado pela educação “tradicional” basear-se na superstição e no obscurantismo, sustentam a necessidade de se propor uma educação que eliminasse *a superstição, criar uma nova sociedade, forte, sã, próspera, livre da exploração, e ensinar às crianças a pensarem* “cientificamente” (CEA, s/d, p. 3, 4- grifos nossos). Em substituição à educação colonial, de caráter elitista, os intelectuais da Frente propuseram uma educação igualitária com uma formação orientada para a coletividade, difundindo os valores da “moçambicanidade” (MOÇAMBIQUE, 1976).

Estava em causa, refletindo com Bauman, através da educação escolar, a construção da ordem que passava pela eliminação do *não harmonioso, do não ajustável, o que estraga o quadro* (BAUMAN, 1999, p.13). Na relação entre ethos e educação, o sonho de pureza da modernidade socialista moçambicana era representado pela luta dos intelectuais contra os valores transmitidos pela educação “tradicional”, visando a uma mudança dos costumes e dos hábitos.

Assim, de modo que a educação “moçambicana” não formasse alunos elitistas, contaminados com a “mentalidade” burguesa colonial e *tradicional feudal*, os “revolucionários” defenderam a necessidade de uma nova concepção de educação,

diferente da colonial burguesa e também da tradicional. Decidiram, então, criar a escola do Homem Novo (Lei 4/83 de 23 de Março de 1983). O Homem Novo era *aquele que, embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno permanente para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou* (FRELIMO, 1977A, p. 94). Pode-se afirmar que o discurso da Frente e dos seus intelectuais se refere era o ethos transmitido tanto pela educação “tradicional” quanto a colonial.

A negação da existência da autoridade tradicional e do ethos tradicional também era a negação da tradição e com ela da história. O Homem é um ser histórico e situado, tende a voltar ao passado, como ponto de partida para escolha das novas possibilidades que se lhe oferecem. Se a tradição e o passado recente do Homem moçambicano foram considerados empecilhos na construção da nação moderna, qual seria o referencial simbólico coletivo dos membros dessa nação a fim de lidarem com os novos desafios e possibilidades que se lhe apresentavam? Que referenciais sócio-culturais norteariam o processo de formação e de socialização do Homem Novo? A que resultados chegou o projeto de modernidade socialista? São essas perguntas de que se ocupará o trabalho nas próximas seções.

5.1.4 Valores e referências do Homem Novo

Na luta contra a “sujeira social” (BAUMAN, 1999), através da educação escolar, os combatentes da modernidade socialista pretendiam instituir um novo ethos entre os povos bantu de Moçambique. Cabe examinar e questionar as características do novo ethos e os valores que o mesmo ethos propunha, assim como os fundamentos nos quais tanto o ethos quanto os valores nele presentes se assentavam.

No documento “Educação no Moçambique Novo”, publicado em 1971, após a I Conferência do Departamento de Educação da Frelimo (CEA, s/d), é referido que contra o individualismo da sociedade “burguesa-colonial”, a educação do Homem Novo seria orientada pela coletividade como valor. Conforme é pontuado no documento em referência, fazia-se necessário educar *o indivíduo para o benefício de toda a sociedade, educando para que o indivíduo colabore para os fins comuns* (CEA, s/d, p.4). Tendo a coletividade como o horizonte e um dos valores fundamentais da nova sociedade, o Homem Novo também seria educado para a cooperação e o respeito pela dignidade do ser Humano, independente da condição física e origem sócio-econômica. O documento em referência sublinha que na nova sociedade *o forte não deve oprimir o fraco, nem desprezar as deformidades, nem rir dos erros dos outros* (CEA, s/d p.5).

O respeito à dignidade do Ser humano foi proposto como a marca da relação entre os professores e os alunos. Aos primeiros, era-lhes pedido para não fazerem o uso de sua autoridade para *envergonhar ou embaraçar os estudantes, porque a vergonha foi o instrumento do colonizador* (CEA, s/d 5).

Levando em consideração o elevado percentual de analfabetismo entre as maiorias sociais, o documento oficial recomendava aos alunos não desprezarem os seus pais em função de sua pouca escolaridade. Segundo é afirmado no documento citado, *a idéia de respeito aos pais de cada um deve prevalecer, bem como a necessidade de trabalhar com eles no campo e na aldeia, e de ser honestos e sincero com eles, e não desprezá-los pela sua falta de educação* (CEA, s/d, p. 5). A recomendação para o não desprezo aos pais em função da pouca escolaridade é o reflexo dos resquícios da colonização em que o acesso à educação escolar era tido

como “passaporte” social, o que levava ver os demais como inferiores, como não civilizados.

O discurso dos intelectuais da Frente que afirma a necessidade do respeito aos pais pouco escolarizados, se comparado com as justificativas da destruição da educação tradicional, encerra algumas contradições. Os arautos da modernidade socialista “acusaram” as gerações passadas de possuírem ideais retrógradas, transmitidas oralmente de geração em geração. As gerações mais velhas não possuíam, portanto, o domínio dos códigos ocidentais, permanecendo no “analfabetismo”. Muitos pais dos estudantes encontravam-se dentro desse grupo populacional que não teve acesso à escola, vivendo na oralidade, tendo a tradição como história e memória. Seria possível ao Homem Novo conciliar, por um lado, a não escuta às gerações passadas com idéias retrógradas e, por outro, respeitar os pais pouco escolarizados?

O dilema do Homem Novo parece ter ficado evidente com o proceder dos jovens citadinos que foram às áreas rurais divulgar o marxismo-leninismo da Frente e a própria Frente. Conforme explicita Geffray (1991), aqueles jovens “marxistas” humilharam e ridicularizaram as ditas autoridades tradicionais em nome da modernidade revolucionária. Por terem humilhado essas autoridades, é pertinente questionar: se o outro era um valor a ser levado em consideração, independente da sua condição e origem sócio-econômica, o progenitor do outro, na pessoa do ancião, não era digno de respeito? E o que levava os alunos da Fonte-Boa¹⁸⁶ a ridicularizarem as manifestações culturais conhecidas por *Nhao* e também os promotores e aderentes a essas tais manifestações?

¹⁸⁶ Somente para lembrar que Fonte-Boa foi o local onde trabalhamos durante o ano de 2002, em que a práxis dos alunos do colégio em relação a dança referida serviu de mote para a presente tese.

Uma possível resposta a essas perguntas pode ser a inversão das coordenadas simbólicas efetuadas pela modernidade socialista, em que as referências eram os dirigentes da Frente e as suas orientações, conforme Samora Machel (1978) sustentou na abertura do ano escolar. É nessa inversão que, provavelmente, está a origem do desdém para com os anciãos e também para com os pais biológicos, considerados, pela jovem geração, de retrógrados, possuidores de idéias atrasadas.

Além da coletividade, um valor que já se fazia presente nas formas de vida banthu, a honestidade e a paciência também foram propostos como valores a serem promovidos no processo de formação e socialização do Homem Novo. O documento de 1971 refere que *cada professor deve tentar que seus pupilos sejam calmos, pacientes e honestos* (CEA, s/d, p.5). Ser paciente, entretanto, não significa ser passivo: em nome da educação para a paciência, o discurso revolucionário não poucas vezes tencionava formar alunos passivos, submissos à ordem social vigente.

O sentido da coletividade como valor que deveria ser cultivado e transmitido na educação escolar também está no documento que a Frente remeteu à UNESCO apresentando a sua política educacional (1976). Criticando o elitismo e o individualismo que, para os intelectuais da Frente, eram veiculados como valores na educação colonial, eles defenderam que a nova educação escolar deveria estar a serviço do povo. Conforme é referido nesse documento, uma educação a serviço do povo é aquela que forma e socializa o indivíduo de modo a *usar os conhecimentos para o benefício do outro e não para explorar ou oprimir* (MOÇAMBIQUE, 1976, p.4), difundindo o sentido do trabalho em grupo.

O trabalho manual também foi proposto como um valor que visava a erradicar o complexo de superioridade e de elitismo veiculados pela educação colonial. A mulher que, consoante o entendimento de Vieira (1978), era vista pelas sociedades tradicionais como “objeto” de reprodução, deveria ser emancipada, participando de todos os trabalhos ao lado dos homens. O discurso da emancipação afigurava-se como a promoção do gênero, com base na igualdade, uma prática que teria iniciado nas Zonas Libertadas.

A referência às Zonas Libertadas como o berço de novos valores que orientariam a nova educação foi sustentada por Vieira (1979). De acordo com esse intelectual, foi naquelas Zonas onde, após a destruição das condições objetivas que sustentavam a sociedade tradicional e o homem colonizado (aquele que assumiu os valores do colonialismo e não os contestou), surgiram os novos valores.

Talvez influenciado pelo “economicismo do marxismo ortodoxo”, Vieira refere que somente a mudança da base material tornou possível a *mudança da superestrutura* (VIEIRA, 1979, p.28). Ele critica os procedimentos formativos da Igreja Católica que apenas incidia sobre a dimensão subjetiva, e sustenta que o Homem Novo não é um santo. De acordo com Vieira se *os padres acreditam apenas na transformação interna da pessoa para se criar um santo* (Idem, p.28), tal postulado não se aplica para o Homem Novo. Este, de acordo com Vieira, é o produto de uma sociedade, o resultado da destruição das condições objetivas da sociedade, que levou à transformação na dimensão subjetiva.

Da transformação da dimensão subjetiva possibilitada pela destruição das condições materiais, segundo Vieira, apareceram novos valores nas Zonas Libertadas. Dentre os valores que apareceram naquelas Zonas, o autor destaca a

igualdade que, segundo ele, não era valor tanto na sociedade tradicional-feudal quanto na colonial. As duas sociedades, de acordo com Vieira, eram fortemente hierarquizadas, faltando *a igualdade entre as pessoas e as raças* (VIEIRA, 1979, p.28). O fim do elitismo e o conseqüente aparecimento da igualdade entre as pessoas e raças como valores, argumenta o intelectual da Frente, deu-se através do trabalho coletivo nas machambas¹⁸⁷. No trabalho coletivo, de acordo com Vieira, o Senhor e o escravo, que haviam se juntado para a causa da libertação, trabalhavam lado-a-lado:

Era preciso romper a relação entre patrão-moleque e criar uma relação entre dois homens. Era preciso realizar essa batalha pela igualdade. Numa certa medida foi trabalhando na machamba com o moleque, lado-a-lado, que ele deixou de ser patrão e o outro deixou de ser moleque. Ele foi trabalhar lado-a-lado com o moleque, mas não para ser humilhado, porque o moleque não estava a ser humilhado ao trabalhar. Não se tratava de humilhar as pessoas, tratava-se de levar as pessoas a realizarem um conjunto (VIEIRA, 1979, p.29)

As análises de Vieira sobre o processo de surgimento de novos valores nas Zonas Libertadas estão ancoradas num marxismo ortodoxo de orientação economicista (WALNDEBERG, 1982). Aquele dirigente da Frente não leva em consideração, em sua análise, que a infra-estrutura e a superestrutura estão orgânica e dialeticamente unidas, formando um bloco (GRAMSCI, 2002). Sustentar a pertinência da dimensão material sobre a superestrutural é uma posição própria do economicismo ortodoxo assumida pelo marxismo da II Internacional. A compreensão dos problemas, como Marx (1988) expõe no prefácio à crítica da Economia Política, é no nível ideológico. Assim, uma mudança na dimensão material é o resultado da compreensão do novo contexto e não o contrário.

¹⁸⁷ Roças

Ademais, o trabalho coletivo nas condições da Guerra de libertação não constituía evidência suficiente da mudança de mentalidades: as circunstâncias assim obrigavam. Em que pese a afirmação, no nível de discurso, do trabalho como valor e, por isso, proposto como princípio educativo (GONÇALVES 2006), porém, à exemplo do colonizador, o trabalho afigurou-se como forma de moralização e humilhação. Nos campos de reeducação, para onde foram enviados os “indesejáveis” sociais e a “sujeira político-social”, a reeducação era feita através do trabalho nas plantações, para que o grupo ali presente ganhasse novas idéias para se integrar na sociedade representada pelos intelectuais da Frente.

A concepção do trabalho como moralização se fez presente no trato com os que eram “captados” nas armadilhas da operação produção. O nome em si já revelava do que se tratava: produção. O uso do trabalho no sentido de produção está em consonância com o entendimento do trabalho no discurso da Frente que, entretanto, diferia do uso do termo em Marx (1988). Para este o trabalho era atividade transformadora e não produção no sentido de fazer (GONÇALVES, 2005). Nas escolas moçambicanas, após a independência do país, trabalho na “machamba” da escola, em algumas ocasiões, era usado como forma de punição exemplar para os alunos considerados indisciplinados e não no sentido antropológico: a necessidade de ver que pelo trabalho há um processo de transformação da natureza e de si mesmo.

Alguns dos valores propostos pela Frente, tais como a coletividade e a solidariedade entre os moçambicanos, não eram inteiramente novos, pois eles

faziam parte das formas de vida dos povos banthu. Novos eram os fundamentos e a abordagem que se fazia desses valores.

Os intelectuais da Frente, no processo de negação do passado e da tradição, buscaram outros fundamentos para esses valores que não a sociedade por eles considerada de tradicional-feudal. Em um exame do texto de Vieira (1979) e do programa de Educação Política (MEC, 1979), pode-se constatar que ambos os textos apresentam quatro dos principais fundamentos dos “novos” valores propostos pela Frente para orientarem o processo de formação do Homem Novo: a Frelimo, a Revolução, o Marxismo-Leninismo e o Socialismo, além das Zonas Libertadas.

Interdependentes, esses fundamentos também eram apresentados como referências máximas para a vida das maiorias sociais. A escola, como espaço de condução do processo de formação e de socialização, foi uma das principais instituições escolhidas para veicular os novos valores e os respectivos fundamentos, através da disciplina de Educação Política que foi introduzida para substituir o ensino da Religião (VIEIRA 1979) e também do ensino da Filosofia, conforme pontua Chambisse em sua dissertação de mestrado (CHAMBISSSE, 2006).

A legitimação da Frente como referência da práxis das maiorias sociais perpassa o discurso dos respectivos dirigentes e intelectuais. Samora Machel, por exemplo, quando do início da *viagem triunfal*¹⁸⁸ na cidade de Lichinga, sublinhou que as maiorias deveriam reconhecer que

¹⁸⁸ Viagem feita por Samora Machel para comemorar o triunfo da luta armada de libertação nacional, após a assinatura dos acordos de Lusaka (07.09.1974) que puseram o fim do conflito. Samora Machel, à época presidente da FRELIMO, percorreu todas as capitais provinciais, anunciando a vitória e os

foi a FRELIMO que, por causa da clareza ideológica da sua linha política, uniu o povo do Rovuma ao Maputo, de Tete ao Oceano Índico; foi a FRELIMO que esclareceu que só unidos venceremos o inimigo; que um povo unido determinado é invencível constitui uma muralha de ferro; foi a FRELIMO que forneceu os métodos de trabalho, o método de estratégia de combater o inimigo (MACHEL apud MAZULA, 1995, p.155).

O dirigente, através da repetição, apresentava a FRELIMO como “salvadora” da pátria. Vieira (1978), no texto em que reflete sobre o processo de formação do Homem Novo, também destacou que foi com a FRELIMO que, pela primeira vez, se pôs, na sociedade moçambicana, o conceito de unidade, porque até então a unidade era um contra-valor. Na abertura do ano letivo escolar de 1978, Samora Machel instituiu a Frente como referência máxima que deveria orientar a práxis dos alunos. Naquele evento o dirigente da Frente afirmou que *na escola o ídolo é a nossa linha política [...] o forte é a nossa orientação que o Ministério da Educação dá. O resto eram trapos*, sustentou ainda o líder nacionalista e revolucionário (MACHEL, 1978, VI).

Ao defender que o ídolo na escola era a Linha Política da Frelimo – o marxismo-leninismo – e que o forte na Escola da República Popular de Moçambique era a Linha Política do Partido e a orientação do Partido, transmitida pelo Ministério da Educação, o líder moçambicano instituía a Frelimo como referência máxima na vida dos alunos.

Foi através da educação política e da educação cívica¹⁸⁹, em substituição da Religião e da Filosofia, que a Frente difundiu os novos valores, a legitimação de si mesma e a defesa da Revolução, do Socialismo e do “Marxismo-Leninismo” como fundamentos e referências dos valores a serem promovidos pela educação escolar

novos tempos que se aproximavam. Lichinga, a norte de Moçambique, foi a capital por onde iniciou a viagem triunfal.

¹⁸⁹ Fato que nos chama atenção é que a disciplina era de educação cívica, destituída do termo moral. A partir de 2003, os planejadores da educação introduziram, no ensino fundamental, a educação cívica e moral. Por que, no período revolucionário, o termo moral não fazia parte da educação cívica?

no processo de formação do Homem Novo. A educação política, conforme esclareceu Samuel

era a única disciplina que aparecia na escola impondo certos procedimentos, que impunha uma determinada disciplina, a tal disciplina para-militar. Então, aparecia como uma certa disciplina que, em certa medida, reprimia. Reprimia os próprios estudantes. Qualquer indisciplina o professor de Educação política mandava punir e violentamente, através de trabalhos, embora o trabalho não seja uma forma de punição, então, através de outros castigos [SAMUEL, entrevistado a 18 de Setembro de 2007 em Maputo]

A Educação Política tendo adquirido uma centralidade no currículo deveria explicar aos alunos o que era a Frelimo e quem eram os seus dirigentes, de modo que estes fossem amados pelos alunos (MEC, 1979, p.5). Com efeito, no programa da 5ª série do ensino primário, em relação aos objetivos da matéria, é afirmado que *o ensino da educação política, na 5ª classe visa, principalmente, a educação dos alunos no amor à Frelimo, como força dirigente do Povo moçambicano* (MEC, 1979, p.5). O programa também sublinha a necessidade da disciplina se assentar sobre a educação dos alunos *no amor a pátria, no amor à Frelimo, no amor ao Camarada presidente Samora Machel, no amor à Paz, na amizade com todos os povos* (MEC, 1979, p.5). Os dirigentes e o Partido eram apresentados, portanto, também como novas referências em substituição das tradicionais, entre elas a família. Num dos cânticos revolucionários, através dos quais se procedia à formação dos Continuadores de Revolução Moçambicana, eram apresentados como membros da nova família:

Samora Machel – Pai

Josina Machel¹⁹⁰ - Mãe

Keneth Kaunda¹⁹¹ – Tio

¹⁹⁰ Primeira esposa de Samora Machel, morta a 7 de Abril de 1973.

Julius Nyerere¹⁹² – Avô

Era uma doutrinação. Nos objetivos da disciplina Educação Política também são proclamados valores positivos, quais sejam, o amor, a paz e a amizade com todos os povos, formando um cidadão universal. O trabalho coletivo, a igualdade de gênero, a emancipação da mulher também são apresentados como valores a serem veiculados pela matéria de ensino em referência (MEC, 1979, pp.8 e 9). Para a 6ª classe, além dos valores acima mencionados, também foram enumerados *a horandez, o amor à verdade, a pontualidade, e o sentido de responsabilidade* (Idem, p.18) como valores a serem promovidos e difundidos na educação escolar através da educação política¹⁹³.

Apesar da proposição desses valores na formação do Homem Novo, entre os indicadores do “déficit moral” que justificavam a inclusão da Ética no ensino de Filosofia, os intelectuais entrevistados apontaram a falta do respeito para com o outro em sua dignidade [Samuel, entrevista a 18 de Setembro de 2007]. Junto a falta de respeito, a Ética do não trabalho, exemplificada pela não pontualidade, pela não identificação com o trabalho e a conseqüente falta de produtividade, foi apontada por Ronaldo como outro indicador do “déficit” moral.

O discurso dos intelectuais que participaram do processo de reintrodução da Filosofia no nível médio parece evidenciar que os valores propostos para a formação do Homem Novo não se enraizaram. O que teria acontecido para a não observância desses valores? Samuel oferece algumas explicações para a compreensão dos

¹⁹¹ Primeiro presidente da Zâmbia.

¹⁹² Primeiro presidente da Tanzânia.

¹⁹³ Os valores proclamados perpassam todo o programa até a 8ª série.

possíveis fatores que explicam o não enraizamento dos valores propostos para a formação do Homem Novo. Segundo ele

A revolução não tinha tradição. Esses valores que eram combatidos tinham um rastro em nós, tinham a sua tradição. Os valores que estavam a introduzir caíram de pára-quedas, não tinham qualquer rastro. O trabalho coletivo, porque é que as cooperativas foram caindo? Não há tradição de trabalhar em cooperativa, não há. E o que aconteceu? É que as cooperativas não andaram e, sobretudo, quando essas cooperativas têm de ser geridas pelo Estado. Cooperativa é uma coisa que eu, tu e outros combinamos, criamos fazemos a sociedade; não o Estado que deve trazer a agulha, não o Estado que deve trazer sementes, mas nós que nos concebemos como um grupo de proprietários [Samuel, entrevistado em Maputo, a 18 de Setembro de 2007]

Com base na fala de Samuel pode-se inferir que a Frente propunha os novos valores e os respectivos fundamentos através de decreto: não faziam parte das aspirações das maiorias sociais, conforme foi justificada a transformação da luta nacionalista em revolucionária.

Além das observações de Samuel, sustentamos, na esteira de Buendia Gómez (1999) que os ideais da Frente eram nobres. No processo educativo, porém, houve a supervalorização do amor à Frelimo e aos dirigentes da revolução moçambicana em detrimento da promoção dos nobres ideários proclamados. A supervalorização da Frente, primeiro, torna nula toda a argumentação que pretende defender não ter havido, de uma forma implícita, o culto à personalidade do líder em Moçambique¹⁹⁴; segundo levou a que as maiorias aparentemente aceitassem as novas orientações, mais por medo do que por convicção.

Supervalorizando a Frente e os dirigentes revolucionários, a educação escolar, no lugar de formação e socialização, mais procedeu à doutrinação. Assim, a educação política dava maior importância ao estudo da história da FRELIMO –

¹⁹⁴ A tese que sustentamos é polémica. Porém, como já sugerido por Carlos Serra em seu blog no mês de junho de 2009, seria interessante a realização de pesquisas que visem examinar a questão do culto à personalidade em Moçambique.

Frente e não partido - que, juntamente com a história de Moçambique, visava a integrar a criança, através dos heróis, no espaço social e político do país. Por meio dos heróis, conforme sustenta Lopes, pretendia-se que os alunos aderissem *inquestionavelmente a um sistema político e à classe no poder* (LOPES, 1995,p.163)¹⁹⁵.

Samora Machel, num encontro popular realizado em 1975 na nortenha cidade de Lichinga, afirmou que

ninguém deverá andar de povoação em povoação para serem religiosos. Não permitiremos isso. Só a Frelimo deverá fazer esse trabalho de mobilização. Estamos conscientes da batalha que vamos travar, porque alguns aqui têm já um esquema de pensamento fixo, mas as crianças não deverão ser contaminadas (MACHEL apud MAZULA, 1995, p.22-grifos nossos)

Machel instituiu a FRELIMO como referência máxima na vida dos moçambicanos, apresentando-a como nova “religião”. Para garantirem a eficácia da nova “religião”, os dirigentes da Frente, logo a seguir a independência, declararam o exercício religioso como atividade privada¹⁹⁶, *cuja prática somente poderia ter lugar no âmbito familiar* (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.255). O radicalismo da Frente para com a religião, principalmente de matriz ocidental – católica e protestante - atingiu aos membros do partido e candidatos a membros. Os estatutos do partido estabeleceram que *todos não deveriam ser religiosos ou então, quando o fossem, que renegassem a religião como condição de admissão no partido* (Idem, p. 260).

A Frente proclamava-se a si própria como povo e este, mesmo não sendo Frelimo, deveria seguir as orientações da Frente. Uma dessas orientações era não

¹⁹⁵ Reflexões sobre o uso da história para a legitimação da Frente são apresentados por Mazula (1995).

¹⁹⁶ Lembrar que a chamada religião tradicional foi considerada de supersticiosa e, portanto, ilegal.

ser religioso, isto é, tornar-se ateu para aderir à “nova religião”: o marxismo e a revolução que eram anunciados pelos “acólitos” da Frente¹⁹⁷. No processo da difusão da “nova religião”, além do confisco das propriedades da Igreja Católica¹⁹⁸, em nome das conquistas revolucionárias, os arautos da modernidade socialista desafiavam os prelados que não quisessem aderir à “nova religião”. Conforme Samuel esclareceu

[...]quando se chega a um ponto em que, em frente da catedral, aos domingos e naquela hora em que acontece a missa, aqui estão a decorrer as actividades culturais, aqui está a decorrer uma feira, precisamente para desviar os fieis desse acto religioso. Era uma maneira do executivo combater a religião [Samuel, entrevistado em Maputo, a 18 de Setembro de 2007]

Não se tratava de desviar os fieis, mas sim de tentativas deliberadas de impedir que as maiorias freqüentassem a Igreja, pois não indo ao comício representava a não submissão à ordem política vigente. Era através de práticas similares que a Frente, por decreto e forçosamente, obrigava a que as maiorias sociais aderissem ao Partido, à Revolução e ao “Marxismo-Leninismo”. Estas eram os conteúdos do “credo socialista”, combatendo outras formas religiosas. Para se aderir ao Partido, conforme explicitado, era necessário ser ateu.

A religião, em todas as tradições culturais, é uma das expressões privilegiadas do ethos e, assim, portadora do saber ético. O “combate” contra a religião, tanto a tradicional quanto a de matriz ocidental, era um combate contra o ethos veiculado nessas religiões. Nessa luta, a Frente destituía as referências metafísico-religiosas ocidentais e as ancestrais-tradicionais que orientavam o agir

¹⁹⁷ Os membros dos Testemunhas de Jeová, por exemplo, por não aceitarem fazer os vivos para a nova religião, foram deportados para os campos de operação produção da Zambézia, centro de Moçambique, em 1976.

¹⁹⁸ Muitos locais de culto pertencentes à Igreja Católica foram transformados em armazéns. As instituições educativas e de saúde da Igreja, que se encontravam adjacentes aos locais de culto, passaram a pertença do Estado, desempenhando as mesmas funções: oferecer a educação e a a saúde às maiorias sociais, mas sob controle do Estado

dos povos banthu de Moçambique, para instituir novas referências que fundamentassem os valores por ela propostos. Tais referências eram a própria Frente e a “ideologia” científica do proletariado – “marixsno-leninismo”. Com base nessas referências, a educação escolar deveria formar o Homem Novo, o construtor do socialismo e de uma sociedade livre de exploração do Homem pelo Homem. A que resultados chegou, no plano simbólico, a modernidade socialista moçambicana nessa luta contra as duas expressões culturais do ethos: a religião e a sabedoria de vida? É mais um questionamento que levamos para o sexto capítulo deste trabalho.

5.2 Adeus ao homem novo: a modernidade capitalista na educação

A reversão do projeto de modernidade socialista, primeiro, através da implementação do Programa de ajuste estrutural – PRE – em decorrência dos acordos com as agências multilaterais e, segundo, com a promulgação da nova Constituição (1990), teve desdobramentos na educação escolar. No prosseguimento da reorganização política e econômica do Estado moçambicano, foi aprovada, pela Assembléia da República, uma nova Lei educacional¹⁹⁹. A aprovação dessa Lei, segundo o discurso oficial, decorreu da

necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83 de 23 de Março, às atuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo [(BOLETIM DA REPÚBLICA, 1992, nº 19, p. 104 –(8)].

As condições sócio-econômicas referidas no texto oficial eram as exigências da nova modernidade orientada pelo neoliberalismo. O projeto de revisão da Lei

¹⁹⁹ Trata-se da Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992, em substituição da Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, que instaurou o Sistema Nacional de Educação, no contexto da reorganização da educação escolar moçambicana após a independência do País.

educacional socialista (LEI 4/83 de 23 de Março) foi elaborado pelo Conselho de Ministros e encaminhado à Assembléia da República em Setembro de 1991²⁰⁰. Na proposta de Lei encaminhada ao poder legislativo, são apresentados os fundamentos que justificavam a pertinência de uma nova legislação educacional no país. Juridicamente, no projeto de revisão, é afirmado que se pretendia *adequar a legislação fundamental da educação ao novo quadro jurídico-institucional* decorrente da vigência da nova Constituição da República (ASSEMBLÉIA da REPÚBLICA, 1991, p.2).

Além do contexto jurídico-institucional que prevalecia em Moçambique desde 1990, o Conselho de Ministros também sustentou a necessidade da revisão da Lei educacional, segundo o documento oficial, recorrendo às discussões das teses do V Congresso do Partido FRELIMO, realizado em 1989²⁰¹. No projeto de revisão, entretanto, não são explicitadas as teses e os respectivos conteúdos que influenciaram a revisão da Lei fundamental da Educação moçambicana.

A importância do Congresso, observa o documento oficial, está no fato de que das decisões ali emanadas, foi submetido, ao Conselho de Ministros, o Decreto 19/90²⁰² que autorizava o exercício de atividades de ensino no país, mas a título privado.

A aprovação desse decreto, conforme refere o documento oficial, gerou *algumas dúvidas relacionadas com a legalidade* porque *aparentemente revogava o*

²⁰⁰ O órgão legislativo discutiu o projeto em Dezembro do mesmo ano, durante a sua III Sessão extraordinária.

²⁰¹ Conforme se referiu, foi nesse congresso que a FRELIMO abandonou o marxismo-leninismo.

²⁰² O documento não explicita quem foi que submeteu o Decreto ao conselho de Ministros.

*decreto 12/75*²⁰³ (ASSEMBLEIA da REPÚBLICA, 1991, p.2)²⁰⁴. Em vista a resolver o impasse jurídico

optou-se por mencionar explicitamente os artigos em contradição, de modo a , pelo menos, legalizar situações cuja prevalência era do domínio público, tais como a existência de escolas privadas, comunitárias e até de explicadores privados (ASSEMBLEIA da REPÚBLICA, 1991, p.2).

De que artigos se tratam e qual era o conteúdo desses artigos? O projeto de revisão da Lei educacional também não é explícito. Nesse projeto, apenas é afirmado que, resolvido o impasse em torno da aparente ilegalidade suscitada pelo Decreto 19/90 - levando em consideração a urgência que se fazia sentir desde o V Congresso do Partido, e também em função da posterior aprovação da nova Constituição - *tornou-se inevitável a revisão e o reajustamento da Lei do Sistema Nacional da Educação* (ASSEMBLÉIA da REPÚBLICA , 1991, p.2).

Foi com base nessas considerações, de modo a atender às discussões suscitadas pelas teses do V Congresso do Partido, que o Conselho de Ministros elaborou e submeteu, à Assembléia da República, o projeto de revisão da Lei 4/83 de 23 de Março. O parlamento moçambicano, ainda no regime de partido único²⁰⁵, discutiu o projeto (Dezembro de 1991), tendo-o aprovado sob forma de Lei em 1992 (LEI 6/92 de 6 de Maio).

Elaborada numa forma de Estado orientado pelos ideários do neoliberalismo, a nova Lei educacional, além de legalizar e abrir espaço para a oferta da educação

²⁰³ Que proibia o exercício da educação por parte dos privados

²⁰⁴ A Lei de nacionalização foi promulgada no dia 24 de Julho de 1975. Por essa Lei, abolia-se a propriedade privada em Moçambique em favor do Estado, principalmente na área de educação, saúde e habitação.

²⁰⁵ Embora a Constituição de 1990 tenha ampliado os direitos político, no entanto, somente em 1994 realizaram-se as primeiras eleições gerais em Moçambique, finda a guerra (1992) e o conseqüente processo de transição democrática.

nos moldes privados, também aponta para a demissão do Estado moçambicano da responsabilidade para com a educação.

5.3 A educação moçambicana no contexto da nova modernidade

Durante a vigência do socialismo, o Estado moçambicano assumia a direção, planificação e controle da educação. No contexto da liberalização econômica e política, o Estado afirma que apenas organiza e promove o ensino, *como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República* (BOLETIM da REPÚBLICA 1992, art. 1). A mudança do termo educação para o ensino deve-se, segundo o afirmado no projeto de revisão da Lei educacional socialista, à necessidade de não se poder *menosprezar ou ignorar a participação de outras entidades na educação dos jovens* (ASSEMBLEIA da REPÚBLICA 1991, p.1). Dentre os aspectos que envolvem o ensino - o físico, o intelectual, o moral, o religioso, o social, o estético e o cívico – observa o documento oficial, ao Estado apenas interessa o aspecto intelectual que, envolvendo a instrução, se realiza diretamente pelo ensino (Idem, p.1). As outras dimensões da educação, ainda de acordo com o documento citado, ficariam sob responsabilidade de outros agentes a quem o Estado pedia para se envolverem no processo de formação e de socialização dos cidadãos. Quem eram esses agentes? O documento é omissivo.

A educação escolar pública centraria a sua atenção sobre apenas um dos aspetos da educação - a instrução -, reduzindo a educação à instrução. A relegação para terceiros o cuidado com os outros aspetos que envolvem a educação, no

sentido de processo de formação e socialização dos indivíduos, sugere que o Estado descomprometia-se com a educação ética dos cidadãos.

O “descompromisso” do Estado para com a educação ética é coerente com a legislação do país e que contraria os fundamentos do direito à educação. O direito à educação, obrigatória e gratuita, é apresentado nos documentos internacionais, promulgados pela Organização das Nações Unidas como um dos aspetos fundamentais da realização dos direitos humanos. Esse entendimento da educação perpassa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), a Convenção da luta contra a discriminação na esfera do ensino (UNESCO, 1960), o Pacto Internacional sobre os Direitos Sociais, Económicos e Culturais (ONU, 1966), a Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e a recente Declaração do Milénio das Nações Unidas (ONU, 2000). Em alguns países, para se evitar que a arbitrariedade atropela o proclamado pelos documentos internacionais, sem possibilidades de reivindicação por parte dos cidadãos, a educação foi incluída, nas respectivas Cartas constituintes, como um direito do cidadão e um dever do Estado e da família.

O Estado moçambicano ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração do Milénio das Nações Unidas. Ao ratificar e assinar esses documentos internacionais, o Estado, em princípio, comprometia-se, em nível internacional, a garantir a educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos os moçambicanos, conforme é expresso naqueles documentos. Mas não é o que acontece!

Tomando como exemplo a Lei educacional 6/92 de 6 de Maio, que alterou a Lei 4/83 de 23 Março é afirmado que o Estado moçambicano apenas organiza e promove o ensino, *como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República* (BOLETIM da REPÚBLICA, 1992, art. 1). A Constituição referida é a de 1990. Em relação à educação, naquela Constituição, é sustentado que *na República de Moçambique, a educação constitui o direito e dever do cidadão* (CONSTITUIÇÃO, 1990, art.92). Ao Estado, conforme o dispositivo legal, cabe a promoção da extensão de igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito (Idem, art. 92 §2). O entendimento da educação como direito e dever do cidadão, cabendo ao Estado a promoção do acesso, permaneceu inalterado na Constituição promulgada em 2004. O que mudou foi a numeração dos artigos.

Com base no conceito de ensino - uma mudança conceitual contraria o que foi estabelecido nos documentos internacionais, ratificados e assinados por Moçambique -, na Lei educacional 6/92 de 6 Maio de 1992, ainda em vigor, é mencionado que um dos objetivos do Sistema Nacional de Educação é o de assegurar e de garantir o ensino básico a todos os cidadãos, com base na introdução da escolaridade obrigatória, progressiva e de acordo com desenvolvimento do país.

O condicionamento do acesso ao ensino básico ao desenvolvimento do país e a introdução da escolaridade básica progressiva parece ser proposital, uma vez que, legalmente, conforme as duas Constituições, a oferta da educação, ou melhor, do ensino básico, não consta como dever do Estado, mas sim do cidadão e da família.

Assim se posicionando, o Estado moçambicano, primeiramente, não assume, no âmbito da Lei, a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos,

embora o mesmo Estado tenha ratificado e assinado alguns dos documentos internacionais que contemplam a Educação como Direito Humano. Em segundo lugar, não assumindo, por Lei, a educação como dever do Estado, não existe uma base legal para que cada moçambicano(a), vendo não respeitado o seu direito ao ensino básico, como parte do direito humano à educação, possa reivindicar junto ao poder público e/ou judiciário. Assim, pode-se inferir que a educação, em Moçambique, passou a ser uma questão de escolha individual em que o Estado não assume ser seu dever: cabe, a cada cidadão e cidadã, a responsabilidade de saber quanta *educação e quanto treinamento profissional buscar* (CARNOY e LEVIN, 1993, p.52).

A responsabilidade individual pela busca da educação está entendida como dever do cidadão e da família é imputada aos moçambicanos num contexto de “privatização” da educação pública, em que pese a afirmação da necessidade de universalização do ensino básico de sete séries, segundo o acordado na Conferência de Joitierm (1990).

A Conferência que defendeu o movimento da educação para todos, também foi tida como um dos fundamentos da necessidade da revisão da Lei fundamental da educação moçambicana que vigorava até 1992. Mas a universalização da educação básica, em Moçambique, se daria promovendo a extensão do acesso através da via “privada”: tanto da nova Constituição da República quanto da nova Lei educacional foram retirados os artigos que preconizavam a gratuidade do ensino básico²⁰⁶.

²⁰⁶ O artigo 7 da Lei 4/83 refere que a frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta de pagamento de propinas. Esta prescrição em torno da gratuidade do ensino básico não consta no texto da Lei 6/92 e também na Constituição da República de 1990. Ademais, até 1992, em Moçambique, não havia a terminologia de ensino básico, mas sim nível básico, que correspondia à nona série (atual décima) do ensino geral. Com as reformas educacionais, passou a constar dos

A omissão do Estado em relação à gratuidade da educação básica e a conseqüente responsabilização de outras entidades na oferta da mesma está presente no Plano Estratégico de Educação (MINED, 1998). Elaborado com base na Política Nacional de Educação (MINED, 1995), o Plano Estratégico, em primeiro lugar, reafirma e assume as conclusões da conferência de Jontien em relação à escolarização básica universal.

Além de reafirmar e assumir aquelas conclusões, em segundo lugar, o mesmo Plano refere ser urgente e necessária a redefinição do papel do Ministério da Educação no que diz respeito ao financiamento e gestão do sistema educativo, que deve passar para os *grupos de interesses* (MOÇAMBIQUE, 1998, p.1). Quem serão esses grupos? O plano é omissivo. Nele apenas argumenta-se que a esses grupos, entendidos como outros atores sociais, ser-lhes-á alargado significativamente o seu papel na educação, *na medida que passam a assumir maiores responsabilidades dentro do sistema*, devendo ser guiado pelos valores de inclusão e de participação, visando o *combate da pobreza absoluta* (Idem, p.1).

O que implica a omissão na gratuidade conjugada com a demissão da obrigação legal de ofertar o ensino básico? Os pobres ficam sem a escola, seja por falta de vagas no ensino fundamental - fenômeno que se tornou uma normalidade -, seja por indisponibilidade financeira para com pagamento das matrículas, o pagamento de folhas para as provas, a compra do livro escolar que, mais é vendido do que distribuído, e a “a contribuição” para pagar os guardas . De um modo geral,

textos oficiais o termo ensino básico para designar as sete primeiras séries do nível primário do ensino moçambicano. É esse ensino básico que é obrigatório e o que o Estado, timidamente, tem conseguido garantir a todos os moçambicanos em idade escolar.

parece que o Estado moçambicano oferece o ensino como caridade, obrigando os pobres a apresentarem o atestado de pobreza, caso queiram ter a gratuidade do ensino, e não como um dever, como contra-parte do Direito humano à educação.

A afirmação que o Estado moçambicano passa a se interessar apenas pela dimensão intelectual, relegando outros aspectos educacionais para outros agentes, mas sem explicitar quem são esses agentes, sugere que esse Estado demite-se da função educadora que o caracterizou durante a edificação do socialismo. O decreto 16/2000, que define e atribui as competências do Ministério da Educação, entretanto, parece contradizer o que é afirmado no projeto de revisão da Lei 4/83, sobre as tarefas que cabem ao Estado moçambicano no âmbito educacional. O decreto sustenta que uma das competências do Ministério da Educação, este concebido como órgão central do aparelho de Estado, é a de promover a “educação patriótica, cívica e moral dos cidadãos (...) alicerçada nos valores políticos e éticos da sociedade moçambicana”.

Conforme essa explicitação, o Estado moçambicano, contrariamente ao que afirma no projeto de revisão da Lei educacional 4/83 de 23 de Março de 1983, abraça outras dimensões que envolvem o processo educativo: a formação. Era o retorno do Estado-educador? Sobre que fundamentos se alicerçaria a educação patriótica, cívica e moral dos cidadãos? Quais os valores políticos e éticos da sociedade moçambicana orientariam a práxis educacional? Os tradicionais? Os capitalistas ou os da nova modernidade? Através de que mediações o Ministério da Educação promoveria essa tal educação?

Provavelmente, para realizar as atribuições presentes no Decreto Presidencial, o Ministério da Educação introduziu, no ensino fundamental, a

educação cívica e moral (2003). Cinco anos antes, a título experimental, o MINED também havia decretado a reintrodução do ensino de Filosofia no nível médio, tendo-o tornado obrigatório dois anos depois. A Ética foi incluída como um dos eixos temáticos do ensino de Filosofia, também vista como continuidade da educação cívica e moral [Tomas²⁰⁷, entrevista a 8. 09.2007 em Maputo].

A inclusão da Ética como um dos eixos temáticos do ensino de Filosofia, conforme explicitado no primeiro capítulo, visava a resolver o “déficit moral” que, para o discurso oficial, decorreu da ausência da Filosofia no nível médio. O déficit moral, entretanto, era o reflexo da crise ética no país. A crise, em nosso entendimento, deveria ser vista como conseqüências das duas modernidades por que o país passou: a socialista e a capitalista, respectivamente. São das conseqüências éticas dessas duas modernidades de que o próximo capítulo irá se ocupar.

²⁰⁷ Professor de Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica em Maputo.

Capítulo VI

As conseqüências éticas das modernidades moçambicanas

Neste capítulo são discutidas algumas das conseqüências éticas das duas modernidades moçambicanas: crise ética expressa nas rupturas sócio-políticas, na crise de referências e no vazio de sentido. Para respaldar as afirmações sobre o que se entende ser as conseqüências éticas dos projetos de modernidade em Moçambique, com base em alguns fatos do cotidiano²⁰⁸ moçambicano, são apresentados alguns indicadores da crise ética que se vive no país.

6.1 A conseqüências da modernidade socialista: rupturas sócio – políticas

O processo de banimento das duas sociedades - a colonial-burguesa e a *tradicional-feudal* - teve conseqüências sócio-político e culturais nos caminhos da modernidade socialista, cuja expressão máxima foi o conflito armado.

O conflito pode ser apontado como uma das conseqüências políticas da modernidade socialista que rompeu e fragilizou o tecido social. Uma conjugação de fatores explica o recurso à “última ratio”, sejam eles de ordem interna, sejam externos. Fixar-se em apenas um dos fatores apontando-o como a “causa das

²⁰⁸O cotidiano como campo de pesquisa é defendido por vários autores, cuja fonte de inspiração é a obra de Michel de Certeau (2002) “A invenção de cotidiano”. A importância do cotidiando, especificamente, o cotidiano escolar como campo de pesquisa é esclarecida no dossier publicado pelo no volume 28 do caderno *CEDES* (2007) que reúne artigos de pesquisadores cujo foco é o cotidiano. Ao nos referirmos ao cotidiano moçambicano, apoiamo-nos na importância do cotidiano como campo de pesquisa e de recolha de informações, através da observação não participante (LAVILLE e DIONNE, 1999). Embora o nosso trabalho não tenha sido uma pesquisa com o cotidiano *strictu sensu*, todavia orientamo-nos pela definição de cotidiano estabelecida por Ferraço. De acordo com o autor, fazem parte do cotidiano, como sujeitos de pesquisa, *todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano* (FERRAÇO, 2007, p.74). Buscamos apreender, por conseguinte, as marcas quer visíveis, quer sutis, deixadas por vários sujeitos no cotidiano moçambicano e que refletem uma crise ética.

armas” além de ser uma postura simplista, constitui uma “fuga da história” (LOSURDO, 2004). Façamos um breve excuro sobre alguns desses fatores.

O projeto de modernidade da Frente atraiu simpatias, tanto dentro quanto fora do país. Como uma das evidências das simpatias internas, pode ser apontado o número de intelectuais que se reuniu em torno do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, dedicados ao estudo do “marxismo-leninismo”. Os estudantes que freqüentavam os Estudos Superiores Gerais de Moçambique e que aderiram à Frente também podem ser incluídos no universo das simpatias internas. Pertencentes à burguesia-colonial, aqueles estudantes foram “atraídos” pelo projeto de modernidade da Frente. Externamente, o projeto da frente atraiu intelectuais como Allen e Bárbara Isaacman, Basil Davidson, Colin Darsh, Marc Wuyts e Célia Nunes que chegaram a Moçambique em apoio à proposta “socialista” da Frente. Todos eles eram intelectuais no sentido gramsciano do termo e exerciam essa função, divididos em tradicionais e orgânicos.

Uma pergunta se impõe: em meio às simpatias, o que teria atraído as antipatias tanto internas quanto externas?

Não há uma única explicação. Cabe destacar, entretanto, que no decorrer da Revolução, os dirigentes endureceram o regime político, através da criação do Serviço Nacional de Segurança Popular (SNASP)²⁰⁹. A atuação desse serviço semeou medo no seio das maiorias sociais, vendo cada um(a) como possível representante do poder dirigente. O SNASP pode ser considerado como uma nova versão da Polícia Política Portuguesa (PIDE), aquela que perseguiu e torturou os

²⁰⁹ No âmbito da reorganização Política e Econômica de Moçambique, o SNASP foi transformado em Serviço de Informação e Segurança do Estado (SISE).

moçambicanos, principalmente os que se manifestavam contrários à presença portuguesa no país. Em sua atuação, o SNASP foi coadjuvado pelos Grupos de Vigilância Popular (GV): como o nome sugere, era os responsáveis pela vigia, identificação e denúncia dos possíveis inimigos do povo e pelo encaminhamento dos mesmos ao poder dirigente.

Através do SNASP e dos GV's, a boa parte dos moçambicanos foi-lhes proibido expressar as suas próprias opiniões no contexto de um país livre e independente. A liberdade por que se lutou, era confundida com a libertinagem e com a manifestação do reacionarismo, razões para ser candidato à habitante dos campos de reeducação, local onde os respectivos hóspedes, no entendimento dos dirigentes, adquiririam idéias revolucionárias para se integrarem na nova sociedade. O endurecimento do regime, não admitindo a dualidade de poderes e a liberdade vigiada, podem ser tidos como alguns dos fatores que concorreram para atrair antipatias internas²¹⁰.

Além das internas, conforme referenciado, o discurso da Frente também atraiu as antipatias externas. A atração de tais antipatias decorreu da postura dos dirigentes moçambicanos na defesa dos princípios do internacionalismo proletário com base na categoria epistemológica “zonas libertadas”: eles concebiam-se como mandatários da libertação de todos os povos oprimidos do mundo. Apoiando-se naquela categoria e colocando-se como combatentes a favor dos oprimidos em todo o mundo, os dirigentes da Frente sustentavam que além da sociedade tradicional e colonial, a revolução de caráter socialista que eles propunham para Moçambique

²¹⁰ As antipatias internas não foram apenas o resultado do endurecimento do regime político após a independência. Elas foram atraídas desde a luta de libertação nacional com a dicotomização entre os revolucionários, de um lado, e os reacionários, de outro, produzindo “uma quantidade elevada de dissidentes (ABRHANSOM e NISLSON, 1994, p.166)

também deveria ser alargada contra dois inimigos externos: o imperialismo e o capitalismo.

Na África Austral, esses inimigos, de acordo com o discurso da Frente, eram representados pelos regimes minoritários (governos de minoria branca) da África do Sul e da ex-Rodésia do Sul (atual Zimbábue)²¹¹. Samora Machel, em que pesassem as evidências da intensificação do conflito ideológico e militar no contexto da “Guerra Fria” desafiou, publicamente, a África do Sul:

Eles querem vir cá assassinar. Então dizemos: que venham! Que venham todos os racistas... Que venham! Liquidamos a guerra de uma vez por todas. Haverá verdadeira paz na zona. Não a paz falsa que vivemos. Que os sul-africanos venham, mas estejam certos de que a guerra terminará em Pretória. Que venham!(MACHEL apud FAUVETE e MOSSE, 2003, p.122).

Para o líder moçambicano, a opção militarista e a atitude bélica não partiam de Moçambique porque, segundo ele, o país é amante da paz:

Nós não queremos a guerra. Nós somos fazedores de paz porque somos socialistas. Uma parte quer a paz e a outra não quer a paz. Que fazer? Deixamos a África do Sul escolher. Não temos medo da guerra. Que escolha a África do Sul se devemos viver em paz ou se devemos viver em guerra. Guerra-fria também não a queremos. Preferimos a guerra aberta (MACHEL apud FAUVET e MOSSE, 2003, p.121-122).

Ser socialista, porém, não significa ser amante da Paz. Ao se dirigir contra os regimes da África do Sul e da ex-Rodésia, o líder moçambicano assim procedia em nome da libertação dos povos que, segundo ele, estavam sob o jugo do imperialismo e do capitalismo, inimigos do socialismo que pretendia edificar em Moçambique. Ele

²¹¹ Em relação ao Zimbábue, cabe destacar que a FRELIMO apoiou o movimento de luta armada naquele país que vivia sob a Declaração Unilateral da Independência pronunciada pelo regime de Ian Smith. Tal como na África do Sul, o regime de Ian Smith também era de minoria branca e racista, condenado internacionalmente por essa postura. O apoio foi humano, com o acolhimento dos militares da ZANU-FP em território moçambicano, bem como também aplicou as sanções das Nações Unidas sobre o regime de Ian Smith através do fechamento das fronteiras com o referido país que alcançou a independência em 1980. Ao fechar a fronteira, a FRELIMO pretendia atingir o regime de Ian Smith cuja economia dependia do porto da Beira (centro de Moçambique) que fica a 250 km da Rodésia, de modo forçá-lo à mudança nas relações sócio-políticas, através da concessão da independência ao povo zimbabweano.

também se dirigia àqueles dois regimes com base na estratégia de revolução em permanência e a tática de guerra de movimento, embatendo frontalmente contra aqueles dois países cujo poderio militar era superior em relação ao de Moçambique.

Os ideários defendidos pelos arautos da modernidade socialista em certa medida eram nobres, examinados sob ponto de vista do princípio de solidariedade e de amizade entre os povos: a independência do país, em grande parte, deveu-se à ajuda e solidariedade de outros povos. Uma postura de indiferença para com a práxis do sistema de apartheid na África do Sul constituía a falta de senso de humanidade. No entanto, o contexto em que se vivia, em que a correlação de forças era desfavorável para Moçambique, exigia a tática da guerra de posição e não da revolução em permanência. A criação da ex-Conferência de Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral (SADCC), hoje Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) pode ser considerada como o uso da tática da guerra de posição em solidariedade para com o povo da África do Sul, subjugado pelo sistema de discriminação racial. Mas as ações da Frente foram além da guerra de posição: pretendia fazer a medição de forças com os regimes sul-africano e rodesiano, respectivamente.

A estratégia e a tática usadas pela Frente na luta contra o capitalismo e o imperialismo tiveram os seus efeitos. Os dois regimes da minoria branca apoiaram logística e militarmente a criação do Movimento de Resistência Nacional (MRN) – hoje considerado o maior partido político de oposição, a RENAMO – que desencadeou o conflito que durou cerca de 16 anos.

A categorização do conflito, porém, não reúne consensos no debate político moçambicano²¹². O debate sobre a conceituação do conflito armado está cercado de disputas aparentemente verbais: estão em causa divergências ideológicas de ampla magnitude. Guerra de desestabilização, Guerra civil ou luta contra o regime ditatorial da Frelimo em favor da democracia multipartidária? Em torno dessas três categorizações giram os debates políticos no país para adjectivação do uso da “última ratio” no contexto de efetivação da modernidade socialista.

Para o discurso oficial e os que apóiam incondicionalmente esse discurso²¹³, foi uma guerra de agressão e de desestabilização, organizada pelos regimes da África do Sul e da ex-Rodésia do Sul, governados por Peter Botha e por Ian Smith, respectivamente. Os dois regimes, consoante o discurso oficial,

²¹² Se é fácil identificar o ano do término do conflito (1992), a mesma facilidade não é aplicável para o ano do seu início. A dificuldade pode ser compreendida a partir das análises da origem do movimento de guerrilha moçambicano, efetuadas por Abrahamson e Nilsson (1994). Os dois autores sublinham que, no princípio, o movimento de guerrilha, designado pela sigla MRN, era apenas um movimento pseudo-terrorista, criado pelo governo da Rodésia, para combater, no território moçambicano, os soldados do Movimento Nacionalista do Zimbabwe – ZANU – liderado por Robert Mubabe, que atuavam na e a partir das centrais e fronteiras provinciais moçambicanas de Manica e Tete. No início dos anos 70, referem aqueles dois autores, a Frente de Libertação tinha um relativo controle sobre as centrais provinciais de Tete e Manica, assim, facilitou a movimentação da ZANU pelo território moçambicano. A facilidade de movimentação dos soldados da ZANU foi total com a independência de Moçambique em 1975 (ABRAHAMSON e NILSSON 1994, p.164). Dado que o principal inimigo estava em território vizinho, afirmam os autores, os serviços secreto de Ian Smith, ainda no início dos anos 70, buscaram formas de combater o seu inimigo dentro do território moçambicano, sem que para isso tivessem que violar a fronteira. Assim, seguindo a tática usada pela Grã-Bretanha no Quênia em combate contra os Mau-Mau, a Rodésia criou grupos pseudo-terroristas, constituídos por nativos moçambicanos, para combaterem os soldados da ZANU, no território moçambicano: “uma das principais contra-medidas dos serviços secretos rodesianos foi desenvolver e coordenar suas pseudo-unidades e transformá-las numa unidade maior, a que deram nome de Mozambique National Resistance, MNR” (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994, p.164). O MRN, futura Resistência Nacional de Moçambique, no princípio e em nível internacional, oficialmente, era um movimento de guerrilha moçambicano que combatia a ZANU no centro do país. Quando da independência da Rodésia (1980), a África do Sul assumiu o MRN e através do qual procedeu à agressão e desestabilização do país, uma agressão que ganhou contornos de uma guerra civil, pois, o MRN teve que sobreviver e se enraizar no país. A agressão tornou-se generalizada, opondo moçambicanos entre si, com o apoio das antipatias internas também.

²¹³ Além dos intelectuais que se reuniram em torno do Centro de Estudos Africanos, atualmente, um dos mais destacados intelectuais que apóiam a tese de guerra de agressão, é o jamaicano Horace Campbell, professor da Universidade Syracuse, nos Estados Unidos. Veja-se, a propósito, o artigo publicado em 2007, em <http://community.eldis.org/.598f4920/.5993f425>. Data de acesso 15.11.2008

fizeram o uso de moçambicanos para, através de uma guerra de agressão, proceder à desestabilização do país e, assim, inviabilizar o projeto de construção do socialismo em Moçambique.

Autores referenciados, como Geffray (1991) e Abrahamson e Nilson (1994), em parte, concordam que a guerra tenha sido de agressão. Essa caracterização, entretanto, de acordo com os autores, é simplista, levando em consideração que nos meados dos anos 80, o movimento de guerrilha, em princípio apoiado pela Rodhésia e, depois, pela África do Sul, teve que “caminhar” por si só dentro de Moçambique. Na busca de sustentabilidade interna, a natureza da guerra sofreu uma mutação: *passou de uma guerra de agressão para uma guerra Civil* (GEFFRAY, 1991, p.12-13). Nessa transformação da natureza da guerra, internamente, o movimento “rebelde” contou com o apoio das antipatias causadas pelo discurso e práxis dos arautos da modernidade socialista.

Um terceiro discurso é mantido pelos atuais líderes do ex-movimento de guerrilha. Eles afirmam que a sua luta foi contra o marxismo-leninismo e a “ditadura” do proletariado - que mais era uma ditadura do partido sobre as maiorias e, principalmente, sobre quem pensasse diferente, acusado de reacionário. O discurso dos líderes do ex-movimento é consoante com a justificativa ideológica da Guerra Fria, que via os movimentos de orientação socialista, inspirados pela União Soviética, como ditadores e contra os direitos civis e políticos.

É sob a justificativa de contestação do “marxismo” do tipo “stalinista” implantado pela Frente em Moçambique, cuja expressão máxima, além da atuação da polícia secreta, foram os “campos de reeducação”, à semelhança dos “Kibourgs” na Sibéria, que a RENAMO justificou e ainda justifica o recurso à “ultima ratio”,

apresentando-o como luta pela “democracia multipartidária”. A sua luta, conforme os respectivos dirigentes, foi pelas liberdades civis e políticas que se vivem hoje no país²¹⁴.

A despeito da contribuição da África do Sul para o início da guerra em Moçambique, Geffray (1991) afirma que as responsabilidades devem ser imputadas a Frelimo. Para o autor, a “revolução violenta” e “explosiva” contra a “sociedade burguesa”, acompanhada da expropriação de bens pertencentes aos portugueses moçambicanos e aos radicados em Moçambique, em nome das conquistas revolucionárias²¹⁵, levou a *ressentimentos e frustrações* por parte desse grupo populacional (GEFFRAY, 1991, p.12). Ainda internamente, a causa das armas, acrescenta o autor citado, também estão nas *rupturas sociais e políticas internas das sociedades rurais moçambicanas* (idem, p.13). Pretendendo modernizar Moçambique por meio da socialização do campo, dentro da lógica de destruição da organização da sociedade tradicional, mas justificada como fruto das aspirações populares, a Frente aglomerou as maiorias camponesas nas chamadas *aldeias comunais* (Idem, p.13).

A nova organização social que a Frente propunha, sob justificativa de melhor estender as conquistas revolucionárias, teve impactos existenciais nos abrangidos por tais medidas. Deixar o local de residência estabelecido secularmente pelos antepassados e ir juntar-se aos outros grupos nas aldeias comunais, para ser

²¹⁴ Mazula (1995), embora não se detenha na explicitação das causas e também no debate conceitual, apenas afirma que no país havia uma guerra civil à época da edificação do Sistema Nacional de Educação.

²¹⁵ A expropriação dos bens pertencentes aos portugueses fundamentou-se na lei das nacionalizações, promulgada a 24 de Julho de 1975.

dirigido por um líder da confiança do Partido, significou, para as chefaturas “tradicionais”, a perda de toda prerrogativa política e religiosa. Abandonar as suas casas, legadas pelos antepassados, era o mesmo que desenraizar o banthu, invertendo as suas coordenadas mentais e simbólicas. A incondicionalidade da mudança de residência para se juntar às aldeias comunais, em parte, também atraiu as antipatias internas.

As antipatias internas foram aproveitadas pela ex-Rodhésia do Sul. Esta contou com a colaboração dos colonos portugueses, frustrados com a violência revolucionária²¹⁶, para a formação do *Movimento de Resistência de Moçambique* (MRN), (GEFFRAY, 1991, p.12), apelidado, pelo discurso oficial, de *bandidos armados* (FAUVET e MOSSE, 2003).

Em 1980, com a independência da Rodhésia, o MRN foi acolhido pela África do Sul. É nessa mudança de sustentação que o conflito, de uma guerra de agressão, ela passou a ser “uma guerra civil”. Para o “sucesso” do MRN nessa guerra, ela teve o apoio de alguns dos líderes das sociedades tradicionais que a Frelimo relegou ao desprezo e buscou destituir a respectiva autoridade²¹⁷.

A guerra terminou em 1992, com a assinatura dos acordos de Roma, num momento em que os dirigentes da Frente proclamavam o discurso de reconhecimento das autoridades “tradicionais” que ela procurou destruir²¹⁸. Além da

²¹⁶ Uma das causas da frustração dos colonos foi a nacionalização das empresas e habitações.

²¹⁷ Além do ressentimento dos ex-colonos e das maiorias camponesas, as análises de Ncomo (2005) levam a entender que os ex-militantes da FRELIMO, apelidados de reacionários, estabelecidos na Europa, Estados Unidos e Canadá, após terem fugido da Frente, também apoiaram o Movimento de Resistência Nacional de Moçambique, na luta contra o governo da FRELIMO, instaurado após a independência, sem a dualidade de poderes.

²¹⁸ O reconhecimento da autoridade tradicional deveu-se à vários fatores. Primeiro, era uma exigência dos doadores internacionais no âmbito do processo da reforma administrativa (FLORENCIO, 2007). A

autoridade tradicional, a Frente também reconhecia como válida a prática da medicina “tradicional”, antes acusada de superstição, propiciando, por exemplo, a criação da Associação dos Médicos Tradicionais - AMETRMO.

As conseqüências da Guerra foram apresentadas por Serra (2006). De acordo com os dados fornecidos pelo autor, no final do conflito podiam ser “contabilizados”

“1 milhão de mortos, 454.000 crianças de idade inferior aos 15 anos mortas entre 1981 e 1988 (45% das vítimas). 23% de crianças entre os feridos registrados nas unidades sanitárias. 7.000 crianças deficientes devido às minas entre 1980 e 1993. 50.000 pessoas amputadas, das quais 7.000 crianças e mulheres. Dos 92.881 soldados e guerrilheiros desmobilizados (76,3 do exército governamental e 23,7% da Renamo) após o Acordo de Paz de 1992, cerca de 28% tinham menos de 18 anos: 4.678 menos de 13 anos, 6.828 estavam entre 14 e 15 anos e 13.982 entre 16 e 17 anos, totalizando 25.498. Acima de 250.000 crianças órfãs e não acompanhadas. Cerca de 1/3 de crianças morrendo antes dos 5 anos. 1.000 por cada 10.000 nado-vivos de taxa de mortalidade materna. 1/3 da população malnutrida. 2/3 de pobreza absoluta. Mais de 150 aldeias e localidades destruídas. Cerca de 4.5 milhões de deslocados internos. Mais de 1.5 milhões de refugiados no exterior. Acima de USD 7 bilhões de prejuízos para a economia nacional. Mais de metade da rede rodoviária destruída ou inviabilizada. Mais de 50% das unidades sanitárias destruídas. Mais de 1.800 escolas destruídas. 1.500 lojas rurais destruídas” (CARLOS SERRA, 2006. Diário de um sociólogo. In: <http://oficinadesociologia.blogspot.com/2006/05/consequencias-da-guerra-civil-em.html>. Data de acesso: 02.03.08)

Como ruptura sócio-política, a Guerra pode ser considerada um indicador de crise ética, à medida que ela comportou a quebra do sentido partilhado, levando à desordem no ethos. A dignidade do ser humano, em situação de guerra, não entra no vocabulário axiológico dos beligerantes, violações de todas as espécies e mutilações tornam-se na moral da época.

A desordem ética provocada pela guerra faz-nos retomar o debate sobre a conceituação da mesma: guerra de desestabilização, guerra civil ou luta pela democracia?

Frente também reconhecia aquela autoridade estrategicamente visando à ganhos políticos no contexto da ampliação do Estado. Através dos benefícios concedidos a essas autoridades, a Frente poderia ter o controle político das áreas rurais e assim garantir votos dos respectivos habitantes.

Cada intelectual responde a essa pergunta de acordo com o grupo social a que pertence e que busca dar consciência e homogeneidade, difundindo a respectiva concepção de mundo. Para a contribuição do debate intelectual, o conflito armado pode ser caracterizado como uma guerra mista, na medida que ela envolveu, de uma forma dialética, os três aspectos²¹⁹. Admitindo que o conflito, na sua fase inicial era de agressão contra o regime de Maputo, é válido conceber esse conflito como uma Guerra Civil, na qual os aspetos de agressão não desapareceram por completo. A África do Sul, mesmo tendo diminuído o seu apoio ao movimento de guerrilha, interessava-lhe o desgaste do governo de Moçambique através de uma guerra de agressão com características civis.

Recusando o seu carácter meramente de agressão, para se legitimar como uma guerra civil, também teve de suprasumir o momento civil, caminhando para a luta pela democracia, como forma de dar visibilidade à causa das armas. Não é uma simples coincidência histórica que o término do conflito armado tenha sido na mesma época do fim do regime do “Apartheid” e da queda do bloco do leste que marcou fim da Guerra Fria.

Para o término da guerra em Moçambique, em grande parte, contribuiu o abandono do marxismo-leninismo e da orientação socialista por parte da Frelimo (1989), em decorrência da alteração de correlação de forças em nível mundial.

Além da guerra, as conseqüências da modernidade socialista ainda se fazem presente no cotidiano das grandes cidades moçambicanas. Tais conseqüências podem ser resumidas na fragilização das referências “tradicionais”,

²¹⁹ A dialética no sentido hegeliano, como método de análise que envolve os momentos de posição e de suprasumção.

que orientavam o agir das maiorias sociais, e vazio de referências ético-normativas que se verifica no cotidiano da maior parte das cidades de Moçambique.

A mudança de orientação político-econômico do Estado, que pode ser considerada a vitória do “Homem Velho” combatido pela Frente, é mais um fator que está na origem da emergência do vazio de sentido. Passemos à explicitação, mesmo que sucinta, dessas outras conseqüências das modernidades moçambicanas.

6.2 Conseqüências da modernidade socialista: crise de referências

A guerra pode ser considerada tanto como um dos fatores da crise ética, conquanto ela representou uma quebra do sentido partilhado, ocasionando uma desordem no ethos das formas de vida dos povos banthu de Moçambique, quanto um dos indicadores da crise ética. Junto à guerra, o projeto de modernidade socialista também levou a uma crise ética ao ter buscado transformar a ordem social de liderança, de crenças e de valores.

Em seus fundamentos sócio-culturais, o projeto de modernidade socialista objetivava destruir a velha sociedade, através de uma radical mudança de mentalidades. A mudança de mentalidades, de acordo com o discurso dos intelectuais da Frente, somente seria possível desarticulando o ethos tradicional, com a imposição de um novo ethos, capazes de levar a novos hábitos e costumes.

A pretensão dos dirigentes correspondia à mudança do ethos-costume que orienta a práxis do indivíduo, cuja repetição resulta no ethos-hábito e na formação do caráter. Uma ação ética válida, de acordo com os intelectuais da Frente, seria aquela que estava de acordo com o um certo “ethos-costume” do tipo socialista,

fundamentado no “marxismo-leninismo” e na revolução. Os modelos “exemplares” em que se refletiam os valores do novo ethos, que era proposto, eram os dirigentes revolucionários e o partido. Eles apresentavam-se como novas referências éticas, em substituição à tradição e às duas principais expressões culturais do ethos: a religião tanto a ocidental quanto a “tradicional” e a sabedoria de vida.

A responsabilidade pela efetivação do projeto de modernidade socialista da Frente, em grande parte, coube à educação escolar²²⁰. Esta tinha por tarefa formar o Homem Novo socialista e revolucionário, em substituição ao Velho²²¹, representante da velha sociedade, objeto de destruição da modernidade socialista.

No contexto da crise da educação relacionada à imigração norte-americana, Arendt (2001A) sublinha que em todas as utopias políticas, busca-se, através da educação, introduzir os recém-chegados (as crianças) no mundo²²². Este, conforme destaca a autora, é velho *pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos*, sendo novo apenas *para os que acabam de penetrar nele pelo nascimento* (ARENDR, 2001 A, p.226).

Considerando a pertinência do velho, como tradição e memória, e a natalidade como significado político da educação, Arendt sustenta que a criação de uma de uma nova ordem política, que toma a educação como sustentáculo, vai se deparar com a

²²⁰ Análises de Castiano (2005) sugerem que a educação escolar não teria conseguido fazer chegar o novo ethos às maiorias sociais, dado o seu caráter excludente mesmo durante o socialismo. Apesar da pertinência dessa observação, é necessário levar em consideração que o governo socialista alcançou, em pouco tempo, elevados índices de escolarização, o que significa afirmar que quase todas as crianças em idade escolar tiveram acesso à escola. Uma vez dentro dela, realizou-se um amplo trabalho de doutrinação para a inculcação do novo ethos.

²²¹ A despeito do conceito velho ter sido usado no sentido de mentalidade e não no sentido de idade cronológica, não poucas vezes, os dois significados coincidiram.

²²² Embora Arendt não explicita o significado da expressão mundo, nós usamos essa expressão no sentido de cultura, na qual se inscreve o ethos de um determinado grupo humano.

“pavorosa conclusão platônica” : *o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado (e da sociedade) a ser fundado* (ARENDR, 2001A, p. 225). Fazendo o uso das categorias arendtianas e com base no postulado gramsciano da tradutibilidade das linguagens científicas, pode-se afirmar que a expulsão dos mais velhos da comunidade política é a expulsão da tradição e da memória.

O exame do processo de implementação do projeto de modernidade socialista em Moçambique sugere que o referido processo assentou-se sobre a destruição do que os dirigentes afirmavam ser a velha sociedade e os respectivos representantes. A desqualificação e a humilhação pública das ditas autoridades tradicionais constituíram parte do processo de destruição da velha sociedade, a tradicional.

Numa cultura predominantemente acústica (LOPES, 2004), fundada na oralidade (HAMPATÉ BÂ, 1997), o ancião é o detentor do saber ético, o modelo de referência da conduta exemplar. A sua importância para a vida da sociedade não pode ser ignorada ou relegada ao desprezo²²³.

No processo de implementação do projeto de modernidade socialista, entretanto, fazendo uma interpretação do discurso da frente, a relevância do velho como memória, história e modelo de conduta foi desprezada. Posto isso, é pertinente questionar: a que conseqüências simbólicas levou o projeto de modernidade socialista, senão: a crise de referências éticas? Sem a tradição, no sentido do passado e história, sem a revolução, em nome de quem agir, num país que nem à modernidade socialista efetivamente chegou, e que, repentinamente, migrou para

²²³ O reconhecimento da importância do ancião na vida da comunidade, ironicamente, está descrito no programa final de ensino de Filosofia. Nas orientações metodológicas pede-se ao professor para levar aos alunos a refletirem sobre as implicações da morte de um ancião, considerado como biblioteca viva.

uma nova modernidade – capitalista selvagem - tão violenta quanto à primeira (NGOENHA, 2004)?

Ainda recorrendo às reflexões arendtianas, é válido afirmar que entre a negação da tradição e, com ela, o passado, para a construção de um futuro socialista, mas que não se chegou em função do abandono do marxismo-leninismo, da revolução e do socialismo, a nova geração caiu num abismo ético e num vazio no campo das referências ético-normativas.

A nova modernidade quebrou o sentido partilhado que ainda estava em construção dentro do projeto de modernidade socialista, uma vez que este se propunha a começar do “grau zero de conhecimento”, do grau zero do ethos. O discurso de Samora Machel, quando da despedida do povo da Tanzânia, é elucidativo sobre o grau zero do ethos que era proposto pela modernidade socialista. Aquele dirigente afirmou que na nova sociedade que ia ser construída pretendia evitar-se que as crianças fossem contaminadas pelo mal representado pelas duas sociedades que eram objeto de destruição: a tradicional-feudal e a burguesa - colonial.

Os jovens, destituídos das referências éticas “tradicionais” por força do projeto da modernidade socialista, e abandonados na “auto-estrada” com a reversão repentina do país ao capitalismo, parece que mergulharam num mar de incertezas. Uma vez fragilizado o ethos tradicional, num estado de incerteza, cada um busca o seu porto seguro, abraçando facilmente os valores da nova modernidade e agindo conforme eles.

Em princípio, abraçar o novo parece ser uma das características do ethos. Lima Vaz (1993) sustenta que o ethos mostra uma não menos extraordinária

capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações. Essa capacidade do ethos é o que lhe confere o caráter histórico. Em que pese a capacidade de assimilação e de adaptação aos novos valores, o autor também observa que o ethos dos diversos grupos humanos manifesta uma extraordinária capacidade de resistir ao tempo e às mudanças advindas de outras tradições.

A adaptação e a assimilação dos valores da nova modernidade em Moçambique aconteceu com pouca resistência, principalmente, na assunção dos aspectos mais negativos dessa nova modernidade - oportunismo, corrupção generalizada, a não solidariedade, para citar alguns - contrariando os ideários proclamados pela modernidade socialista.

Os valores do ethos “socialista”, mesmo que impostos, continham alguns aspectos positivos – a solidariedade, o espírito de mútua ajuda. Esses aspectos guardam uma identidade com os valores das formas de vida banthu. Porém, o conteúdo do ethos socialista não se solidificou na vida das maiorias sociais moçambicanas. O não enraizamento dos valores propostos pela modernidade socialista, num contexto de ruptura com os tradicionais, pode ser um dos fatores que explica a permeabilidade dos aspectos mais negativos da nova modernidade no país.

Assim, o Homem Novo que se pretendia formar tornou-se num Homem Novo sem rosto, sem ideários e referências éticas válidas e sólidas: vive o aqui, ao jogo das circunstâncias, no vale tudo, sem critérios de discernimento entre o certo e o errado. É, não poucas vezes, oportunista, arrogante, defendendo denomina de cultura de não trabalho, mas buscando se “dar” bem na vida (MZAULA, 1995).

O outro como horizonte da educação do Homem Novo e a educação para colaborar com os fins comuns, no respeito e honestidade, parecem não encontrarem espaço no cotidiano moçambicano orientado pelos valores da nova modernidade. As práticas desqualificadoras do outro em função da sua condição sócio-econômica e deficiência, examinadas por Mazula (2001), podem ser incluídas no rol dos indicadores do não enraizamento dos valores proclamados para a formação do Homem Novo. Talvez seja a partir do abraçar-se à moral da nova época subjacente ao projeto da nova modernidade, em meio a incertezas, que os proponentes da Filosofia no ensino médio moçambicano sustentam que os jovens possuem “déficit moral”. Trata-se, contudo, de uma crise ética, resultante da ausência de referências éticas, em que desapareceram do horizonte as razões e os fins humanos do viver. As maiorias, principalmente os jovens, confrontados com o passado de uma ilusão revolucionária socialista e defronte da ilusão neoliberal, em que a realização do “futuro melhor²²⁴” se mostra cada vez mais distante, caíram num vazio de sentido.

6.3 Conseqüências da modernidade capitalista: o vazio de sentido

O modo através do qual se procedeu à reversão do projeto de modernidade da Frente, no âmbito econômico, e as implicações sociais advindas dessa reversão, como exigência da reorganização da cultura, equiparam-se a condenar as maiorias sociais ao desastre (NGOENHA 2004). Um dos aspetos do desastre causado pela reorganização econômica do Estado moçambicano é crise ética que ela acarretou,

²²⁴ Slogan usado pela Frelimo quando das primeiras eleições gerais e que se tornou o lema do Partido durante uns cinco anos. Visto a luz dos defensores da pós-modernidade, o Slogan não deixa de ser um metarrelato.

no sentido em que o termo crise é usado por Ricouer (1987 apud PERINE, 1992), levando ao vazio de sentido.

As maiorias sociais esperavam a realização das promessas da modernidade socialista - o bem-estar geral, o progresso e uma sociedade livre de exploração do Homem pelo Homem. Para alcançar esse progresso, o discurso da modernidade socialista exigia que as maiorias sociais fizessem uma nova experiência, qual seja, a de repúdio ao passado, à tradição, como condição para a entrada na “terra prometida”: o socialismo. A virada para o capitalismo, de uma forma “selvagem” usando a expressão de Ngoenha, (2004), evidenciou que o *“horizonte de espera se retirava para um futuro sempre mais vago e indistinto”* (RICOUER, 1987 apud PERINE, 1992, p.165).

Confrontadas com um passado a que foram obrigadas a recusar e com um futuro não alcançado, as maiorias sociais, perderam confiança na espera. O futuro prometido, tanto pela modernidade socialista quanto pela modernidade capitalista, mostrava-se como um passado de uma ilusão, ainda parafraseando o título da obra de FURET (1995). O passado de uma ilusão faz parte do cotidiano das maiorias sociais em Moçambique que vivem o descrédito das nuvens luminosas que tentaram brilhar nos caminhos das duas modernidades moçambicanas. O progresso, prometido quando da “viagem triunfal”; a sociedade livre da exploração do Homem pelo Homem, prometida nos inúmeros discursos dos dirigentes socialistas revolucionários; o sepultamento do capitalismo em Moçambique, entoado em viva voz no hino nacional; e o futuro melhor após apertar os cintos, prometido quando da reversão do projeto de modernidade socialista: todas essas nuvens que tentaram

brilhar no caminho das duas modernidades moçambicanas, uma a uma se dissiparam deixando o céu vazio. Que fazer?

Segundo observamos no marco teórico, em face do passado de uma ilusão, três respostas se apresentam: a primeira é a volta ao passado recusado e nele buscar o “tesouro” perdido como uma nova estrela polar com a qual iluminar a marcha do presente.

O discurso oficial em Moçambique, ao reabilitar a figura da “autoridade tradicional”, embora com interesses políticos e não sócio-culturais, parece ter abraçado o retorno ao passado como forma de afrontar a crise ética. Aqueles outrora considerados como empecilhos ao projeto de modernidade socialista, hoje, são premiados pelo trabalho de recolha de impostos (JORNAL NOTÍCIAS, 17 de Outubro de 2008). Os ex-combatentes contra a religião “tradicional”, acusando-a de supersticiosa, são os campeões da presença nas cerimônias do *canhu*²²⁵, ao lado dos líderes tradicionais, a quem hoje reconhecem a importância na condução da vida espiritual das maiorias sociais sob sua jurisdição.

Juntos com o líder tradicional, aceitam fazer a procissão ao cemitério onde decorre o ritual da invocação dos espíritos dos mortos – um ritual acusado por Junod como sem sentido e por Vieira de superstição –, pedindo-lhes *que mantenham a paz durante a época do canhu. Que não houvesse problemas, que ninguém fosse agredido e que as cobras dormissem todas* (JORNAL NOTÍCIAS, 23 de Janeiro de 2008). No entanto, esses campeões, destituídos das referências éticas “tradicionais”, também não compreendem o significado de alguns atos que fazem parte do ritual, como o descalçar para entrar num cemitério que se afirma estar repleto de cobras:

²²⁵ Bebida de fabrico artesanal, típica do sul de Moçambique, feita com base na marula.

O primeiro sinal que nos contrafez foi quando nos obrigaram a descalçar e a deixar os sapatos à entrada do santuário. Mas como que eles – os Mabjaya – sabendo que anda ali uma fartura de cobras, mesmo assim nos obrigam a tirar os sapatos? É assim mesmo: quando você está na casa de dono, tem que seguir as regras dessa casa. Descalçamos(JORNAL NOTÍCIAS, 23 Janeiro de 2008)²²⁶.

O que importa para os ex-procuradores da modernidade socialista não é o cerimonial, mas sim, o espírito festivo, uma forma de esquecer o vazio de sentido, pois voltar ao passado, para eles, não lhes interessa. Destituídos das referências éticas “tradicionais”, a nova geração e os ex-procuradores da modernidade socialista, ambos atiraram-se ao mar do presente, à fruição do prazer, segundo a lógica do consumo e da sedução, numa constante luta contra o vazio (ROJAS, 1995).

Na esteira da ruína da fé num futuro radioso, boa parte do Homem Novo moçambicano volta a sua atenção para o presente e para si mesmo, num processo de progressiva interiorização do ato moral. Interiorizando o ato moral, mudam-se as coordenadas que orientam a ação moral, pois de uma concepção da moral fundada no dever, expressão da objetividade das normas éticas, a tônica passa a ser eu quero. É neste sentido que se têm estabelecido as relações intersubjetivas nas grandes cidades moçambicanas.

No estado do vazio, o Homem Novo que se pretendia formar adota uma ética hedonista, fazendo uma confusão entre os fins e os meios, em que o prazer é buscado como meio para outro prazer maior, orientado pela ética hedonista, ela que se tornou na *ética correspondente à gigantesca acumulação de objetos postos à*

²²⁶ Disponível em <http://www.jornalnoticias.co.mz> de 23 de Janeiro de 2008. Caderno Cultural em - <http://www.jornalnoticias.co.mz/pls/notimz2/getxml/pt/topoption/61/20080123>

disposição do homem da cultura moderna pela tecnociência (LIMA VAZ, 1997, p.129).

Em Moçambique, porém, a acumulação desses objetos não poucas vezes é fruto de corrupção ou de outros “esquemas”, para satisfazer o consumo sem fins que passou a constituir a lógica orientadora da aventura do Homem moçambicano herdeiro das duas modernidades que, atualmente, vive cético em relação aos fins propriamente humanos.

As duas modernidades moçambicanas tendo invertido as coordenadas simbólicas e mentais das maiorias sociais, com base na representação da sociedade feita pela Frente, levaram, cada uma a seu modo, a uma crise ética sem precedentes na história de Moçambique. O individualismo, a competição, a corrupção moral e financeira, a busca de ganhos imediatos, parecem ser as feições da crise ética no país, impossibilitando uma vivência e convivência humana digna e plena de sentido. A hierarquia dos valores foi radicalmente invertida, de sorte que os valores sensíveis (HESSEN, 1967), os pragmáticos-econômicos (HÖÖFE, 2004), ganharam primazia sobre os ético-morais, fruto da reinterpretação dos valores comunitários que orientavam o agir dos povos banthu de Moçambique. Boa parte destes povos encontram-se mergulhados numa crise ética, cujas feições passamos a descrever.

6.4 As feições da “crise ética” em Moçambique

6.4.1 O discurso oficial

Entre os fatores que justificaram a reintrodução do ensino de Filosofia no país, os documentos oficiais fazem referência às perplexidades que se viviam no país que, por sua vez, eram evidências da existência do “déficit” moral no país. As feições do “déficit” moral, bem como as perplexidades vivenciadas no país não são explicitadas nos documentos oficiais, principalmente nos dois programas de ensino.

A não explicitação das feições do “déficit” moral e das perplexidades que se vivenciavam, no entender de Samuel, constituía uma estratégia metodológica. O intelectual destacou que dada a vastidão dos exemplos do “déficit” moral que havia no país, ao citar alguns deles, podia-se incorrer em ser infeliz na escolha de um exemplo [Samuel, entrevistado a 18 de 09 de 2007 em Maputo]. Recorrendo a Aristóteles, Samuel justificou a opção por não mencionar os exemplos concretos de “déficit” que ele concorda haver no país. Em sua argumentação, assinalou que, para Aristóteles, por exemplo, “o bem era um conceito metafísico”. Porém, acrescentou Samuel,

[...] mesmo Aristóteles quando falava sobre o bem, nunca indicou o que deveria ser feito para que uma pessoa fosse dita que praticou o bem, embora colocasse a problemática dentro daquele seu argumento. Mas nunca efetivamente disse o que deve ser feito para que essa ação fosse chamada de boa [Samuel entrevista a 18 de Setembro de 2007 em Maputo]

Por não haver a necessidade de explicitação dos problemas, foi por isso que, nos programas de ensino de Filosofia, as feições do “déficit moral” não foram apresentadas. Para Samuel, cabia ao professor, em cada contexto de sua prática docente, verificar quais os problemas morais que fazem parte desse contexto e, uma vez encontrados, trazê-los para a discussão em sala de aula. O programa de ensino

de Filosofia, sob ponto de vista da Ética, contêm, segundo Samuel, “aspectos mais gerais, as problemáticas teóricas mais gerais, cuja abordagem mais prática, mais concreta, esta é na sala de aulas” [Samuel, entrevista a 18 de Setembro de 2007 em Maputo]. Por isso, acrescentou Samuel, “na nossa ótica, nós não queríamos levar para o programa exemplos concretos, por que corríamos risco de levarmos os professores a apenas direcionarem as suas aulas para aqueles exemplos concretos” [Samuel, entrevista a 18.09.2007 em Maputo]

Mesmo incorrendo no risco de ser infeliz na escolha dos exemplos do “déficit moral”, os mesmos intelectuais apresentaram o que, no entendimento deles, constituíam os principais problemas morais que indicavam haver déficit moral no país. Para Ronaldo, por exemplo, em Moçambique havia a “sensação geral de que a geração jovem tinha perdido aquilo que são os valores morais básicos de convivência social” [Ronaldo, entrevista a 09 de setembro de 2007, em Maputo].

A “guerra” por que Moçambique passou é tomada como um dos principais fatores para a emergência do déficit moral, cuja expressão era aquela sensação acima referida. Essa guerra, denominada de Civil por Ronaldo, levou à deterioração do tecido social no país que, por sua vez, serviu de indicador de perda dos valores morais básicos de convivência social. A deterioração do tecido social era evidente, segundo esse intelectual, no final da mesma guerra, através de dois fatos: “a inversão da pirâmide da estrutura do poder: sabes que uma guerra dá mais poderes aos militares e vivencia de um ambiente não de compreensão”. [Ronaldo, Idem]

No país, segundo Ronaldo, em função da guerra, vivia-se um ambiente de não diálogo e mútua intolerância e de desrespeito entre os moçambicanos. Os temas escolhidos para o eixo da Ética, conforme Ronaldo, visavam a demonstrar o

caráter desumano da guerra e, dessa forma, promover o respeito para com a dignidade humana. Razão pela qual, afirma o intelectual, “aquele capítulo é chamado de pessoa como sujeito moral, começa com a discussão dos direitos humanos e termina com a paz como problema moral”[Ronaldo, entrevista a 09.09.2007 em Maputo].

A dignidade humana como problema que justificava a necessidade da Ética no ensino de Filosofia também foi mencionada por Samuel. Embora não a relacionando diretamente à guerra, para aquele intelectual, a dignidade humana passa pelo mútuo respeito que se manifesta, conforme ele, na observância da cortesia ao cumprimentar ao outro. Exemplificando esse aspeto da dignidade humana, Samuel referiu que “quando você cumprimenta e quando você responde o cumprimento de alguém, isso é uma maneira de respeitar a pessoa, é uma maneira de respeitar a dignidade da pessoa” [Samuel, entrevista a 18.09.07 em Maputo].

O respeito para com o outro, constituído em dignidade, ainda conforme Samuel, também se expressa pelos modos como um indivíduo se apresenta diante do outro. Para ele, uma das manifestações do desrespeito para com o outro, nas grandes cidades, estava nas formas de vestir ostentadas pelos estudantes de ambos os sexos. As formas de vestir constituíam um problema moral, porque “o respeito passa pelo modo como eu me apresento diante dos outros”, para depois questionar: “se eu me apresento com uma calça debaixo das nádegas²²⁷, eu me respeito a mim mesmo, eu respeito aos outros”? [Samuel, Idem,].

Não é somente Samuel que vê esse fato como um “atentado” a uma

²²⁷ As calças debaixo das nádegas para o sexo feminino em Moçambique é conhecida por “Shuna Baby”. Provenientes do Brasil, essas calças são denominadas de calças de cintura baixa.

pretensa ordem moral em Moçambique. Em uma crônica publicada na página de opinião do Jornal Notícias do dia 25 de Janeiro de 2008, um cidadão escreveu respaldando as reclamações de alguns usuários do transporte coletivo na cidade de Maputo, sobre a forma de vestir com que uma jovem se apresentou no transporte coletivo. Conforme o cronista, aquela jovem não ouviu o apelo de uma anciã, que também viajava no mesmo carro, informando a mesma que ela estava seminua.

Não pretendemos juntar-nos ao coro dos conservadores e nem defender os liberais. É necessário compreender a juventude em seu contexto, marcado pela mundialização e pela globalização das formas de vida. Gadamer (1999) lembra que estamos diante de um dissenso para cuja superação é necessário dialogar.

Os factos acima apresentados são as feições do “déficit” moral conforme o entendimento dos intelectuais que participaram do processo de reintrodução da Filosofia e que justificaram a inclusão da Ética no ensino da Filosofia. Os conteúdos da ética, apresentados no primeiro capítulo, visavam, portanto, em termos concretos, superar essas feições do déficit moral.

Em que medida esses factos comportam, efetivamente, um déficit moral? Será que as formas de vestir acusadas de indicadores de déficit moral também teriam resultado da guerra?

6.4.2 Feições da crise ética Moçambique: um outro discurso

Não recusamos, na totalidade, as proposições sustentadas pelo discurso oficial sobre o que eles entendem ser as principais feições de “déficit” moral que se vive no país. Discordamos, sim, primeiro, do uso do termo “déficit moral” e, segundo,

da explicação dos fatores que estão na origem desse “déficit”. Embora, de uma forma dispersa e pontual, nos parágrafos anteriores, tenhamos sinalizado as feições do que consideramos ser a crise ética em Moçambique, nesta seção pretendemos aprofundar a apresentação dessas feições.

A reorganização política e econômica do Estado moçambicano, também significou a adoção de um novo ethos e os valores a ele correspondentes. No capítulo teórico, ao procedermos à descrição analítica, das feições da crise ética contemporânea, apresentamos os indicadores dessa crise: a competição, a cultura do simulacro (BUADRILLARD, 1985), o individualismo, a implosão da identidade coletiva, o aprofundamento do sofrimento dos pobres (BAUMAN,1999), esboroamento da capacidade coletiva, da mútua discordância e do afastamento dos corações (La TAILLE e CORTELA, 2005). Como feições da crise ética contemporânea que, por sua vez, é consequência da modernidade, elas se constituem como valores do ethos da nova modernidade ocidental.

A universalização do ocidente foi acompanhada pela difusão desses valores em que a absorção dos mesmos, em diversas regiões influenciadas pelo ocidente, dependeu do grau de solidez do ethos tradicional nessas regiões. Com a fragilização do ethos “tradicional” em Moçambique, o que se assistiu foi a facilidade de absorção dos valores da nova modernidade, constituindo-se na moral da época predominante, conforme fica evidente nas análises de Mazula (2001 e 2005).

Embora as tendências individualistas, de competição e simulacro estivessem sempre presentes na nova sociedade que se pretendia construir [Samuel, entrevista a 18 de Setembro de 2007 em Maputo], parafraseando Cortella e La Taille (2005), o esboroamento da capacidade coletiva, da mútua discordância e o

afastamento dos corações no país intensificou-se durante o processo de reorganização política e econômica do Estado, tornando-se endêmico após esse processo.

Antes da reversão do projeto de modernidade socialista, Moçambique vivia uma situação de guerra e de ocorrência de calamidades naturais. As maiorias sociais, entretanto, em meio a esses eventos, ainda esperavam a realização das promessas revolucionárias, enquanto os arautos da modernidade socialista concertavam a mudança do seu projeto. Em face da guerra e das calamidades naturais que assolavam Moçambique, e a pouca difusão por parte dos intelectuais das implicações sócio-econômicas dos acordos, talvez uma minoria teria compreendido os rumos que o país estava seguindo. A emergência e a disponibilidade de bens de consumo, aparentemente, provenientes dos países centrais e nunca antes imaginados na consciência das maiorias sociais, fizeram crer, nessas maiorias sociais, que novos e melhores tempos haviam, efetivamente, chegado²²⁸.

A crença das maiorias sociais foi suscitada pelas “promessas” subjacentes aos programas de ajustes estruturais. O discurso oficial apresentou aqueles programas em razão dos respectivos benefícios, afirmando que eles trariam o crescimento econômico que, por sua vez, levaria o bem estar social da população. Um discurso competente (CHAUÍ, 2007).

Os programas de ajuste estrutural marcaram a reorganização econômica do Estado com a adoção da economia de mercado, dentro das regras do capitalismo “selvagem” e não liberal, segundo sublinha Ngoenha (2004). Para Ngoenha, o modelo econômico adotado por Moçambique não pode ser apelidado de liberal, uma

²²⁸ Macuene (2001) refere que os bens provinham dos países asiáticos.

vez que neste existem regras. Uma dessas regras, conforme o autor, é possibilidade dos indivíduos, no âmbito da livre iniciativa, concorrerem uns com os outros. Essa possibilidade não se aplicava a Moçambique.

Porém, boa parte dos moçambicanos não possuía *formação e informação quer porque não tinham meios suficientes para entrarem nesse tipo de economia* (NGOENHA, 2004, p.100). Sem esses meios, a adoção da nova política econômica, nas condições moçambicanas, sustenta o autor, equivalia a *abandonar as populações de um momento para outro, ao volante de um Porsche que vai a duzentos quilômetros por hora* (NGOENHA, 2004, p.100). As populações foram abandonadas sem habilitação para dirigirem um veículo motorizado de alta complexidade tecnológica a uma velocidade supersônica.

Os programas de ajuste comportavam uma “ilusão neoliberal” (PASSET, 2006). Na entrevista que Margarida Martins, à época economista do Ministério da Agricultura de Moçambique, concedeu a Nunes (2000), observou que o Programa de Reabilitação Econômica (PRE) era uma justificativa ideológica. Justificativa ideológica por que, conforme Martins, *se o país não possuía mercado, o que iria ser liberalizado? Para encorajar a quem?* (NUNES, 2000, p.328). Sobre o destino do contingente humano deixado na estrada a “duzentos quilômetros a hora”, utilizando a expressão de Ngoenha, a entrevistada sublinhou que

estes, os infelizes, como se poderia inseri-los? Eles não podem por onde fazê-lo com a ajuda do Estado, pois este está batendo em retirada (...) estas 5 milhões de pessoas (...) estão morrendo, estão enfraquecidas, não conseguem trabalhar nem viver, não tem provisões, não possuem animal. A estrutura familiar esfacelou[...] (NUNES, 2000, p.329).

O esfacelamento da estrutura familiar pode ser uma das feições da crise ética vivenciada no país atualmente, mergulhado num individualismo, em que o maior

ganho é o valor por que se luta, uma práxis decorrente, em grande parte, da reorientação econômica e política do Estado moçambicano.

A eficácia das pressões exercidas pelos financiadores internacionais, além da indefinição da Frente com relação ao seu marxismo e da conjuntura internacional, ainda pode ser compreendida à luz das reflexões de Castells (1999C) sobre a postura dos dirigentes políticos africanos para com o bem público. Segundo o autor, tal postura simplesmente *ressoa como inconcebível do ponto de vista do desenvolvimento econômico e da estabilidade política do país* (CASTELLS, 1999C, p. 123). É dessa postura que, para Castells, deriva o caráter predatório da maior parte dos Estados africanos, constituindo também uma das principais causas de degeneração das respectivas sociedades²²⁹.

Apesar da ajuda externa que tem sido canalizada para os Estados africanos, contudo, essa ajuda não tem sido devidamente aplicada segundo o que fora planejado, senão em benefício das poucas elites políticas, que concebem o Estado como a principal fonte de acumulação pessoal de riqueza. Desse modo, assinala Castells, as classes privilegiadas africanas privatizam o Estado e, tornando-o um patrimônio pessoal, obrigam os concidadãos a duros sacrifícios para a obtenção de mínimas condições de vida. A corrupção e o suborno generalizaram-se e constituem *o meio de vida da administração pública, levando também à erosão das instituições políticas enquanto sistemas estáveis, substituídos por círculos bem amarrados de lealdades pessoais e étnicas* (Idem, pp.120-140).

²²⁹ A expressão Estado predatório em Castells significa que é próprio Estado é o predador da respectiva economia.

Agindo segundo a lógica de acumulação pessoal de riqueza amplamente desvinculada da economia do país, essas elites, bem estabelecidas no Estado, levam à submissão dos cidadãos à *patronagem para ter acesso à distribuição de empregos, serviços e pequenos favores em todos os níveis do Estado* (Idem, p. 124). Talvez, consubstanciando a constatação de Castells, segundo refere o boletim da AWEPA (2001), o ex-presidente da república de Moçambique, Joaquim Chissano, em 2001, durante o discurso alusivo à comemoração do aniversário da independência nacional (25 de Junho), admitiu o fato de ter-se tornado normal, por parte dos funcionários públicos, a exigência de

pagamentos ilícitos para prestar serviço que é função da administração pública ou um funcionário da educação pedir agradecimento para matricular um aluno, um enfermeiro pedir envelopezinho antes de atender um doente, ou um polícia pedir “cerveja” em troca de devolver a carta de condução ao dono (AWEPA, 2001, p.9).

O ex-dirigente referia-se à corrupção²³⁰ impune que constitui a moral da época em Moçambique. Casos de corrupção²³¹ envolvendo altos dirigentes do Estado são reportados tanto pela imprensa local quanto pelos organismos internacionais. Segundo Mazula, os casos de corrupção no país *não são poucos e todos eles de grandes dimensões e requintes* (MAZULA, 2005, p.64). Dentre vários exemplos de corrupção requintada, Mazula destaca a dilapidação em milhões de dólares, sob forma de crédito, da Caixa de Crédito para o apoio ao Desenvolvimento Rural. Nos

²³⁰ Não existe uma única definição da corrupção que dê conta dos fenômenos que podem ser abarcados pela intenção do termo. Amartya Sen (apud Mazula, 2005), define a corrupção como *violação, para o lucro e proveito próprio, das regras estabelecidas* (p.57), para Merton a corrupção é uma forma de desvio, que resulta no comportamento divergente (apud MAZULA, 2005, p.58). Aceitamos essas definições e também acrescentamos a definição de Wallace, que sustenta ser a corrupção *um desvio das normas legitimadas pela sociedade e que, para conseguir os objetivos, se recorre aos meios ilegítimos* (apud MAZULA, 2005, p.58)

²³¹ A corrupção, conforme sublinha Elliot (2002) é um problema global e não apenas de Moçambique. Porém, da forma como ela ocorre em Moçambique, é um caso inédito na história social do país, deixando as maiorias sociais atônitas.

anos 80, isto é, quando da vigência do projeto de edificação da nova sociedade, observa Mazula, foram desviados mais de 4 bilhões de meticais²³² do ex-Banco Standard Totta de Nampula²³³ (idem p.64) e o *roubo de mais de 144 bilhões de meticais do BCM, em 1996* (MAZULA, 2005, p.65).

A honestidade, afirmada como valor no processo de formação do Homem Novo, faz parte do vocabulário axiológico de uma minoria. Difunde-se, através da práxis, em quase todo o cotidiano das grandes cidades de Moçambique, a idéia de que *a honestidade atira o justo para a pobreza e a miséria, enquanto a riqueza persegue naturalmente o injusto* (MAZULA, 2005, p.67). Assim sendo, destaca Mazula, *a corrupção, a injustiça, a impunidade avançam céleres, com mais sucesso do que a justiça e a honestidade* (Idem, p.67).

A observação do cotidiano de Moçambique indica que houve uma inversão das coordenadas simbólicas “tradicionais” e das propostas para a orientação da formação do Homem Novo. No lugar da solidariedade e da justiça, valores afirmados na “sociedade tradicional”, o dólar aparece como valor supremo e o fim último justificando os meios (NGOENHA, 2004, p.102). Na corrida em busca do dólar, a honestidade empurra o justo para a pobreza e cometem-se assassinatos, como foram os casos do Jornalista Carlos Cardoso (2000) e do Economista António Siba-Siba Macuacua (2003), por terem defendido a honestidade num mundo sem lei. O primeiro buscava compreender a defraudação do Banco Comercial de Moçambique e o segundo do ex-Banco Popular do Desenvolvimento. Ambos foram assassinados em praça pública e no local de trabalho, respectivamente, casos considerados

²³² No câmbio atual, 1U\$D equivale a 24 meticais.

²³³ Província situada no Norte de Moçambique

inéditos na história social de Moçambique.

A corrupção também bateu nas portas da educação escolar. Um dos indicadores do “déficit” moral e que justificava a necessidade da inclusão da Ética no ensino de Filosofia era a corrupção entre os “jovens professores colocados nas escolas secundárias” [Ronaldo, entrevista a 09. 09. 2007 em Maputo]. Como evidência da falta de deontologia profissional, os referidos professores procediam à “venda de provas” e cometiam “assédios sexuais, inclusive” [Ronaldo, entrevista a 09.09.2007 em Maputo]

Ainda abordando a presença da corrupção na educação escolar, Samuel, em defesa dos professores, referiu que a dita corrupção partia do aluno para o professor. Conforme ele explica com base na sua experiência de professor no nível médio, nas escolas secundárias, havia “estudantes que exigiam do professor alguns valores²³⁴, digo valores em termos de avaliação, valores em termos de uma avaliação do professor, sem que efetivamente merecesse tais valores” [Samuel entrevista a 18 de Setembro de 2007 em Maputo]. Este agir do aluno é uma desonestidade, pois ele pretendia

convencer o professor para lhe melhorar uma determinada nota, se sabe efectivamente que não alcançou aquilo que são os objetivos do professor, os objetivos que um docente preconizava com a avaliação, com o teste ou com o exame. Cada um tem de merecer aquilo que é o seu esforço de facto! [Samuel entrevista a 18 de Setembro de 2007 em Maputo]

A pretensão de convencer o professor constituía “um problema moral” porque, acrescenta Samuel, o aluno “está procurar induzir o professor a fazer uma má avaliação do estudante, com base apenas nessa solicitação ou, em alguns casos, com base em certas promessas” [Samuel entrevista a 18 de Setembro de 2007 em

²³⁴ Nota de avaliação

Maputo]. Recorrendo mais uma vez à experiência pessoal, Samuel sublinhou que já recebeu “estudantes em casa que vinham pedir por muito para que eu informasse mais ou menos o que iria sair no exame”. De modo a obterem as informações sobre conteúdo da prova, aqueles estudantes às vezes traziam “uma garrafinha de vinho”, pois, “eles primeiro avaliam o que é que a pessoa gosta” [Samuel, Idem].

Diante desses exemplos, dentre os muitos que desfilam na passarela social de Moçambique, dentro da lógica da *ganância de enriquecimento fácil* (MAZULA, 2005, p.65), os professores funcionários públicos de baixo escalão referidos pelo ex-presidente são o último elo de uma longa cadeia de práticas corruptas. Mesmo sendo o último elo, não estão isentos de responsabilidade e de culpabilidade pela patronagem a que submetem as maiorias sociais no acesso ao serviço público. Para esses funcionários, o serviço que prestam ao cidadão não faz parte do dever, mas é, sim, um favor, o que resulta na práxis arbitrária no atendimento ao “cidadão”, levando à práticas corruptas.

A corrupção é uma quebra do sentido partilhado na esfera dos valores. Ela é uma práxis orientada pela injustiça, na qual o dever em função da autoridade socialmente conferida é transformado numa fonte injusta de obtenção de bens, submetendo os demais à vassalagem. Uma prática corrupta é uma injustiça, uma deslealdade e um atentado contra o sentido da solidariedade e o espírito de serviço na relação direito e deveres.

A generalização da corrupção em Moçambique ocorreu, porém, dentro do processo “revolucionário”, permeado por contradições entre afirmações teóricas e a *práxis* político-social, em que a Frente, de partido do “Povo”, passou a um *partido burguês apoiado na acumulação centrada no Estado e numa redistribuição selectiva*

dos bens nacionais (MAZULA, 1995, p. 159). A redistribuição seletiva criou situações de privilégio e deu azo ao aparecimento de *um novo tipo de classes privilegiadas com poder econômico proveniente da condição política ou da sua facilidade de influências no círculo dirigente* (MAZULA, 1995, p.174)²³⁵. Parece que o Homem Novo era vencido pelo homem velho que foi objeto de combate!

O uso do Estado para o enriquecimento pessoal, por parte daqueles que defendiam o projeto de uma sociedade livre de exploração do Homem pelo Homem, aqueles que, na educação escolar combateram o “xiconhoca” – principal inimigo do povo –, é o reflexo da quebra do sentido que eles buscavam partilhar com as maiorias sociais, introduzindo uma desordem na escala de valores.

O Estado moçambicano que deveria ser dirigido pela classe operário-camponesa, no processo de quebra do sentido partilhado, tornou-se uma propriedade de pequeno *grupo de famílias ou grupos dominantes* (MAZULA, 1995, p. 175) - a dita *burguesia nacional moçambicana* (NUNES, 2000, p.50).

A desordem introduzida pelos dirigentes socialistas foi denominada de revolução contra as maiorias sociais (GEFFRAY, 1991)²³⁶ em que os trabalhadores - que a Frente afirmava ser portadora das respectivas aspirações - foram os mais sacrificados. No âmbito da transição do “socialismo” para capitalismo, quando da

²³⁵ Mazula chama a atenção para o fato dos bens não se resumirem apenas aos econômicos, mas sim à papéis que determinam o status, símbolos e outros bens e valores de ordem social e cultural (MAZULA, 1995, p.174).

²³⁶ Os documentos oficiais e os apoiantes do discurso oficial defendem que uma das características das Zonas Libertadas foi a participação popular nas discussões que diziam respeito às suas vidas. No entanto, a partir de 1977, a FRELIMO optou por um dirigismo, ou seja, uma participação orientada e dirigida, por meio das células do partido e dos Grupos Dinamizadores. Essas duas instâncias eram os veículos de transmissão das orientações do partido para o cumprimento em toda a sociedade (MAZULA 1995, p.177). Brito, por sua vez, afirma que os representantes das células do partido e dos grupos dinamizadores não participavam do processo de tomada de decisões. Eram apenas os transmissores das orientações emanadas pelos dirigentes do Partido, zelando também para o cumprimento das mesmas (BRITO, 1995).

implementação das medidas de liberalização, o processo não foi muito transparente, pois *uma parte da elite burocrática e do partido aproveitou-se do poder que lhe dava acesso à engrenagem do Estado para enriquecer ilicitamente* (MACUENE, 2001, p.264). Os trabalhadores, nessa falta de transparência, ficavam *durante meses sem salários enquanto corriam rumores de que os administradores das empresas estavam prestes a comprá-las* (MUCUENE, 2001, p.264). A postura dos administradores das empresas é uma evidência de que o sentido da solidariedade, do respeito pela dignidade humana havia desaparecido do seu horizonte axiológico. Em nome do fácil enriquecimento, aqueles administradores estavam cegos para o princípio da “sacralidade” do salário, como contra-parte do direito humano ao trabalho.

Um outro exemplo da quebra do sentido partilhado pode ser retirado das cheias pelas quais Moçambique passou no ano 2000, a elite econômica-política do país manifestou uma apatia para com os afetados pela calamidade natural (NGOENHA 2004). A apatia verificada é uma contra-prova à solidariedade africana, um dos valores fundamentais ao lado da coletividade. Hoje, a solidariedade foi suplantada pela moral da época característica da nova modernidade - individualismo – levando a que a elite moçambicana não se disponha a *participar na ajuda do bem-estar da maioria* (NGOENHA, 2004, p.84).

A onda de linchamentos que tomou conta das diversas cidades do país²³⁷ ainda pode ser mencionada como mais indicador da crise ética que abala Moçambique. Embora aconteça em outras partes, praticada por populares, o

²³⁷ Até Novembro de 2008 aproximadamente 60(sessenta) pessoas haviam sido linchadas em todo o país.

fenômeno dos linchamentos pode ser apontada como uma das conseqüências da modernidade socialista. Em sua luta contra a religião tradicional, os arautos da modernidade socialista, orientados pela razão iluminada, incentivaram as práticas da “noite de São Bartolomeu”: combate à superstição e aos inimigos do povo. Visando a instaurar uma nova ordem social, através da limpeza do refugo, os dirigentes revolucionários, com a anulação do Estado do Direito, praticavam atos que atentavam contra a dignidade humana, como os fuzilamentos em praça pública²³⁸. Hoje, algumas das maiorias sociais, tendo perdido o senso de humanidade, sob justificativa de combate aos inimigos do povo e à “feitiçaria” - a dita superstição combatida pela modernidade socialista - recorrem ao linchamento, em praça pública, das anciãs²³⁹. No imaginário popular, falsamente, ser ancião é o sinônimo ser feiticeiro, isto é, supersticioso, logo, objeto de combate, conforme o legado da modernidade socialista em sua luta contra as expressões culturais do ethos dos povos banthu de Moçambique. É nesse sentido que os linchamentos podem ser vistos como conseqüências da modernidade socialista.

²³⁸ Um dos casos mais célebres foi o do comerciante Gulamo Naby

²³⁹ Conferir em <http://oficinadesociologia.blogspot.com/2006/06/inhassunge-magia-e-assassinato-de.html>. Data de acesso: 21.10.2008. O fenômeno foi objeto de estudo por parte do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane sob coordenação do professor Carlos Serra, o qual resultou no livro recentemente lançado em Maputo.



[Jovem, 22 anos, já com um pneu no corpo, escapou ao linchamento no Bairro dos Pioneiros, cidade da Beira, graças a um telefonema de alguém para a polícia, que chegou, salvando-o *in extremis*]²⁴⁰

O roubo e a feitiçaria têm sido apresentados como as principais causas dos linchamentos, fundamentados na ausência do Estado. O fato, entretanto, esconde outra face do problema: não se trata apenas de justiça sumária em função da ausência do Estado, mas sim, expressão de uma crise ética, da inversão das coordenadas simbólicas e mentais em Moçambique e também em outros lugares onde os linchamentos têm acontecido²⁴¹.

Os fatos até aqui apresentados, embora poucos quantitativamente, mas significativos, resultaram da nossa reflexão a partir do cotidiano de Moçambique. Algumas considerações sobre a vigência de uma crise ética no país não diferem das afirmações sobre essa mesma crise que, no discurso dos intelectuais que entrevistamos, é designada por “déficit” moral. Os referidos intelectuais, no entanto,

²⁴⁰ Fonte: <http://oficinadesociologia.blogspot.com/2008/02/18-linchamentos-este-ano-trs-mulheres.html>. Data de acesso: 15.10.08

²⁴¹ Na cidade de Chimoio, centro de Moçambique, adolescentes na escola também pretendiam linchar seus colegas sob acusação de furto de material escolar.

não levam em consideração que o que eles consideram como “déficit moral”, para nós, crise ética, em grande parte, são as conseqüências das duas modernidades moçambicanas: a socialista e a capitalista ainda em curso.

Para a solução da crise, a Ética foi incluída no ensino de Filosofia em nível médio. Mais uma vez, retomamos as questões já colocadas no primeiro capítulo: que valores a Ética vinha promover e difundir através da Filosofia para reverter o “déficit moral”? Qual a concepção de Ética é defendida através do ensino de Filosofia? Em que tradição de pensamento se fundamenta essa Ética? É discussão que pretendemos fazer no próximo capítulo.

CAPÍTULO VII

A concepção e os fundamentos da Ética no Ensino de Filosofia

O capítulo busca apreender a concepção de Ética defendida no programa de introdução a Filosofia para o ensino médio. Para se alcançar os objetivos do capítulo, são examinados os valores propostos para a superação do “déficit moral”, indagando, antes, as bases empíricas que sustentam a afirmação sobre a vigência da crise moral no país. Num segundo momento, procede-se ao exame das orientações metodológicas para a abordagem dos valores propostos e, por fim, discutem-se os fundamentos teóricos que sustentam o eixo temático sobre a Ética no ensino da Filosofia.

7.1 As bases “empíricas” do “déficit moral”

A inclusão da ética no ensino de Filosofia em Moçambique, conforme os dois programas de ensino (o experimental e o final) visava resolver o problema do “déficit moral” que se vivia no país. De acordo com o dicionário Aurélio, a expressão “déficit” significa “o que falta para completar uma conta”. Na linguagem técnica da economia, o “déficit” é a diferença negativa entre os ganhos e os gastos, que se traduz, na linguagem comum, por insuficiência. Nos documentos pesquisados não existe nenhuma explicitação do significado do termo “déficit”. Entretanto, os intelectuais que participaram do processo de reintrodução da Filosofia, quando da pesquisa de campo, procederam à explicitação do significado da expressão déficit moral presente nos documentos oficiais e também por eles utilizada para se referirem aos problemas

que demandaram a inclusão da Ética no ensino da Filosofia. Sobre o significado do termo, Samuel sublinhou que

naquele tempo nós entendíamos o déficit como uma lacuna. Como uma ausência dentro do próprio currículo, como problemas que se detectava nos estudantes que saiam de um nível para outro. Nesse caso os que saiam de nível médio para a Universidade [...] déficit como problema, déficit como lacuna, déficit como qualquer coisa que não está bem [...] O conceito déficit naquele momento não foi debatido, não foi refletido se convinha ou não convinha. Naquele momento pensou-se no conceito déficit como uma lacuna, como um problema. [Samuel, entrevista concedida a 18 de Setembro de 2007 na cidade de Maputo]

Para Ronaldo, o termo déficit usado nos documentos oficiais também era entendido no “sentido de falta” (Ronaldo entrevista a 09 de Setembro de 2007 em Maputo). O significado do vocábulo déficit usado por esses dois intelectuais, que participaram do processo de reintrodução da Filosofia no ensino médio, não difere daquele apresentado pelo dicionário Aurélio. Questiona-se, entretanto, se se pode usar essa expressão no âmbito da práxis humana.

Os três déficits mencionados nos documentos oficiais, considerados como reflexos da falta de referências epistemológica, política e moral²⁴² nos estudantes, foram causados, segundo os mesmos documentos, pela *ausência do ensino da Filosofia no nível médio*²⁴³ (MINED, 1998C, p.1 e UP, 1998A, p.2). Sobre as bases e as mediações que possibilitaram aos proponentes da Filosofia constatar haver déficits nos estudantes, Ronaldo afirmou que não foram realizados

estudos empíricos que deixaram mostrar haver déficits, nada disso. Partiu-se dos problemas que os atores da educação apresentavam, os professores mesmos os administradores. O DF produziu um documento após a análise das questões ligadas aos problemas da educação que acontecem no ensino secundário [Cristiano Ronaldo, entrevista concedida a 09 de Setembro de 2007 - grifos nossos].

242 Conforme é explicitado nos documentos oficiais, o déficit moral é verificado em todo o país e não apenas nos estudantes que terminam o ensino médio.

243 Os documentos oficiais não apresentam dados sobre a interrupção do ensino da Filosofia em Moçambique.

A ausência de estudos empíricos para se comprovar a existência dos referidos déficits nos estudantes, de acordo com Samuel, deveu-se a escassez de tempo. O intelectual observou que “efetivamente, não houve tempo para se fazer pesquisa para conceber um programa de Filosofia”. O não recurso a nenhuma pesquisa cujos resultados evidenciassem a presença dos referidos déficits nos estudantes e no país, ainda conforme Samuel, não invalida as proposições contidas nos dois programas de introdução à Filosofia sobre esses déficits. Para Samuel as observações cotidianas “nos ensinavam haver déficits, alias até hoje. O uso dessa terminologia resulta de uma constatação do dia-a-dia” [Samuel entrevista a 18 de Setembro de 2007]. Em defesa da observação cotidiana como critério para sustentar a presença dos déficits nos estudantes, Samuel sustentou que

nós lidávamos com esses estudantes que estávamos a formar, e encontrávamos esses déficits. Não só, nós lidávamos com todos os estudantes que acabavam de entrar na UP, pois nós lecionávamos a Filosofia em todos os cursos [...] A prática nos fez ver isso. Os próprios problemas morais que são os problemas da sociedade de uma maneira geral, nós deparávamos-nos com eles também na sala de aula [Samuel, entrevista concedida a 18 de Setembro de 2007 em Maputo].

A observação do cotidiano foi tomada, portanto, como uma base empírica para se afirmar a existência dos déficits nos estudantes. A proposição dos temas no ensino da Filosofia visava a ajudar a *colmatar os déficits apontados* (UP, 1998 A, p.3). Quais os valores presentes nos temas da Ética e como vinham ajudar a resolver o problema do “déficit moral”? É o que se pretende discutir a seguir.

7.1.1 Os caminhos para a superação do “déficit moral”: os valores propostos

Quando da explicitação do lugar pedagógico da Ética, foi sustentado que o programa de Filosofia, nos objetivos do eixo temático, apresenta dois aspetos: um teórico e outro prático. Esses dois aspectos foram traduzidos nos conteúdos tanto do programa experimental quanto do final. Nos dois programas, conforme foi exposto no primeiro capítulo, o tema central proposto para o ensino da Ética é “a pessoa como sujeito moral”.

Para a análise dos valores que estavam sendo propostos, retomamos o exame dos documentos que subsidiaram a introdução da Filosofia, a exemplo do procedimento adotado no primeiro capítulo. Assim, tomando como base o programa experimental, pode-se verificar que, para a abordagem desse tema, os conteúdos do referido programa foram organizados em quatro subtemas.

No primeiro subtema, é proposto que, durante as aulas, o professor faça a discussão da categoria filosófica pessoa, suas “relações com as outras pessoas” e a relação moral do ser humano, como pessoa, com os outros seres humanos nas perspectivas *personalista, marxista e existencialista* (UP, 1998 A, p.8). Nessa abordagem, o amor, a justiça, a indiferença e o ódio são os conceitos orientadores da discussão do subtema.

A consciência e a liberdade são os conteúdos escolhidos para a abordagem no segundo subtema do programa experimental. A discussão tem como foco os conceitos de consciência moral e de liberdade, também nas três perspectivas teórico-filosófico: a personalista, a marxista e a existencialista. No terceiro subtema propõe-se a discussão da relação entre a liberdade e a responsabilidade moral. O

quarto e o último subtema foi reservado para questões da Ética aplicada: a ambiental e a bióética (UP, 1998 A, p.9).

Examinando os conteúdos e os conceitos propostos para orientarem as aulas do eixo sobre a Ética, podem-se inferir os valores que o eixo temático busca difundir através do ensino de Filosofia. De um modo geral, o que está em causa é o ser humano, visto como pessoa moral e constituído em sua dignidade, que deve ser tomado como um valor em si mesmo. Este ser humano, como pessoa moral, ainda conforme se pode depreender dos conteúdos e conceitos propostos, tem de ser tratado com amor e justiça. O amor e a justiça são contrários à indiferença e ao ódio, dois conceitos apresentados como contra-valores. O programa experimental de Filosofia, porém, é omissivo em relação aos problemas para os quais esses valores morais estavam a ser propostos no Ensino de Filosofia.

No mesmo programa, ainda existe uma outra unidade didática que também indica o lugar pedagógico da Ética no ensino da Filosofia. O tema da unidade didática é “o sentido moral-tradicional da vida social em África” em que a sugestão de abordagem é teórica e prática. Teoricamente e sob ponto de vista africano, é sugerido que a unidade didática descreva a *relação entre a moral e a cultura* (UP, 1998 A, p.6). Através dessa descrição, no domínio prático, espera-se que as aulas de Ética façam com que os alunos se interessem pelos problemas éticos e morais da sociedade africana e moçambicana, respectivamente. Uma vez despertado o referido interesse, também se espera que a Ética faça com que os alunos se ocupem dos mesmos problemas de modo a encontrarem um posicionamento teórico e prático perante eles (Idem, p.6).

Para se alcançarem os objetivos propostos, a unidade didática foi dividida em dois subtemas. O primeiro subtema é de caráter antropológico, centrado na *concepção do homem na tradição africana; o lugar do Homem na sua relação com Deus e as coisas - questão religiosa- ; o entendimento sobre a dignidade da pessoa humana; a relação do homem com a Natureza* (UP, 1998 A, p.9 –grifos nossos). O segundo subtema é orientado pela categoria antropológica do “outro”. O objeto de abordagem, com base nessa categoria, é “a relação do homem com os outros; o sentido do outro”, também entendido como semelhante, “na sociedade clânica” (idem, p.9). Essa abordagem, conforme o programa de ensino, tem de ser feita na perspectiva africana. A solidariedade entre os “vivos e os antepassados” foi proposta como conceito para a discussão nessa unidade temática.

A escolha dos conceitos e conteúdos da Ética no programa de ensino de Filosofia visava resolver problemas específicos colocados pela realidade moçambicana. Quais eram os problemas ético-morais que se faziam sentir tanto na sociedade africana quanto na moçambicana visados pelos objetivos do eixo temático? O programa mais uma vez é omissivo. Em que pese essa omissão, os conteúdos propostos para a abordagem nessa unidade didática sugerem que os principais problemas éticos pelos quais os alunos do nível médio deveriam se interessar, se ocupar e tomar uma posição prática e teórica perante os mesmos, diziam respeito à dignidade da pessoa humana, o sentido do outro e a solidariedade. O documento oficial, entretanto, não explicita o desdobramento, em cada um dos contextos, dos problemas pelos quais os alunos devem se interessar.

A despeito de um dos objetivos da unidade didática, conforme o programa final de Filosofia ser despertar o interesse do aluno pelos problemas éticos da

sociedade moçambicana, visando a que o mesmo aluno tome uma posição teórica e prática perante os mesmos problemas, na organização dos conteúdos programáticos, entretanto, não é feita nenhuma alusão a Moçambique. A referência para a abordagem dos problemas é a África.

O silêncio com relação à alusão de Moçambique sugere que existe um universalismo dos problemas morais em África. Contudo, levando em consideração que no próprio programa de ensino é defendida a relatividade dos valores morais, pois esses variam de acordo com espaço e tempo, o suposto universalismo dos problemas morais não se sustenta. A pergunta que fica é: o que justifica o não redimensionamento dos problemas morais, que se afirmam ser da África, para o contexto moçambicano?

Mesmo no programa final de ensino de Filosofia, que resultou dos ajustes feitos ao programa experimental, em função das sugestões apresentadas quando do encontro de Kaiakwanga²⁴⁴, também não são explicitados os problemas morais para os quais estavam sendo propostos os conteúdos e conceitos que deveriam orientar as aulas sobre a Ética no ensino de Filosofia. No referido programa, apenas são apresentados os valores morais que devem ser difundidos pela Ética no ensino, mas não se menciona as razões da necessidade desses valores no contexto moçambicano.

De acordo com a exposição do primeiro capítulo, o tema “a pessoa como sujeito moral”, após os ajustes do encontro de “Kaiakwanga”, ainda foi proposto como tema de discussão do eixo da Ética. Um exame dos objetivos do eixo sugere que é dada maior ênfase aos resultados práticos que se esperam da Ética no ensino

244 Conferir o relatório do 2º dia do seminário de Filosofia (UP, 1999D).

da Filosofia²⁴⁵. Através da categoria pessoa, espera-se que Ética no ensino da Filosofia faça com que o aluno não somente seja capaz de apreender “o conceito de ‘pessoa’ bem como a se reconhecer *como tal* (MINED, 2000, p.5). Para se alcançar esse objetivo prático, nos conteúdos programáticos, o aluno deve responder à pergunta antropológica “quem sou eu?” (Idem, p.5).

Quais as orientações metodológicas sugeridas para a abordagem dos temas e conteúdos propostos de modo a que a Ética no programa de ensino de Filosofia alcançasse os objetivos: a) oferecer referências teóricas para a existência dos alunos no plano cívico e moral; b) levar os alunos a respeitarem os valores morais e as regras de convivência social e, c) moralizar a sociedade?

Mas é tarefa da Ética levar os alunos a respeitarem os valores morais e moralizar a sociedade?

Em termos metodológicos, é sugerido ao professor que leve os alunos a lidarem com a *questão de como me vejo* (MINED, 2000, p.5), visando a que os mesmos construam *uma imagem própria através de entrevistas consigo mesmos ou de uma descrição da sua pessoa para o anúncio no jornal* (Idem, p.5). Eu sou uma pessoa dotada de moral: eis a resposta que se espera do processo de indagação dos alunos sobre si próprios.

Para o alcance dos objetivos do eixo temático do programa final, os conteúdos programáticos foram organizados em duas seções. A primeira aborda o conceito de pessoa, tendo como subseções os temas da consciência e da idéia do Bem. A segunda versa sobre a relação com outros e com o meio ambiente. Esta

²⁴⁵ Pretendemos destacar que nos programas anteriores havia uma mistura de informação filosófica-antropológica, sem um compromisso educativo efetivo, no sentido de ideal de homem que se pretende com a inclusão do eixo temático de Ética.

seção contém três subseções: a da Ética Individual, em que os conceitos que devem orientar a discussão são os sentimentos, *de amor, de amizade, de sofrimento, de indiferença e de ódio* (MINED, 2000, p.5).

Os referidos sentimentos, conforme o programa de ensino, têm de ser refletidos em vários âmbitos. O amor e a amizade devem ser relacionados aos pais, aos amigos, aos parceiros(a)s e à Pátria (Idem, p.5). O sofrimento tem de ser referenciado ao *isolamento, à doença, e aos desejos não realizados* (Idem, p.5). Com relação aos sentimentos acima explicitados, os alunos, de acordo com o programa, devem responder três perguntas: “porquê e como se reconhecem tais sentimentos e como devemos encará-los? Através dessas indagações pretende-se levar os alunos a responderem a uma pergunta fundamental: *como comportarmo-nos de uma forma socialmente adequada perante aqueles sentimentos?*” (Idem, p.5-grifos nossos).

Sob ponto de vista metodológico, para se alcançarem os objetivos que se esperam da Ética na abordagem desses conteúdos, orienta-se ao professor que leve os alunos a fazerem *um exame de suas próprias consciências*²⁴⁶. Com efeito, nas orientações metodológicas, pede-se ao professor que faça com que os alunos se voltem para si próprios, perguntando-se pelas situações em que tiveram *uma boa ou má consciência* e pelos momentos que tiveram *sentimentos de culpa* (MINED, 2000, p.5). Visando a auxiliar os alunos a se lembrarem desses momentos, nessa indagação sobre si próprios, o programa de ensino propõe, como ponto de partida, os temas de “roubo, a experiência de violência, a experiência de guerra”, dentre

²⁴⁶ O programa final de ensino de Filosofia apresenta três colunas. Na primeira coluna são apresentados os objetivos de cada um dos eixos. Na segunda, a distribuição dos conteúdos e, na terceira, as orientações metodológicas. A leitura do programa tem de ser feita horizontalmente: cada objetivo ⇒ os respectivos conteúdos ⇒ as orientações metodológicas para se alcançarem os objetivos.

outros temas e experiências que o professor julgar pertinentes. Após essa injunção, é recomendado ao professor que apresente a idéia do Bem conforme essa idéia é defendida em Sócrates.

Feita a apresentação da idéia do Bem em Sócrates, o professor é orientado a pedir aos alunos para falarem dos seus sentimentos e apresentarem os modos através dos *quais esses mesmos sentimentos se manifestam ou se exprimem* (MINED, 2000, p.5). Além dessa apresentação, também o professor é orientado a pedir aos alunos para “confessarem” *se têm algum sentimento que lhes custe manifestar* (MINED, 2000, p.5 – grifos nossos) e explicarem as causas subjacentes a essa dificuldade.

O desejo e o amor, são dois temas propostos para o desenvolvimento em sala de aula, visando a alcançar o objetivo de fazer com os alunos tenham consciência sobre as diferentes formas de suas relações com os outros. O desejo que deve ser abordado é o de parceria, relacionado ao namorado/namorada em face ao problema da HIV-SIDA²⁴⁷, perguntando-se pelo modo de agir perante esse desejo e as implicações que possam advir do mesmo, como é o caso da mencionada doença (idem, p.5). Para a abordagem deste tema e dos seus respectivos conteúdos, a orientação metodológica é no sentido de fazer com os alunos *compararem o amor na família e na escola* (Idem, p.5).

Em relação ao sofrimento, ao ódio e à indiferença, considerados formas de relação com outras pessoas, o professor é orientado metodologicamente a fazer com que o aluno se pergunte: primeiro, pela *experiência de sofrimento, de ódio e de indiferença* que ele possui (Idem, p.6); segundo, pelas *conseqüências de tais*

247 Aids no Brasil

sentimentos (Idem, p.6); terceiro, pelo o que ele pode *fazer para aliviar o sofrimento dos outros* (Idem, p.6) e, quarto, pelo modo através do qual o aluno deve *proceder cordialmente mesmo para quem lhe é indiferente* (Idem, p.6).

Na segunda subseção são abordados aspectos que, conforme o programa de ensino, dizem respeito à Ética social. Os conteúdos propostos para essa subseção são a liberdade, a responsabilidade e a justiça nas perspectivas personalista, marxista e existencialista, respectivamente, e os conceitos de virtude, de mérito e de sanção.

Em termos metodológicos, o professor é orientado para promover os debates entre os alunos sobre os temas mencionados. O primeiro tema de debate, nessa subseção é da justiça/injustiça. A pergunta orientadora do debate é: “como os alunos reconhecem a prática da justiça/injustiça?” Durante os debates, o professor também é orientado a fazer com que os alunos não somente falem da justiça/injustiça no âmbito familiar, no espaço escolar e na vida pública do país (MINED, 2000, p.6), bem como tomem *uma posição de modo a impedirem a prática da injustiça* (Idem, p.6). Diante da injustiça, pede-se a cada aluno(a) para responder à pergunta: “que devo fazer?”

A leitura e discussão da Carta dos Direitos Humanos da Declaração Geral dos Direitos Humanos, da Carta Africana dos Direitos Humanos e a reflexão sobre liberdade – o sentimento e os limites da liberdade individual – completam as orientações metodológicas para a abordagem dos conteúdos da Ética social²⁴⁸.

²⁴⁸ Existe uma terceira subseção que discute os problemas da Ética ambiental e da Bióética. Para os objetivos da pesquisa, nos circunscrevemos aos conteúdos da Ética individual e da Ética individual. Tal opção não significa que aqueles problemas não sejam relevantes na formação do aluno. Interessava-nos compreender os problemas sociais que a Ética no ensino de Filosofia vinha

É em função do respeito para com o outro, visto como pessoa moral, que a Ética no ensino de Filosofia também deve fazer com que o aluno compreenda a *efetiva necessidade da Paz em Moçambique e no mundo para a plena realização dos direitos do homem e para o seu desenvolvimento* (MINED, 2000, p.14). Além de fazer compreender a necessidade da Paz, a Ética também tem de zelar para que o aluno conheça e tome *consciência das causas e efeitos das guerras mundiais, coloniais, civis, étnicas* (Idem, p.14). A necessidade dessa tomada de consciência visa a justificar a *imperiosidade da paz* (Idem, p.14).

Assim, a Paz, concebida como valor moral, foi proposta como tema de discussão nas aulas de Filosofia para o segundo ano do nível médio²⁴⁹. Para se alcançarem os objetivos do eixo, foi proposto como conteúdos de abordagem, o tema “sentido da paz”. Ao professor é pedido que relacione *a paz e a guerra; a paz e a liberdade; a paz e a justiça; paz e trabalho; paz e trabalho; paz e tolerância; paz e soberania; paz e educação; paz e ciência; paz e desenvolvimento; e paz e cultura* (MINED, 2000, p.14).

Discutido o sentido da Paz e estabelecidas as relações acima mencionadas, é sugerido, no programa de ensino, que se aborde o processo de construção da paz em Moçambique, incidindo sobre os acordos que possibilitaram essa paz: os acordos de Lusaka (1974) que puseram o fim à guerra colonial; os acordos de N’komati (1984) que foram uma tentativa de pôr fim à guerra de desestabilização e que mais tarde

responder, de acordo com os contextos histórico, político e econômico por que Moçambique passava e ainda passa.

²⁴⁹ A pessoa como sujeito moral, os respectivos conteúdos e orientações metodológicas, são temas propostos para o primeiro ano do ensino médio, lecionados em 10 (dez) horas-aulas. A abordagem da Paz como valor moral também deve ser lecionada em 10 (dez) horas-aulas.

tornou-se numa guerra civil; os acordos de Roma (1992) que efetivamente acabaram com essa guerra e outras ações realizadas *pela Paz em Moçambique* (Idem, p.15).

O programa também apela para a *necessidade da mudança de mentalidades para a questão da paz e a criação de novas atitudes* (Idem, p.15). Para isso, no eixo temático Ética, a paz deve ser vista como: consciência, convicção e ação (Idem, p.15), discutindo-se as implicações do problema da paz para a educação (idem, p.15). Nessa necessidade de mudança de mentalidade e criação de novas atitudes perante a paz, o programa de Filosofia destaca a *valorização dos meios pacíficos para se encontrar a paz, da conversão da ciência e da técnica para fins pacíficos, da intercomunicação cultural e étnica e a nova ordem de distribuição de recursos* (MINED, 2000, p.15).

A orientação metodológica para a abordagem do tema “paz como problema moral” é para a discussão dos episódios de guerra em Moçambique e em outros países, através da realização de mesas redondas, simpósios e debates. Nos debates, acrescenta o programa de Filosofia, devem ser discutidas questões tais como os *factores que perigam a paz em Moçambique e no mundo, medidas concretas a favor da Paz e as conseqüências da guerra em Moçambique* (Idem, p.14).

Além de realização dos referidos debates, o programa também orienta que se façam exposições *de jornais de parede com artigos de alunos sobre temas relacionados com a Paz* (idem, p.14), e a projeção e discussão de *filmes sobre guerras e sobre a Paz* (idem, p.14). Os alunos também devem, no âmbito da mudança de mentalidade para a paz, através da criação de novas atitudes, *fazer levantamentos de artigos literários, músicas e obras artísticas denunciando a guerra ou apelando a Paz* (Idem, p.14). Uma outra proposta de trabalho é a realização de

teatros, corais sobre temas ligados à paz, ao trabalho (impacto do desemprego), aos direitos humanos, dentre outros pertinentes. Que concepção de Ética está subjacente aos conteúdos e às orientações metodológicas?

Gramsci (2004) afirma que a elaboração de uma concepção de mundo visa a responder aos problemas concretos colocados pela realidade em determinada época e contextos históricos. Na esteira de Gramsci, nós afirmamos que os diversos campos que compõe a Filosofia, como fato intelectual, também visam a difundir uma concepção de mundo de acordo com os interesses e as correlações de forças que atuam em um dado contexto histórico.

A partir dos conteúdos e das orientações metodológicas para a abordagem desses conteúdos, a Ética no programa de ensino de Filosofia para o nível médio visava a curar os males morais advindos da guerra. Para isso foram propostos os dois temas para as aulas de Ética – “a pessoa como sujeito moral e a paz como valor moral”. Os sentimentos de amor, de amizade e a justiça são os valores morais difundidos pela Ética no ensino de Filosofia para curar a intolerância, o ódio e a indiferença causados pela guerra. Para que essa “cura” se efetivasse, os alunos devem, primeiro, reconhecer-se como pessoas morais, dotados de uma consciência, condição para o reconhecimento do valor da consciência do outro, também que tem de ser visto como pessoa moral. Com base nos conceitos e conteúdos de cada um dos temas e subtemas, o déficit moral seria superado. É tarefa da Ética e especificamente através do ensino da Filosofia, tal como é apresentada no programa de ensino de Filosofia de Moçambique, proceder à cura dos “males sociais” tal como se espera dessa matéria ensino?

A expressão “déficit moral”, conforme sublinhado no primeiro capítulo, é

questionável. Além de ser uma proposição conservadora, o uso do termo para conceituar uma crise ética pressupõe a existência de um parâmetro que sirva de base para se fazer a comparação e concluir que a juventude possui um déficit moral. Quem será o parâmetro de comparação em termos de moralidade no país, se o ancião fora expulso da praça pública, acusado de possuir idéias retrógradas, inapropriadas para a construção do projeto de modernidade socialista da Frente? Hoje, com o processo de “reconhecimento” da sua respectiva autoridade, quem estaria disposto a ouvir o ancião, senão apenas numa atitude estratégica e não comunicativa?

Mesmo os novos deuses criados no processo revolucionário, os quais deveriam ser amados pelos alunos, conforme propunha o programa de educação política, eles que se apresentavam como os principais procuradores do projeto de modernidade socialista, também não são modelos exemplares de conduta ética em Moçambique. São eles que, em grande parte, com base em suas influências no ciclo de poder tomaram de assalto e privatizaram o Estado moçambicano. A sua práxis social difunde a idéia de que a *honestidade atira o justo para a pobreza e miséria, enquanto a riqueza persegue naturalmente o injusto*(MAZULA, 2005, p.67).

Num contexto em que o oportunismo tornou-se a moral da época, adianta colocar a culpa nos jovens, uma vez que *suas atitudes apenas refletem o mundo que as gerações anteriores construíram para eles?* (Goergen, 2005, p.74). Moçambique, conforme sustentamos, é atravessado por uma crise ética que, a par do ocidente, é conseqüência das suas próprias inacabadas modernidades. A guerra civil é apenas um dos espectros da modernidade socialista moçambicana e não a principal causa da crise ética com que o país se debate.

Não se pode, por conseguinte, simplificar a origem de um problema complexo como a crise ética, vendo-a apenas como consequência da Guerra. A simplificação pode visar à moralização dos estudantes em nome da Ética, proposta, entretanto, como reflexão filosófica sobre a moral. Parece ser nesse sentido que as orientações metodológicas apontam.

7.2 A concepção de Ética: entre a reflexão filosófica e o processo de “confissão”

No terceiro capítulo, na esteira de Gramsci, foi sustentado que a importância atribuída à escola na contemporaneidade para a possível solução da crise ética deve a dois fatores: primeiro, a escola é considerada com uma das principais instituições da sociedade civil que movimenta um maior número de pessoas. Movimentando um maior de pessoas, a escola, como espaço de formação, também é um centro difusor de um modo homogêneo de pensar para um maior número de pessoas. O modo homogêneo de pensar é o que Gramsci (2004B) denomina de concepção de mundo hegemônica, que se faz presente na organização escolar, através do currículo tanto o formal quanto o oculto. Em segundo lugar, como parte integrante desse primeiro fator, a instituição escolar é o espaço apropriado para a formação dos intelectuais do novo tipo.

Enquanto instância formadora, a escola, a partir da modernidade, também passou a ser uma das responsáveis pela difusão de um ethos “comum”, cuja escolha resulta ou de consensos entre os vários interesses que circulam na sociedade civil organizada ou de uma imposição pelos grupos dirigentes. Mesmo como resultado de consenso ou de imposição, é necessário fundamentar o ethos que se pretende

difundir através da educação escolar. Em face da crise ética contemporânea que situa de um lado os universalistas e, de outro, os relativistas, a educação escolar depara-se com um problema: a que mediação pedagógica recorrer para lidar com a referida crise em meio a essas duas posições?

A resposta oscila. De um lado, opta-se pela Ética na sua dimensão filosófica, concebida como uma reflexão filosófica sobre ethos, cujo objetivo é oferecer referências teóricas aos estudantes sobre os problemas éticos contemporâneos. A reflexão filosófica sobre o ethos para oferecer tais referências, em princípio, deve ser orientada por uma tradição de pensamento que efetivamente possa contribuir para a compreensão dos problemas éticos sobre os quais busca-se fazer a reflexão.

Na educação escolar, por exemplo, a Hermenêutica pode fundamentar a reflexão filosófica sobre o ethos nestes tempos “conturbados”. Uma Ética fundamentada numa filosofia hermenêutica poderá levar os alunos a compreenderem a historicidade da crise ética, levando em consideração que é difícil se iniciar um novo modo de vida sem que se tenha a consciência da origem dos problemas (SCHLESNER, 2001). Os estudantes tendo a clareza da origem da crise ética, podem vislumbrar caminhos para uma possível superação da referida crise, desde que cada estudante, durante a reflexão, se veja como sujeito de sua própria história, participando também na construção da historicidade coletiva no contexto em vive. Não é por este caminho que trilha a Ética proposta no ensino de Filosofia para o nível médio em Moçambique.

A par da reflexão filosófica, alguns grupos sociais defendem a inclusão da Ética como tema transversal, passível de ser abordado em qualquer disciplina curricular. Conforme sublinhamos no capítulo teórico, a proposição da Ética como

tema transversal pode fazer com a Ética perca a força de disciplina filosófica que busca indagar sobre a razoabilidade do ethos, elucidando também a natureza dos problemas éticos com os quais as sociedades se debatem em determinados momentos históricos. Sob o pretexto de resolver a crise de valores, pode-se incorrer em dizer aos estudantes como devem viver, sem se explicitar as razões e a razoabilidade de assim viver. Sob pretexto de se introduzir a Ética na educação escolar, porém, o que se pretende é a educação moral, um termo que se tornou uma moeda gasta, em função dos usos a que se prestou em determinados períodos históricos.

Nos documentos pesquisados que subsidiaram o processo de reintrodução da Filosofia, é afirmado que a escolha dos temas (Ética, Filosofia Política e Teoria do Conhecimento) e os respectivos conteúdos visava a resolver o “déficit moral” que se vivia no país. Quando da pesquisa de campo, os intelectuais que participaram do processo de reintrodução da Filosofia em Moçambique, entretanto, sustentaram que era falsa a pretensão da Ética no ensino de Filosofia de buscar resolver o problema do “déficit moral” no país.

Ronaldo sublinhou que, em sua opinião, não acha “que a Filosofia seja capaz de fazer isso, seria demais” . Ele acrescentou que “a Filosofia pode contribuir para ajudar a refletir sobre esses problemas morais” [Ronaldo, entrevista a 09.09.07]. Samuel, por sua vez, perguntado pela possibilidade da Filosofia, através daqueles três eixos temáticos resolver o déficit moral, referiu que o campo da Filosofia

[...] aparece para lançar os conhecimentos, lançar alternativas, lançar um conjunto de reflexões discuti-los em sala de aulas com os estudantes, no sentido do bem, do que convêm e do que não convêm, mas cabendo ao próprio estudante optar. Portanto, nesse sentido eu duvido que tenhamos alguma vez afirmado que a Filosofia deve recuperar os valores morais [Samuel, entrevista a 18.09.2007]

São duas posições sobre a contribuição da Ética no ensino de Filosofia. De um lado, a que está expressa nos documentos oficiais que fazem parte do processo de reintrodução da Filosofia e que foram elaborados pelos intelectuais entrevistados. Nesses documentos, é afirmado que os temas propostos para a Ética no ensino de Filosofia visam a “colmatar” o “déficit moral”, isto é, resolver o problema de déficit moral que se afirma existir no país. De outro lado, está a posição dos intelectuais quando da entrevista de campo, recusando a perspectiva instrumental da Ética no ensino da Filosofia, que consta dos documentos oficiais. A que se devem essas contradições? Qual a concepção de Ética que se pode inferir a partir dos documentos oficiais?

A concepção de Ética presente nos documentos oficiais foi captada através do exame das orientações metodológicas expostas ao longo do presente capítulo. O exame das referidas orientações que há uma contradição entre as posições defendidas pelos intelectuais que participaram do processo de reintrodução da Filosofia e a concepção de Ética que se faz presente no programa de ensino de Filosofia

Os intelectuais entrevistados justificam que a proposição das orientações metodológicas foi baseada no método socrático – o da indagação²⁵⁰. Samuel, por exemplo, sustentou que se pretendia evitar, na abordagem do eixo Ética, que a sala de aula se tornasse numa catequese. Por isso, conforme ele, houve a necessidade de atear os candidatos a professores de Filosofia que provieram do Seminário.

²⁵⁰ Para Sócrates, o verdadeiro valor do homem reside no bem da alma, isto é, no cuidado do homem interior. Esse cuidado exige, antes de mais nada, o conhecimento de si mesmo, que emana da célebre injunção: “conhece-te a ti mesmo”. Todo o ensinamento socrático admite ser condensado nestas duas proposições: “conhece-te a ti mesmo” e “cuida de ti mesmo”. E o “si mesmo” significa a própria alma, o homem interior — não o próprio corpo.

Ronaldo, por sua vez, afirmou que não era a pretensão da Filosofia no ensino médio resolver os problemas. Quando perguntado durante a entrevista se “não haveria o perigo do ensino da Ética transformar-se numa educação moral strictu senso?”, Ronaldo respondeu afirmando que o perigo “haveria se nós não tivéssemos formado professores” [Ronaldo, entrevista a 09.09 2007 em Maputo]

Nos dois programas de ensino de Filosofia é afirmado que a matéria do ensino vinha resolver os problemas representados pelos três déficits. No campo da Ética tratava-se, portanto, de resolver o problema do “déficit moral”.

Examinando os temas sobre os quais se procedem à indagação, principalmente na subseção da Ética individual e a orientação metodológica para a abordagem desse tema, eles se aproximam ao exame de consciência: não era exatamente a afirmação da “catequese” que pretendia se evitar? Numa linguagem laica, os conteúdos e as orientações metodológicas para a abordagem da Ética individual indicam haver uma proximidade com uma seção de terapia psicológica, ao se buscar explorar o mundo interior do aluno, pedindo-lhe para que se lembre dos momentos de boa ou má consciência; dos sentimentos de culpa e também para analisar se possui algum sentimentos que lhes custa expressar.

Ainda sob ponto de vista dos conteúdos, pode-se observar que não existe nenhuma reflexão sobre o ethos dos povos banthu de Moçambique: são referidos valores de carácter universal sem se proceder a uma fundamentação da concepção desses valores no universo cultural banhtu de Moçambique de modo a se compreenderem as diferenças e as semelhanças de concepções sobre os mesmos valores com outras tradições culturais. Não é para se afirmar o relativismo, mas sim, para se encontrar uma plataforma de diálogo com outras formas de vida.

Assim, embora não incluída como tema transversal e sim como campo da Filosofia, de uma concepção Filosófica, defendida no discurso dos intelectuais, o programa apresenta uma versão um pouco mais elaborada da educação cívica e moral. Uma versão pouco elaborada porque, provavelmente, “fica mal” falar de educação moral para jovens do ensino médio, com uma concepção de mundo crítica e coerente. É uma educação moral recheada de psicologismo, provavelmente, para atender ao pedido do Ministério da Educação feito pelo ex- Diretor Nacional de Ensino Geral, quando dos encontros de consertação: ele sugeriu que os programas de Filosofia incluíssem alguns elementos de psicologia.

Através do ensino da Filosofia, o Ministério da Educação pretendia preencher um vácuo no currículo do ensino, gerado após a retirada da educação política e do marxismo-leninismo, ante o vazio de sentido com que os alunos se defrontavam no país, mergulhados no passado de uma ilusão socialista e arrastados pelos ventos da modernidade capitalista selvagem: as duas modernidades invertaram as coordenadas mentais e simbólicas metafísico-tradicionais.

Não eram somente os alunos: boa parte dos moçambicanos também vivia submersa nos valores da nova modernidade capitalista selvagem, sem regras, num autêntico “salve-se quem puder”. Diante do esfacelamento social, os dirigentes sentiam a necessidade de imposição de normas para uma “*sociedade que perdeu a noção de vergonha*”, que vive “*a falta de noção de respeito mútuo, devido ao capitalismo selvagem que invadiu Moçambique quase comparável ao tempo da Revolução Industrial do século XVIII, na Inglaterra*” (GRAÇA MACHEL²⁵¹, Jornal

²⁵¹ Graça Machel, viúva de Samora Machel, formou-se como Bacharel em Filologia da Língua Alemã pela Universidade de Lisboa. Foi Ministra da Educação e da Cultura no primeiro governo moçambicano durante cerca de 12 anos (1976-1988). Criou uma organização sem fins lucrativos a

Notícias de 13 de Março de 2003)²⁵².

A tentativa de se proceder a uma educação moral dos alunos através da Ética no ensino da Filosofia faz com que a Ética, de uma proposta que visava à reflexão filosófica sobre o ethos, oferecendo referências teóricas para o agir dos alunos, se torne uma prescrição sobre o que se deve fazer, sem discutir o ethos, a sua razoabilidade e sem oferecer referências para a compreensão da natureza da crise ética por que o país passa.

A oscilação entre uma concepção filosófica da Ética, defendida, em parte²⁵³, no discurso dos intelectuais que participaram do processo de reintrodução da Filosofia de um lado e, a proposição, no programa de ensino, de uma Ética que mais se aproxima à educação moral de orientação psicológica, mas justificada com base no método socrático – a indagação – pode ter duas explicações.

Primeiro, é a expressão da tensão entre a Filosofia e a Educação: a primeira possui uma natureza crítico-questionadora, refletindo sobre os fins da cultura. A segunda, situada no campo da cultura, tem por tarefa a formação e a socialização dos indivíduos, através da difusão do ethos, garantindo a permanência do ethos no tempo. Nem sempre tem sido fácil conciliar as duas posições.

Da dificuldade da conciliação, segue a segunda explicação da contradição subjacente à concepção de Ética que foi proposta no ensino da Filosofia: ela é expressão da correlação de forças e dos interesses envolvidos na reintrodução da

Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade. Em 1990 foi nomeada pelo Secretário Geral da Organização das Nações Unidas para o Estudo do Impacto dos Conflitos Armados na Infância. Como reconhecimento do seu trabalho, recebeu a "Medalha Nansen" das Nações Unidas em 1995. Entre as várias atividades que desempenha atualmente, podem ser mencionadas a chancelaria da Universidade de Cape Town, uma das mais importantes Instituições de Ensino Superior da África do Sul.

²⁵² Fonte: <http://maputo.co.mz/article/articleprint/375/-/1/54>

²⁵³ Apenas lembrar que Samuel, mesmo defendendo uma Ética Filosófica, sinalizou que a moralização era o objetivo da Ética no ensino da Filosofia.

Filosofia no país, no contexto do Estado ampliado (GRAMSCI, 2002): O Ministério da Educação, os professores do Departamento de Filosofia e Organizações da Sociedade Civil, como a Igreja Católica.

De um lado, estavam os intelectuais da Universidade Pedagógica, defendendo a Ética filosófica, em função de sua formação Filosófica: pretendiam que a Filosofia se fizesse presente na educação escolar moçambicana. De outro lado, podemos situar o Ministério da Educação que, quando se interessou efetivamente pela reintrodução da Filosofia no país, visando a preencher o vazio de “formação humana” em todo o currículo do Sistema Nacional de Educação, não mediu esforços para que a sua idéia se tornasse uma realidade. Uma terceira força, provavelmente, também esteve presente, qual seja, a Igreja Católica que passou a ter um maior espaço de atuação no país, após ter sido expurgada da “praça pública” pela modernidade socialista.

A condução com sucesso do processo de pacificação de Moçambique e a atuação da Comunidade de Santo Egídio para que a Paz fosse uma realidade em Moçambique, provavelmente, fortaleceram a posição da Igreja Católica e também de outras igrejas reunidas no Conselho Cristão de Moçambique. Este pode ter feito uma pressão, mesmo que silenciosa, para que aspetos religiosos se fizessem presentes no ensino da Filosofia sob o nome da Ética²⁵⁴. Ao Ministério da Educação, interessava-lhe que o programa de Filosofia respondesse às expectativas sociais: a resolução do “déficit moral”. A voz dos professores de Filosofia se fez ouvir através da Filosofia Política: introduziram o tema sobre a Filosofia Africana no programa de

²⁵⁴ Apenas como referência, quando da abertura do ensino ao setor privado, a Igreja Católica moçambicana fundou o Instituto Superior Maria Mãe da África(1997). Aberto também aos leigos, um dos principais objetivos do Instituto era o de formar bacharéis em Ciências Religiosas e educação cívica e moral. Há dois anos, o Instituto foi transformado em Universidade oferecendo outros cursos.

ensino. No meio dessa correlação de forças, em que fundamentos filosófico-antropológicos se apóia a Ética no ensino de Filosofia?

7.3 Os fundamentos filosófico-antropológicos

Os programas de ensino de Filosofia recomendam que se faça a discussão dos temas e conteúdos propostos pela Ética nas perspectivas personalista, marxista e existencialista, respectivamente. Essas três correntes de pensamento constituem, portanto, os fundamentos filosóficos em que se sustenta a Ética no ensino de Filosofia.

Reconhecemos a nossa limitação no conhecimento aprofundado dos debates teóricos que giram nas três correntes filosóficas. Mesmo assim, apresentamos algumas observações sobre esses três fundamentos filosóficos.

Para fazermos as observações, é importante ressaltar, em primeiro lugar, que tanto o personalismo quanto o marxismo e o existencialismo não são correntes de pensamento unívocas. Encontramos no interior de cada delas orientações e posições divergentes entre os autores que as sustentam. Em segundo, tendo constatado que nos conteúdos do eixo da Ética predomina o personalismo, escolhemos dialogar com essa corrente de pensamento.

O personalismo se insere dentro de uma longa tradição de pensamento²⁵⁵ que ganhou força e vigor no século XX, no contexto das crises pelas quais a Europa passou: a depressão econômica, as duas guerras mundiais, o totalitarismo. De acordo com Mounier (2004) aqueles fatos comportaram uma “crise espiritual” e

²⁵⁵ Ver a propósito da longevidade do personalismo na obra de Mounier (2004, p.13)

revelavam ser vãs as pretensões do homem ocidental: a aposta num futuro radioso, de progresso e de prosperidade com base na ciência e na técnica. Os acontecimentos do século XX, descritos por autores como Bourq (1997) e apresentados no capítulo segundo do presente trabalho, mostravam uma Europa dilacerada e um homem ocidental também dilacerado, vivendo o pessimismo, o reino da absoluta permissividade e do não sentido.

Foi neste contexto da crise ética da modernidade moderna que Emmanuel Mounier apresentou as suas reflexões sobre o personalismo, tendo proposto a centralidade da pessoa humana com base no cristianismo, diferindo do personalismo americano vinculado a posições filosóficas idealistas.

O personalismo proposto por Mounier posicionava-se contra a “ditadura” do dinheiro imposta pelo capitalismo no início do século XX, que também era uma ditadura contra a pessoa humana, que foi reduzida à *objeto no plano da existência económica* (MOUNIER, 2004,p.121). Tornado um poder anônimo, o dinheiro e as benesses que dele resultam, argumenta Mounier, *endurecem as classes e alienam o homem real* (Idem, p.121). Alienado de si próprio pelo dinheiro, o resultado foi a destruição dos seus valores pela tirania da produção e do lucro e o deslocamento da sua condição de pessoa humana pelo *delírio da especulação* (Idem, p.21).

O socialismo, conforme Mounier, era a solução para os problemas por que o Homem do século XX passava: a alienação da pessoa pelo dinheiro e pelas organizações. Era um socialismo caracterizado pela

abolição da condição proletária, substituição de uma economia anárquica, fundada no lucro, por uma economia organizada em ordem às perspectivas totais das pessoas, a socialização sem estatização, em fim [...] o primado do trabalho da responsabilidade pessoal sobre as estruturas anónimas (MOUNIER, 2004, p.122).

O autor buscava mediações através das quais se poderia passar da desordem “ética” à nova uma ordem, na qual a pessoa humana tivesse primazia, considerada na sua inobjectibilidade, inviolabilidade, liberdade, criatividade e responsabilidade, com alma encarnada num corpo, situada na história e constitutivamente comunitária. A defesa do socialismo feita por Mounier, também constitui uma luta contra o socialismo real imposto na Europa pelo regime stalinista, que mais despersonalizava o ser humano que o promovia, oprimindo-o num totalitarismo materialista.

Para superar o “socialismo stalinista”, Mounier propõe a justiça, a liberdade, a responsabilidade pela vida pessoal e amor entre as pessoas como valores fundamentais de sociabilidade. Esses valores, em Mounier, nascem em uma situação histórica concreta, fundam-se numa transcendência imanente e devem ser assumidos pelos sujeitos concretos. São subjetivos, apenas considerados na sua relação com os sujeitos que agem em função dos mesmos.

Exposto em linhas gerais o personalismo, conforme apresentado por Mounier, o que nos dizem os fundamentos filosóficos da Ética no programa de Filosofia de Moçambique?

O eixo temático “Ética” do programa de ensino de Filosofia é orientado pelo tema “a pessoa como sujeito moral”. Comparando as linhas mestras do pensamento de Mounier e boa parte dos conteúdos da Ética no ensino de Filosofia, parece haver uma aproximação entre ambos. Os intelectuais que elaboraram o programa pretendiam, com base no personalismo de Mounier, defender um socialismo diferente do apresentado pela FRELIMO? Estariam os dirigentes revolucionários a expressarem a sua reconversão à religião cristã, depois de durante quase 12 anos

se auto-proclamarem ateus?

Ao se examinar o Manual de Filosofia, constatou-se que o autor citado para orientar a discussão personalista é Martin Buber. A referência a este autor, de certo modo, não inválida afirmar-se que o personalismo é um dos fundamentos filosófico-antropológicos em que se sustenta a Ética proposta no ensino de Filosofia para o nível médio.

Entretanto, através do personalismo mounieriano de inspiração cristã, no lugar de se proceder a uma discussão filosófica sobre o ethos, explicitando a natureza dos problemas éticos e discutindo a relevância da dignidade humana – embora tenha sido proposto o tema da pessoa como sujeito moral - as orientações metodológicas caminham na direcção de uma educação moral: é algo contraditório, expressão da contradição e da tensão entre a Filosofia e a Educação.

O programa de ensino também orienta ao professor que faça a discussão dos conteúdos da Ética na perspectiva marxista. Sob o nome de marxismo, segundo explicitado no primeiro capítulo, encontram-se agrupadas várias tendências teóricas que sustentavam e continuam a sustentar uma sociedade do tipo socialista.

Retomando a discussão feita no capítulo quarto, nele afirmamos que a história das idéias, desde o início do século XX, assistiu à emergência de várias tendências ideológicas, tais como a ortodoxa, a revisionista e a sindicalista revolucionária (WALNDENBERG, 1982, p.224). Cada uma dessas tendências interpretou diversamente os princípios do marxismo, principalmente em relação às táticas e estratégias para tomar o poder e consolidá-lo. A diversidade de tendências e interpretações sobre os princípios do marxismo está relacionada à concepção de Estado e de sociedade do movimento socialista. A que marxismo se referiam os

elaboradores do programa de Filosofia para orientar a discussão dos temas e conteúdos do eixo “Ética”?

Uma outra observação: no Manual de Filosofia para o ensino médio, elaborado pelo Departamento de Filosofia da UP há uma passagem onde é feita uma sumária referência ao socialismo. No referido Manual, é sublinhado que o socialismo foi um tipo de pensamento adotado por certos países africanos e que depois o abandonaram. Porém, o Manual não informa que Moçambique foi um dos países que também adotou o socialismo, embora do tipo marxista-leninista e que o abandonou em 1989.

É uma omissão que respalda as observações de Buendia Gómez (1999) sobre a tentativa deliberada de se esquecer o passado em Moçambique. Conforme ele expõe em sua tese de Doutorado, em relação ao recente passado de Moçambique, *o presente parece estar virando as costas, não estando muito interessado em conhecê-lo e resgatá-lo, existindo até fortes razões, para a conveniência nacional, para esse esquecimento* (BUENDIA GÓMEZ, 1999, p. 406).

Retomamos as perguntas feitas na explicitação da metodologia do trabalho: que conveniências nacionais são essas que silenciam o passado? O que houve de especial nesse passado? Por que não discutir o passado socialista neste momento em que ele é, para maior parte dos moçambicanos, o passado de uma ilusão e um dos fatores da crise ética? A quem interessa o esquecimento do passado socialista moçambicano? A não explicitação do passado socialista no Manual de Filosofia, de modo que ele seja interpretado e estudado criticamente, é uma retirada da memória e do ponto de partida que possibilita a compreensão de como os problemas foram

gerados e chegaram ao estágio atual. Sem esse ponto de partida, talvez se justifique a imposição de uma educação moral que não coloca a pergunta sobre porque se deve agir desse modo e não de outro. É necessário ter presente a história como memória.

Ainda em relação aos fundamentos filosófico-antropológicos que sustentam o eixo Ética, pode-se observar que nenhum filósofo africano foi tomado como uma referência teórica. A unidade didática do programa experimental que se propunha a discutir a relação entre a moral e a cultura na perspectiva africana foi banida no programa final, tendo-se recorrido a fundamentos teóricos ocidentais para resolver um problema moçambicano. Pode-se sustentar que a Filosofia Africana, proposta para a discussão no eixo sobre a Política, supriu a ausência de um pensador africano no eixo da Ética.

Conforme o nosso entendimento, sob ponto de vista dos fundamentos filosófico-antropológicos, há pequeno deslocamento do eixo Ética no programa de Filosofia para o ensino médio. O eixo deveria acompanhar a discussão que é feita no eixo política, onde são apresentadas as reflexões de filósofos africanos sobre a viabilidade de uma Filosofia na África. Esses autores, certamente, defendem proposições éticas fundadas numa visão concepção de mundo africana. Ao defendermos a necessidade de se fundamentar a Ética com base nos pensadores africanos não recusamos a inclusão dos ocidentais: eles são importantes, mas os problemas africanos e moçambicanos são específicos em sua gestação, pois estão vinculados à concepção de mundo dos povos banthu de Moçambique.

Assim, em relação aos objetivos, o capítulo pretendeu compreender a concepção da Ética defendida no programa de Filosofia para o ensino médio,

identificando também os valores propostos para o ensino da Ética que contibuissem para a superação do déficit moral. Também buscamos compreender os fundamentos teóricos em que se sustenta a concepção de Ética que se faz presente. De acordo com o nosso entendimento e baseados na interpretação dos documentos, a concepção de Ética que se defende é difusa e até mesmo contraditória: de um lado, há uma tendência para uma Ética Filosófica, se vista sob ponto dos objetivos do eixo. Porém, as orientações metodológicas limitam essa concepção, aproximando-a à educação cívica e moral, de cunho psicológico e não a de uma Ética Filosófica, embora tenha se recorrido ao personalismo como fundamento filosófico-antropológico. Dada a limitação da nossa abordagem, muitas das questões colocadas ao longo do capítulo podem ser ponto de partida para outros pesquisadores que se interessarem em dar continuidade ao nosso estudo. Cumpre-nos tecer algumas considerações sobre a nossa jornada.

Considerações finais

Há uma idéia difundida entre/e pelos filósofos e também pelos “aprendizes” da história da Filosofia, segundo qual, quando a Filosofia encontrar respostas para os todos os seus questionamentos ela deixará de existir. O pressuposto subjacente a essa afirmação é o fato da Filosofia se apresentar como uma forma de estar e de ser caracterizada pelo constante e inquieto interrogar. Este modo de presença da Filosofia é também que explica o paradoxo da relação que ela estabeleça com a cultura. Como filha da cultura, ela possui uma intenção universalizante, abrangendo todos os campos da cultura (LIMA VAZ, 1997). Porém, a Filosofia também possui uma singularidade - o constante e inquieto interrogar - e, por isso, ao penetrar nos diversos âmbitos da cultura, ela obriga a que esses mesmos âmbitos procedam a uma fundamentação reflexiva, a uma justificação racional de si mesmas. Assim, conforme observa Lima Vaz, *uma cultura em que Filosofia se faz presente, é uma cultura obrigada a dar razão de si mesma, isto é, a justificar-se filosoficamente* (LIMA VAZ, 1997, pp.3-4).

Apoiados nesses dois postulados, tentaremos tecer algumas considerações finais sobre a nossa jornada em torno da Ética e Educação, que focalizou a Ética no ensino de Filosofia no nível médio do Sistema Educacional de Moçambique. No entanto, aceitando que uma vez encontradas as respostas para as perguntas levantadas pela Filosofia, esta deixa de existir, então, é razão suficiente, em defesa da pertinência da Filosofia numa dada cultura, para afirmamos ser difícil tecer considerações finais sobre a nossa jornada nosso trabalho. As análises que fizemos não são definitivas. Elas nos convidam a colocar mais questionamentos sobre a

possibilidade de, faturalmente, a Filosofia colmatar os três déficits que justificaram a sua reintrodução no ensino médio moçambicano. Não se trata de recusar a necessidade da Filosofia, mas sim de questionar a justificativa que respaldou a sua reintrodução no ensino médio. Por isso, ao longo do nosso trabalho, assumimos, constantemente uma atitude crítica.

Mesmo movendo-nos na dúvida das considerações finais, arriscamo-nos a dizer algo sobre o nosso trabalho. Começemos, primeiro, pela reintrodução da Filosofia no geral, cujo processo foi objeto de tematização no primeiro capítulo. Para fazermos a consideração sobre o primeiro capítulo, situamo-nos no âmbito da lógica que orienta a elaboração de uma política pública.

A política pública é uma directiva de governo que se expressa em ações postas em prática por funcionários públicos. A intervenção do governo sob forma de política pública pode assumir duas matizes: a responsiva e a propositiva. Uma política é responsiva quando as exigências a serem atendidas são dadas pelos governados. Estes apresentam as exigências com concepções de soluções, correspondentes a um acúmulo socialmente produzido de informações e conhecimento sobre a natureza dos problemas. A política pública assume o carácter propositivo quando os tecnoburocratas do Estado e os planejadores são eles os responsáveis pela identificação de problemas que deverão ser objeto de intervenção pública. É uma política elaborada nos gabinetes, correndo sempre o risco de passar mais ou menos longe do atendimento de necessidades reais do público-alvo.

A reintrodução do ensino da Filosofia no nível médio situou-se, conforme os documentos pesquisados, no âmbito das políticas educacionais, neste caso, a de

expansão do leque das disciplinas escolares, visando à melhoria da qualidade de ensino. A par desse objetivo, como política educacional, a reintrodução da Filosofia, ainda de acordo com os documentos pesquisados, também vinha responder aos problemas que eram colocados pela realidade moçambicana, resumidos no conceito do “déficit” que, por sua vez, possuía três vertentes: o Político, o Epistemológico e o Moral.

Assim, a reintrodução do ensino da Filosofia no nível médio moçambicano, como política pública de educação, oscila entre as duas características citadas: por um lado, ela foi de caráter propositiva à medida que a decisão partiu do Ministério da Educação para a sociedade. Por outro lado, é responsiva, levando em consideração os argumentos apresentados sobre as expectativas sociais a que o ensino da Filosofia iria responder através da educação escolar. O discurso oficial não apresenta evidências documentais que atestem ter havido um movimento, por parte da gelatinosa sociedade civil moçambicana, em defesa e/ou reivindicação da presença da Filosofia ou de uma matéria de ensino no âmbito das humanidades que desse cobro aos problemas sociais que se vivenciavam no país.

Em que pese este facto, e dos objetivos e dos interesses subjacentes à reintrodução da Filosofia, a sua presença na educação escolar moçambicana é relevante. Mesmo que a Filosofia não consiga superar os três déficits que justificaram a sua reintrodução e também melhor qualidade de ensino, como forma de estar no mundo, a sua presença é na educação escolar moçambicana importante. Ela poderá contribuir para descobrir e possibilitar a reflexão, a dúvida e recriação de novas práticas sociais possíveis, apontando para novos modos de existência em que a dignidade do ser Humano se apresenta como valor a ser reconhecido.

O reconhecimento e a luta pela dignidade do ser Humano num mundo marcado pela descrença em valores universais, é uma teia a ser atravessada por todos aqueles que recusam o universal e absoluto relativismo, aqueles que recusam a moral da época descrita como a única moral possível. A defesa de uma vida ética plena do significado e da Filosofia como pergunta pelos fins de uma cultura niilista e relativista, constituiu uma preocupação de Lima Vaz, o autor em que o trabalho se apoiou na leitura da modernidade e da sua crise ética. Conforme ele expõe nos vários textos reunidos sob o título de “Escritos de Filosofia III – Filosofia e Cultura” (LIMA VAZ, 1997), enquanto não se entrar no âmago da crise ética contemporânea - o enigma da modernidade - dificilmente a civilização ocidental sairá dessa crise.

Embora proponha uma solução cristã, como saída para a crise, devido a concepção religiosa que orienta o seu pensamento, Lima Vaz convidou-nos a fazer uma leitura histórica da crise ética contemporânea.

Seguindo a sugestão de Lima Vaz – a análise histórica da origem da crise ética contemporânea, e apoiados no método histórico de Gramsci (1995 e 2002), para quem o pensar deve ser em função de problemas específicos, e na concepção da Ética defendida, sumariamente, por Severino Ngoenha (2004) - ao longo do trabalho fizemos uma análise histórica em torno das duas modernidades moçambicanas. Buscamos compreender em como as opções político-econômicas tomadas pelos dirigentes moçambicanos, dentro de contextos históricos concretos, implicaram na organização da cultura, cujas conseqüências simbólicas, previstas ou não, desaguaram na crise ética com que o país se defronta.

O primeiro projeto de modernidade moçambicana, conforme ficou explicitado, no campo educacional e na luta contra as formas de vida e ethos tradicionais e a

religião ocidental e também o seu ethos, tencionava formar o Homem Novo Socialista, cujos valores estavam fundamentados no “marxismo-leninismo”. Este pode ser considerado um platonismo para as maiorias sociais moçambicanas, à medida que era algo completamente estranho à realidade moçambicana. Porém, através de uma imposição apoiada no sucesso da luta armada, os dirigentes moçambicanos obrigaram as maiorias sociais a aderirem à nova religião que eles propunham. O fato levou à fragilização do ethos tradicional e do estranhamento, por parte da nova geração, das referências éticas tradicionais. Nem tudo o que é tradicional é digno de louvor, pelo que é necessário ter clareza do que se busca quando se afirma a necessidade do resgate dos valores morais tradicionais.

A nova “religião” proposta pelos socialistas foi abandonada, apresentando para as maiorias sociais uma nova “religião”– o capitalismo– cujas marcas sociais ainda se fazem presentes no cotidiano moçambicano. No contexto de apresentação da nova modernidade, os ex-socialistas ostentam uma riqueza inalcançável para as maiorias sociais. Uma riqueza, entretanto, adquirida por métodos questionáveis, fazendo com que os ex-socialistas sejam contra-exemplos de uma conduta eticamente apreciável.

O Homem Novo que se pretendia formar, na esteira do fim da história, desorientado em face das mudanças ocorridas e que vêm ocorrendo no país e, na esteira dos exemplos emanados pelas antigas referências éticas, abraçou e continua abraçar a moral da época. Ao assim proceder, é acusado de deficitário no âmbito moral. Para suprirem o “déficit” moral no Homem Novo, os dirigentes reintroduziram o ensino da Filosofia e, dentro dela, o eixo Ética, uma complementação da educação cívica e moral que é oferecida no ensino fundamental (básico).

Focalizando o eixo Ética, que foi incluído para superar o déficit moral, o exame da concepção da Ética defendida e apresentada nos programas de ensino, de acordo com os objetivos do Ministério da Educação indicou, na nossa primeira análise, que ela foge da orientação estritamente Filosófica cuja tarefa é a de indagar e fundamentar a racionalidade do ethos vigente numa sociedade. Considerando a concepção da Ética proposta nos documentos analisados e defendida pelos intelectuais, percebemos que essa proposta, através das orientações metodológicas, define princípios de uma moral, até certo ponto disciplinadora, não ampliando uma discussão ética da sociedade global capitalista e da moçambicana em particular, também orientada pelo capitalismo. A mesma proposição também não faz uma interrogação histórica sobre os problemas morais do mundo, da África e de Moçambique. Para o caso concreto de Moçambique, tais problemas são fruto das opções político e econômicas, com implicações sócio-culturais.

São essas questões de fundo que, provavelmente, se buscam olvidar para as novas gerações educadas no âmbito da Filosofia. O ensino da Filosofia foi banido da educação escolar, quando da independência do país pela sua vinculação aos objetivos “alienantes” da educação colonial. A Filosofia, hoje, parece estar na esteira embaraçosa, porque nesses dez anos de trabalho com a Filosofia, multiplicaram-se os discursos sobre a crise de valores morais e sobre a necessidade de recuperação dos valores morais em Moçambique. Ante a multiplicação desses discursos, há razões para suspeitar que a Ética parece não conseguiu avançar o ensino de Filosofia na direção proposta, por exemplo, por autores como Gadamer (1998), de assumir e comprometer-se com a cidadania.

Em que pese o uso instrumental da Filosofia, especificamente, no que diz respeito ao eixo Ética que foi o nosso objeto de estudo, defendemos, nestas considerações finais, a pertinência de uma Ética Filosófica e não a instrumental prescritiva que se faz hoje presente no programa de Filosofia. A concepção da Ética que resulta das orientações metodológicas impede o brotar de uma atitude filosófica que indague a moral da época, em vez de se assumir uma atitude naturalista. Uma Ética Filosófica que interrogue os exemplos de conduta ética que orientam a praxis dos ex-defensores da pureza na construção de uma ordem socialista, e também uma Ética que ao mesmo tempo analise os problemas e as desigualdades trazidas pela ordem capitalista, provocando uma desordem no ethos comunitário que orientava as formas de vida banthu.

Se se pretende que os jovens sejam moralmente bons, Aristóteles se faz presente: algumas virtudes se aprendem pelo exemplo, pelas vivências e pelas práticas sociais. Não se trata, entretanto, de legitimar a práxis dos jovens, pois estes têm de levar em consideração que também depende da sua práxis a recusa dos modelos de conduta emanados pelas gerações mais velhas, com base nos privilégios em função da vinculação ideológica. Ao refletir sobre a linguagem ética dos mais velhos, a juventude deverá assumir uma postura filosófica, indagando essa linguagem e os sentidos que ela emana para uma vida ética.

Assim, a presença da Filosofia na educação escolar deve garantir o propósito dessa referida disciplina no currículo escolar: ser uma presença questionadora sobre os fins dessa mesma educação. A Ética, no ensino da Filosofia, deverá favorecer à argumentação, à ressignificação dos valores, dos modos e formas de vida em direção à solidariedade ética, a partilha coletiva dos bens materiais, sociais

e culturais, como apontam as necessidades concretas do cotidiano das relações capitalistas que caracterizam Moçambique. Ainda no espaço escolar, a Ética no ensino de Filosofia deverá favorecer o diálogo sobre os valores de modo a se alcançar um consenso para uma sociabilidade em que o outro seja respeitado na sua dignidade como ser Humano.

Olhando os fundamentos filosófico/antropológicos que sustentam a Ética, sugerimos que a discussão Filosófica que se faz sobre a Filosofia Africana também deveria ser a mesma a fundamentar o eixo da Ética. Que se levem os autores africanos discutidos na parte introdutória do programa de ensino de Filosofia para respaldarem o eixo da Ética de modo a se conferir maior consistência ao Programa, considerando que esses autores refletem sobre os problemas africanos.

Continuemos na defesa da dúvida instaurada: como a Ética introduzida no programa de ensino de Filosofia para o nível médio em Moçambique pode superar o a crise ética por que o país passa, favorecendo o reconhecimento da dignidade do ser Humano valor, sem que essa superação signifique uma simples educação moral?...

Referências Bibliográficas

- ABRAHAMSSON, Hans, NILSSON, Ander. *Moçambique em Transição*. Um estudo da História de desenvolvimento durante o período 1974-1992. Gotemborg-Maputo: Padrigu-CEEI-ISRI, 1994.
- AFONSO, Almerino Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, no 75, Agosto/2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999
- ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Routledge & Kegan Paul, 1979. São Paulo: Brasiliense, 1982
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994
- _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001A
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro:Forense, 2001B
- ARAUJO, Ulisses F., PUIG, Josep Maria, ARANTES, Valéria Amorim (org). *Educação e valores*. São Paulo: Summus, 2007.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. “Projeto de Lei de alteração à Lei nº 4/83, de 23 de Março que aprova o Sistema Nacional de Educação”. Maputo: Assembléia da República, 1991
- AWEPA “Boletim sobre o processo de paz em Moçambique”. AWEPA, Maputo, nº 27, 5 de Dezembro de 2001
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Revista educação e sociedade*. São Paulo: Campinas, n.76, outubro de 2001
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991

- BAUMAN, Zygmunt. *O Mal estar da pós-modernidade*. São Paulo, Jorge Zahar Editor, 1998
- _____. *Modernidade e Ambivalência*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1999
- _____. *Vidas desperdiçadas*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2004
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pos-industrial* : uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1991
- BORGES, Edson. Política cultural de Moçambique no pós-independência. In: FRY, Peter. *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001
- BOTO, Carlota. *A escola do Homem Novo*. São Paulo: UNESP, 1996
- BOURG, Dominique. *Natureza e Técnica*. Ensaio Sobre a idéia de Progresso. Lisboa: Instituto Piaget, 1997
- BRITO, Luis de. “Moçambique independente: o novo espaço político”. *Texto de apoio*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, UFICS, 1995, mimeo”.
- BUENDIA GOMÉZ, Miguel. *Educação moçambicana*: História de um processo. Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Era da informação: sociedade, economia e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999A.
- _____. *Poder da identidade*. Era da informação: sociedade, economia e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999B
- _____. *Fim do Milênio*. Era da informação: sociedade, economia e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999C
- CARNOY, M e LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993, 2ªed.
- CARDOSO, Ana Paula. *Ser educador*. Revista Millenium, n.7, Julho de 1997. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/pers7_apc.htm . Data de acesso 14.03.08
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Vozes: Petrópolis, 2002
- CHAMBISSÉ, Ernesto Daniel et al *A Emergência do Filosofar*. Maputo: Moçambique Editora, 2001.

- CHAMBISSE, Ernesto Daniel. Ensino de Filosofia em Moçambique. Filosofia como potência para a uma aprendizagem significativa. *Dissertação de mestrado*. São Paulo-Maputo:PUC-UP, 2006.
- CHAUÍ, Marlena. *Cultura e democracia*. O discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2007.
- COLAÇO, João Carlos. “Trabalho como política em Moçambique: do período colonial ao regime socialista”. In: FRY, Peter (org.). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro, 2001, p. 91–110.
- COMITINI, Carlos. *África arde*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.
- CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna*. São Paulo:Loyola, 1994
- CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. *Ética*. São Paulo: Loyola, 2005
- DANTAS, Rodrigo. “Da colonização e emancipação do pensamento”. In: KOHAN, Walter (org.). *Políticas de ensino da Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez-MEC, 2007
- DIEGUES, António Carlos. *O mito moderno da natureza intocada*, 1994.
- DOMINGUEZ, Ivan. *Grau zero de conhecimento*.O problema de fundamentação em ciências humanas. São Paulo: Loyola, 1991
- DORE SOARES, Rosemary. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unljuí, 2000.
- DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976
- _____. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva. 2001
- ELLIOT, Kimbely Ann. *A corrupção e a economia global*. Brasília: UNB, 2002
- FAUVET, Paul e MOSSE, Marcelo. *É proibido pôr as algemas nas palavras*. Carlos Cardoso e a revolução moçambicana. Maputo: Ndjira, 2003.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007
- FERNANDO, Domingos. *A organização social na sociedade tradicional*. Maputo: Ministério da Administração Estatal, 1996, Brochura 2.

- FERRY, Luc. *Aprender a viver*. Filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. "Questões metodológicas e o papel do sujeito-pesquisador". In: TRINDADE, Vitor Manuel; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (organizadores). *Os Lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2001.
- FREITAG, Bárbara. *Itinerário da Antígona: a moralidade da ilustração*. Campinas: Papyrus, 1992.
- FRELIMO. *Relatório do Comité Central ao 3º Congresso*. Maputo. Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977 A.
- _____. *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. Maputo: departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977B. Coleção "Palavras de ordem", nº 8.
- _____. *Estatutos e Programas do Partido FRELIMO*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), 1983 A.
- _____. *Relatório do Comité Central ao Quarto Congresso da FRELIMO*. Maputo: Imprensa Nacional, 1983 B.
- _____. *Projecto de teses ao 5º Congresso*. Maputo: Partido Frelimo, 1988.
- _____. *Estatutos e programas do Partido FRELIMO*. Maputo: Partido FRELIMO, coleção 5º Congresso, 1989.
- _____. *Revisão dos Estatutos do Partido Frelimo*. (Ante-projecto). Coleção 6º Congresso. Maputo: Partido Frelimo, 1992A
- _____. *Revisão do programa do Partido Frelimo* (Ante-projecto). Coleção 6º Congresso. Maputo: Partido Frelimo, 1992 B
- FRONDIZI, Risieri. *Que son los valores? : introduccion a la axiologia*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1958
- FLORENCIO, Fernando. Autoridades tradicionais vaNdau de Moçambique: o regresso do *indirect rule* ou uma espécie de *neo-indirect rule*? *Análise Social*. Vol XLIII, 2008, pp. 369-391
- FURET, François. *O passado de uma ilusão*. Ensaio sobre a idéia comunista no século XX. São Paulo: Sisciliano, 1995

- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petropolis: Vozes, 1999
- _____. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998.
- GEFFRAY, Christian. *A causa das armas*. Antropologia de uma guerra contemporânea em Moçambique. Porto: Afrontamentos, 1991.
- GOERGEN, Pedro. “Ética e educação. O que pode a escola?”. In. LOMBARDI, José Claudinei e GEORGEN, Pedro. *Ética e Educação*. Reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005, pp.59-97
- _____. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*. São Paulo: Campinas, n.76, outubro de 2001, pp. 147 – 174
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991
- GIL, António Carlos. *Como elaborar um projeto científico*. São Paulo: Atlas, 2000
- GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique*. Passado e presente. Maputo: Editora escolar, 1993.
- GONÇAVES, António Cipriano Parafino. *A concepção de Educação Politécnica em Moçambique*. Contradições de um discurso socialista. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2005.
- GRAMSCI, António. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1995, 9ª edição.
- _____. *Cadernos do cárcere*. “Maquiavel. Notas sobre Estado e política”. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.vol. 3
- _____. *Cadernos do cárcere*. “Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo”. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004A. vol.2.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. “Introdução à História da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce”. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004B, Vol. 1.

- GRIRADELLI JUNIOR, Paulo: O que é Filosofia da Educação? Uma discussão metafilosófica. Rio de Janeiro: DP&A, 2000
- GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. As concepções de Estado em Marx, Lenin e Gramsci. Porto Alegre: L & PM, 1996
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001
- HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote. 1998
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição Viva. In.UNESCO. VASSINA. *História Geral de África: metodologia e Pré-História de África*. São Paulo: Ática/ Unesco, 1980
- _____."Confrontações culturais". *Lê Monde*. Paris, 25.10.1981
- _____. A educação tradicional na África. *Revisa Thot*. Salvador, 1997, n. 64
- HANLON, Joseph. Are donors to Mozambique promoting corruption? *Paper submitted to the conference Towards a New Political Economy of Development* Sheffield 3-4 July 2002.
- _____. e SMART, Teresa. *Há mais bicicletas- mas há desenvolvimento?* Maputo: Missangas Idéias & Projectos, 2008
- HEGEL, Friedrich Wilhem *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Martins Fontes, 1976
- _____. *A razão na história*. Uma introdução geral à Filosofia da História. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- HESSEN, Johannes. *Filosofia dos Valores*. Coimbra, 1967
- HOBBSWAM, Eric. *Era dos extremos*. Breve século XX. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- HÖFFE, Otfried. Valores em uma instituição democrática de ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25 n.87, maio/agosto 2004, pp.463-479.
- IORI, Vanna. Filosofia da educação: saber de fronteira e de conexão. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n37, jul. 2003, pp. 51- 83
- JAEGER, Werner. *Paidéia*. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1979
- JUNOD, Henri. *Usos e costumes banthu*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1996

- KANT, Immanuel Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? Disponível em br.geocities.com/eticaejustica/esclarecimento.pdf. Data de acesso, 19.05.2009
- _____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996
- _____. *Crítica da faculdade de julgar*. São Paulo: Ícone Editora, 2009.
- _____. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Claret, 1994.
- KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999, vol II.
- KOHAN, Walter Omar. “O ensino da Filosofia frente à educação como formação”.
- GALLO, Sílvio et. all. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. São Paulo: Vozes, 2003
- KOYRÉ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979
- KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial a pós-moderna*. novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1957
- LADRIÈRE, Jean. *Desafio das racionalidades*. O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis: Vozes, 1979
- La TAILLE, Yves de. *Moral e Ética*. Dimensões psicológicas e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006
- _____. CORTELLA, Mário Sérgio. *Nos labirintos da moral*. São Paulo: Papyrus, 2005.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. Manual de Metodologia para as ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999
- LE GOFF, Jacques. *Intelectuais na idade média*. São Paulo: Brasiliense, 1989
- _____. *Historia e memória*. Campinas: UNICAMP, 1994.
- LIBERA, Alain. *A Filosofia medieval*. São Paulo: Loyola, 1998
- LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Ética e Civilização. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, n.49, 1990, pp.5-14
- _____. Ética e Comunidade. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, n.52, Janeiro-Março, 1991, pp.5-11
- _____. *Antropologia Filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1992A.

- _____. A cultura e seus fins. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, V19, n.57, 1992B, pp.149-152
- _____. *Escritos de Filosofia II. Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1993
- _____. Sentido e não sentido na crise da modernidade. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, n.64, 1994, pp.5-14
- _____. Ética e Razão moderna. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, n.68, 1995, pp.53-85
- _____. *Escritos de Filosofia III. Filosofia e cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. *Escritos de Filosofia IV. Introdução à ética filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. “método e dialética”.In. *Métodos em Filosofia*. Racionalidades, Limites e Fundamentos. . Colóquio Filolsófico III, Belo Horizonte: CES, 2000(mimeo).
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporaneo*. Lisboa: 1989
- LOURENÇO, Vitor Alexandre. Entre Estado e Autoridades Tradicionais em Moçambique: velhas aporias ou novas possibilidades políticas? *RES – PUBLICA. Revista Lusófona de Ciência Política e Relações Internacionais*, Lisboa, 2007
- LOMBARDI, José Claudinei. Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Algumas Reflexões Histórico-Filosóficas. In: GOERGEN, Pedro; LOMBARDI, José Claudinei (org). *Ética e Educação*. Reflexões filosóficas e históricas. São Paulo - Campinas: Autores Associados, 2005
- LOPES, José de Sousa Miguel. *Formação dos professores primários e identidade nacional em Moçambique*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 1995
- _____. Cultura acústica e letramento em Moçambique. Em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.
- LOSURDO, Domenico. *Fuga da História? A revolução russa e chinesa vistas hoje*. São Paulo: Revan, 2004
- MACAGNO, Lorenzo. “O discurso colonial e a fabricação de usos e costumes: António Enes e a Geração de 95”. In: Perter Fry (org.). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, p.61–90.

- MACEDO, Ubiritã. *Introdução à teoria dos valores*. Curitiba: Editora dos professores, 1971
- MACHEL, Samora. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. FRELIMO. Coleção estudos e orientações, 1974. Caderno nº 6.
- _____. *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. Maputo: departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977. Coleção “Palavras de ordem”, nº 8
- _____. “A revolução é irreversível”. In: *Revista Tempo*. Maputo, 1978 A, nº 390, 26 de março. Caderno Especial, p.31-37.
- _____. “Novo ano escolar nova vida”. Discursos do presidente Samora aos estudantes na 1ª Conferência Nacional de Planificação. In: *Revista Tempo*. Maputo, 1978 B, nº 389, 26 de março. Caderno Especial, p. 31- 34.
- _____. “A cultura é a questão central da revolução”. In: *Revista Tempo*. Maputo, 1979 , nº 431, de 7 de janeiro. Caderno Especial, p. 1-16.
- _____. “A revolução é irreversível”. In: *Revista Tempo*. Maputo, 1978 , nº 390, 26 de março. Caderno Especial, p.31-37.
- _____. *Declaramos guerra ao inimigo interno*. São Paulo: Editora Quilombo, 1980.
- MACUENE, José Jaime. “Refomas econômicas em Moçambique: atores, estratégias e coordenação”. In: FRY, Peter (org). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, p. 251-276.
- MANGUE, Manuel Valente. *Consolidação do processo de informatização em sistemas de bibliotecas universitárias da África do Sul, Brasil e Moçambique*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Escola da Ciência de Informação- UFMG, 2007.
- MARTINS, Hélder. *Porque Sakrani?* Memórias dum médico de uma guerrilha esquecida. Maputo: Edições terceiro milênio, 2001.
- MARX, Karl. *Os pensadores*. São Paulo: Abril cultural, 1978.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- _____. *Textos sobre a educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004
- MAZULA, Brazão: *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985* Porto: Afrontamento: 1995

- _____. “Desafios e lacunas da educação moçambicana”. In: Brazão Mazula. *A construção da democracia em África. O caso moçambicano*. Maputo: Ndjira, 2000, pp.105-115.
- _____. *Ética, Educação e Criação da Riqueza*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- MELO, Hygina Bruzzi de. *A cultura do simulacro: filosofia e modernidade em Jean Baudrillard*. São Paulo: Edições Loyola, 1988
- MENDES, António Mira Marques. Subsídios para uma Teoria das Crises Políticas. LIVRO DE ACTAS – 4º SOPCOM, Lisboa, 2004
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2004
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, julho de 1980. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, pasta 67.9, 6/LK.
- _____. *Plano Estratégico de Educação e Cultura*. Maputo: 2006
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). *Política Nacional de Educação e Estratégia de sua implementação*. Maputo: MINED, 1995
- _____. *Relatório do programa experimental de introdução da disciplina de “Introdução à Filosofia” no ESG*. Maputo: MINED-Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral (DNESG), 1998A
- _____. “Compra de Livros”. Referência 53/RAI/DNESG/A-11/98Maputo: DNSG, 1998 B
- _____. *Projeto de introdução da disciplina de introdução à Filosofia nas escolas secundárias do 2º ciclo*. Maputo:DNESG, 1998C
- _____. *Plano Estratégico da Educação*. Maputo: MINED, 1998
- _____. *Programa de introdução à Filosofia. 11ª e 12ª Classes (2º ciclo do Ensino Secundário Geral*. Maputo: MINED-DNESG,2000.
- MOÇAMBIQUE, “The Match that lights the flame”. Education Policy in the People’s Republic of Mozambique. London: Mozambique, Angola and Guine Information Center, 1976.

MOÇAMBIQUE, República Popular de. “Projeto da Lei do Sistema Nacional de Educação”. Maputo: Assembléia Popular, 1983, mimeo.

_____. *Sistema Nacional de Educação*. Linhas Gerais e Lei nº 4/83. Maputo: Minerva Central, 1985.

MOÇAMBIQUE, República de. *Constituição, Lei eleitoral e Legislação Complementar*. Lisboa: Edições 70, 1994, vol IV

_____. Lei 6/92 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. Maputo: Imprensa Nacional, 1992 Boletim da República, I série, nº19, 6 de Maio de 1992

_____. Decreto 16/2000, que define e atribui as competências do Ministério da Educação. Maputo: Presidência da República, 2000.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá, 1975

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004

MUNSLOW, Barry. *Mozambique: the revolution and its origins*. London: Longman, 1983.

MUSSÁ, Fátima Nordine “Tradição e modernidade na comunidade muçulmana de Maputo” In: FRY, Peter (org). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: URRJ, 2001

NASCIMENTO, Elimar. “O processo de descolonização em Moçambique”. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, 1987, nº 14, p. 23–31.

NCOMO, Barnabé Lucas. *Uria Simango*. Um homem, uma causa. 2ª ed. Maputo: Edições Nova África, 2005.

NEGRÃO, José. Para que o PARPA resulte. Reflexão epistemológica sobre um problema candente. Maputo, 2002 (mimeo)

NGOENHA, Severino Elias. Identidade moçambicana. Já ainda não é. In SERRA, Carlos (org). *Identidade, Moçambicanidade e Moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária, 1997

_____. *Tempos da Filosofia*. Filosofia e democracia em Moçambique. Maputo: Livraria Universitária, 2004.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral*. São Paulo Companhia das Letras, 1998.

- NUNES, Célia. *A armadilha*. Incorporação e exclusão na sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Educam: Clacso, 2000.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Filosofia da educação*. Reflexões e debates. Petropolis: Vozes, 2006
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, 1989, pp.13-33.
- _____. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Correntes fundamentais da Ética contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2005
- PALMER, Richard. *Hermeneutica*. Lisboa: Edições 70, 1986
- PASSET, René: *A ilusão neoliberal*. Rio de Janeiro: Record, 2002
- PASSMORE, John . *The Philosophy of Teaching*, London: Duckworth, 1980, pp. 19-33.
- PERINE, Marcelo. A Modernidade e sua crise. *Síntese Nova Fase*.Belo Horizonte: CES, n.57, 1992.
- _____. Ética e sociedade. Razão teórica versus razão técnica. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte: CES, n.93, 2002 A, pp.49-68
- _____. Violência e niilismo: o segredo e a tarefa da Filosofia. *Kriterion*. Belo Horizonte, nº 106, Dez/2002B, p.108-126
- PLANK, David N. Cooperação e condicionalidade. O Estado moçambicano na nova ordem mundial. *Cadernos de Pesquisa*. Maputo. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, nº3, 1993.
- PROGRMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Moçambique*. Paz e crescimento econômico: oportunidades para o desenvolvimento humano. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Maputo: PNUD. 1998.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e EDUSP, 1974
- REIS, João & MOIANE Armando. *Datas e documentos da história da FRELIMO*. Maputo: Imprensa Nacional, 1975.
- RICOUER, Paul. La crise come fonemeno della modernità. *Il Nouvo Areópago*. Ano VI, n.3, 1987, pp. 81-102

- ROCHA, Zeferino. O problema da violência e a crise ética de nossos dias. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, n.92, 2001, pp. 301-326.
- _____. Ética, cultura e crise ética de nossos dias. *Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte, CES, n.108, 2007, pp.115-131.
- ROJAS, Enrique. *O homem moderno*. A luta contra o vazio. São Paulo:Mandarim, 1995.
- ROSENFELD, Denis. *Política e Liberdade em Hegel*. São Paulo: Ática, 1995, 2ª ed.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989
- _____. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993
- RUBY, Christian. *Introdução a Filosofia Política*. São Paulo: Unesp, 1998.
- SADER, Emir; GENTIL, Pablo. *Pós-neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2003
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994
- SCHLESNER, Anita Helena. *Hegemonia e Cultura*. Gramsci. Curitiba: UFPR, 2001, 2ª ed.
- SERRA, Carlos. *Identidade, Moçambicanidade e Moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária, 1997
- _____. “As conseqüências da guerra civil em Moçambique”. In: *Diário de um sociólogo*. <http://oficinadesociologia.blogspot.com/2006/05/consequencias-da-guerra-civil-em.html> . data de acesso: 02.03.08.
- SEVERINO, António Joaquim. “O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem”. In: Gallo, Sílvio et. All. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. São Paulo: Vozes, 2003.
- _____. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, José Claudinei e GEORGEN, Pedro (orgs). *Ética e Educação*. Reflexões filosóficas e históricas. Campinas-Sao Paulo: Autores Associados, 2005, pp.137-154
- SCHNEWIND, J.B. *A invenção da autonomia*. São Leopoldo: Unisinos, 2001
- SILVA, Sónia Aparecida Ignácio. *Valores em educação*. O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1985

- SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unljuí, 2000
- SPANIOL, Werner. *Filosofia e método no segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento*. São Paulo: Loyola, 1989.
- TEMPELS, Placide. *Bantu philosophy*. Paris: Presence Africaine, 1959
- THOMAZ, Omar Ribeiro. “Contextos cosmopolitas: missões católicas, burocracia colonial e a formação de Moçambique (notas de uma pesquisa em andamento)”. In: Peter Fry (org.). *Moçambique*. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, p. 135–156.
- THUMS, Jorge. *Ética na educação*. Filosofia e valores na escola Canoas: Editora da Ulbra, 2003
- TOURAINÉ, Alan. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994
- TRINDADE, Vitor Manuel. “O papel do erro na formação do conhecimento em educação” In: TRINDADE, Vitor Manuel; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (organizadores). *Os Lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2001.
- TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre Ética*. Petrópolis: Vozes, 1993
- UNESCO. *A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo: relatório final da reunião de peritos da UNESCO em Sófia, Bulgária, 1978-04-24/29*. Paris: UNESCO, 1978 Ed-78/Conf. 631/4,
- _____. Declaração de princípios sobre a tolerância. Paris: 28ª Conferência Geral, 1995, 16-11
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP). Projeto de introdução do curso de Filosofia. Maputo: UP, 1996
- _____. Memorandum da reunião do Magnífico Reitor Carlos Machili com o Dr. Severino Ngoenha e os docentes de Filosofia na UP. Maputo:UP, 1997 A
- _____. Linhas Gerais do Programa do Curso em Ensino de Filosofia na UP. Maputo:UP, 1997B
- _____. Relatório do programa experimental de introdução da disciplina de “Introdução à Filosofia” no ESG2. Maputo: UP-MINED, 1998A
- _____. Programa experimental da disciplina de Filosofia. (proposta). Maputo: UP-Departamento de Filosofia, 1998 B
- _____. Programa do curso experimental e intensivo em ensino de Filosofia na Universidade Pedagógica. Maputo: UP-Departamento de Filosofia, 1998C

_____. Acta da reunião entre o diretor Nacional do Ensino Secundário Geral e os docentes de Filosofia da UP. Maputo: UP, 1998D

_____. Informe de atividades no âmbito do curso intensivo e experimental de professores de Filosofia e no âmbito de introdução da disciplina de “Introdução à Filosofai nas escolas secundárias “Josina Machel e Francisco Mannhanga”. Maputo: UP-DF, 1998E

_____. “Lista de convidados para o workshop sobre o “Ensino de Filosofia em Moçambique. Maputo: UP- DF, 1998F

_____. Proposta de realização de um Seminário subordinado ao tema “A Filosofia no Ensino Secundário Geral (ESG) em Moçambique”. Maputo:UP-Departamento de Filosofia, 1999A

_____. Seminário de Introdução de Filosofia no Ensino Secundário Geral. Síntese do primeiro dia de trabalhos. Maputo: UP-MINED, 1999B

_____. Relatório do segundo dia de Seminário de Filosofia. Maputo:UP-DF, 1999C

_____.Proposta do Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Filosofia. Departamento de Filosofia. Maputo: UP, 2003.

YIN, Robert. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VALLE, Liliam Do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação & Sociedade*, Campinas,, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

VIEIRA, Sérgio. “O Homem Novo é um processo”. In: *movimento das idéias*, 1979. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane (CEA). Pasta 967.9, 6/H.

WALDENBERG, Marek. “A estratégia política da social-democracia alemã”. In: HOBSBAWM, Eric J. (org). *História do marxismo*. O marxismo na época da segunda Intenacional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.

_____. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

Apêndice I

Entrevista com Samuel, 18.09.2007

Pergunta: Em Moçambique não havia nenhum curso em nível superior.. Não era tão cedo introduzir a filosofia no ensino médio naquelas condições

Resposta: Penso que tão cedo, não era, embora se possam problematizar as condições nas quais o novo curso surge. Tão cedo não, porque Moçambique acabava em enveredar por uma nova realidade política e social que exigia que o cidadão de uma maneira geral tivesse algum pressuposto teórico e sustentasse o seu envolvimento e a sua participação nesses processos que surgiam. A partir de 1990 concede-se em Moçambique uma nova constituição que estabelece o multipartidarismo, concretamente diferente a que vigorava na fase anterior. Em 1992 assinam-se os acordos de Paz, e Moçambique vê concretizado o que se preconizava a nova constituição.. Em 1994 acontecem as primeiras eleições gerais, e dali um novo sistema, uma nova maneira de estar. É pensando nisso e achando que de facto Moçambique estava entrando numa nova realidade sócio-política , econômica, e necessariamente no seu âmbito mais geral cultural, que vimos grande a necessidade de dotar nos nossos estudantes, esses que são cidadãos de amanhã, na qualidade de eleitor es, esses pressupostos teóricos necessário para que possam interpretar o tipo de sociedade que estão, e interpretar efetivamente a necessidade de sua participação com consciência deste mesmo processo. Então, tão cedo, a partir dessas razões, não era. Era uma necessidade premente em função do que estava acontecendo. Pode-se problematizar as condições em que o curso surge. Efetivamente surge numa altura em que se pensa a introdução da Filosofia no ensino secundário numa altura em que não há recursos e, conseqüentemente, sem material. Foi por isso que tivemos de fazer uma formação ad hoc de professores para lecionarem essa cadeira que iria ser introduzida no ensino secundário. É assim que nasce o curso especial intensivo: tivemos o primeiro, o segundo e o terceiro.

Pergunta: Mas o curso intensivo tinha em vista a filosofia no ensino médio?

Resposta: Exatamente. A Introdução do curso de Filosofia aqui na UP tinha em vista dar resposta aquilo que já era a idéia do MEC: introduzir a Filosofia no Ensino Médio.

Pergunta: quem iria garantir essa introdução, se levamos que na altura o país não contava com meios humanos e também financeiros?

Resposta: Em termos humanos, penso que é a questão da formação de docentes. Essa questão ficou sob responsabilidade da UP: formar professores. E esses professores foram formados dentro do material que havia disponível e outro foi solicitado em função das necessidades que surgiram. Nós

vínhamos dando filosofia nos primeiros anos como substrato teórico para todos aqueles que pretendia freqüentar os cursos da UP. Com a introdução da filosofia como formação de professores, isso implicava efetivamente a UP reunir novos materiais. Em termos humanos, como professores para lecionar a cadeira, foi responsabilizada a UP em estreita articulação com o MEC. Mas também foi responsabilizada a UP para a concepção do próprio programa de Filosofia. Agora, apetrechar as escolas de material, isso é da responsabilidade do MEC e não da UP. Esta ficou com a responsabilidade de formar professores e também de conceber os programas de ensino. Agora, organizar o material para sustentar essa actividade, isso é da responsabilidade do Ministério. Aliais, a UP até deu um passo, um terceiro passo: foi conceber o próprio manual de ensino de Filosofia, algo que não existia. Portanto, a UP não concebeu apenas o programa, mas também concebeu o manual de ensino que serviria de instrumento de apoio na lecionacao da cadeira de Filosofia. Agora, apetrechar a escola desses e de outros materiais, não foi tarefa atribuída a UP.

Pergunta: mesmo assim, a formação de professores a concepção do Manual envolvia custos. A UP não estava preparada para isso: quem garantiria os custos para a formação de professores, a elaboração do material, para os seminários que foram realizados. Ficou tudo por conta do MEC ou a UP tinha uma contra-parte?

Resposta: A UP tinha a sua contra-parte também, à medida que conceber um manual exigia o uso de papel, o uso de material de instrumentos de digitação. Esses materiais são os que nós já tínhamos dentro da UP. Portanto, não foi o MEC que forneceu essas facilidades de trabalho à UP. Este trabalho com os instrumentos que já tinha, com as capacidades que já tinha para a produção desses materiais. Nesse sentido digo que a UP também arcou com algumas despesas, embora não possa contabilizar em termos de custos. Mesmo que se contabilizasse, diria que a UP também participou em despesas. Agora, o que se exigiu pagamento foi a testagem do programa na escola. Fomos nós os docentes da UP que elaboramos o programa, tivemos que organizar os nossos estudantes em formas de estagiários para testarem esse programa de Filosofia nas escolas secundárias, concretamente, a Escola Josina Machel e a Escola Francisco Manyanga. Ali, por essa actividade os docentes foram pagos pelo Ministério. Era um trabalho extra aquilo que é do dia-a-dia. Ai o Ministério teve que arcar com as despesas.

Pergunta: nessa questão de alunos estagiários: parece-me que a decisão de somente os professores da UP participarem do estágio ela foi assumida quando dos encontros de concertação. E também me parece que o DF teve encontros com o DEC para tratar dessas questões. E naquele tempo o Departamento tinha apenas 4 professores. E, parece-me que um dos argumentos arrolados para que somente os professores da UP dessem aulas no ensino secundário foi o de que se pretendia evitar que a Filosofia fosse tomada por professores amadores que não tivessem nenhuma formação em

Filosofia. No seminário de 1999 o departamento apresentou uma lista de 20 pessoas com formação em Filosofia: porque não se convidou essa pessoa para fazerem parte do processo?

Resposta: aqui tratou-se mais de pragmatismo e não evitar que a filosofia fosse tomada por professores amadores. A questão central foi a pragmática, efetivamente. Uma coisa é o desejável, outra é o possível. E muitas vezes o desejável não é o possível. E nesse sentido nós tivemos que ir por aquilo que era possível. O que de imediato era possível? O que era de imediato possível era que nós, que estávamos a conceber o programa, que estávamos a conceber os manuais e que estávamos a preparar os estudantes, fossemos efetivamente no terreno para avaliar a praticabilidade do que estávamos a conceber. Portanto, nós já tínhamos a filosofia do programa que já estava concebido. Então, era mais útil e, nesse sentido pragmático, a nossa presença na escola no sentido de avaliar a praticabilidade do que estávamos a conceber e até a conflitualidade em termos de arrumação da própria ordem temática. Nós sabíamos do que estávamos a conceber e nós queríamos avaliar a praticabilidade do que estávamos a conceber. Segundo. Estávamos a preparar os estudantes para lecionar. Portanto, era mais pragmático pegarmos nesses estudantes para começarem a se familiarizar com os programas agora, antes que entrassem na escola e se deparassem com uma nova situação, com uma nova realidade e começarem a confrontarem-se com problemas e, a partir dali, surgirem confusões. Isso foi o que justificou a decisão. Mas, efetivamente, tínhamos também uma experiência, tínhamos uma experiência surgida com o próprio curso de formação de professores. Nós convidamos, efetivamente, algumas personalidades da praça para conosco lecionarem a Filosofia no curso de formação de professores. Mas, devido aos outros compromissos dessas mesmas personalidades, houve problemas. Uns simplesmente não quiseram pôr os pés na sala de aulas, outros, durante o processo, desistiram. Por que isso envolvia outras questões como pagamentos, etc, que não tinha sido visualizado antepadamente. Então, a experiência já nos tinha dito que podíamos contar efetivamente com algumas personalidades com alta formação em Filosofia. Mas isso traria problemas, porque significava estar em sala de aula das 7 hora as tantas, as 11 ou 12, e sair de turma em turma. Com outros compromissos, provavelmente, não estariam a altura. Mas a razão fundamental é esta: os estudantes que estavam a ser preparados para lecionarem Filosofia tinham essa oportunidade soberba de experimentar o programa antes de, de forma independente, estarem em sala de aula. Já iam conhecendo o programa e os seus problemas. E nós que estávamos a prepará-los também poderíamos ver em que medida aquilo estava concebido tinha alguns “filmes” e em que medida mereciam certa correção. A questão fundamental foi essa e não o receio de que a Filosofia fosse tomada por amadores.

Pergunta: eu voltarei a essa questão dos estudantes professores. No programa elaborado pela UP lá apresentam fundamentos da necessidade da Filosofia no ensino médio. Além do contexto político e sócio-cultural, existem um conceito que se usa: esse contexto político e sócio-cultural é apreendido através do conceito de déficit: déficit político, déficit moral e epistemológico. A primeira pergunta é: eu

não sei o que se queria dizer exactamente com déficit. Segundo, esse conceito não era por demais pesado para qualificar uma situação que se pretendia resolver, entre aspas, com a Filosofia?

Resposta: se era pesado, podemos avaliar hoje. Só podemos avaliar hoje se foi todo um processo de superação desses déficits. Ou o contrário. Mas naquele tempo nós entendíamos o déficit como uma lacuna. Como uma ausência dentro do próprio currículo, como problemas que se detectava nos estudantes que saiam de um nível para outro. Nesse caso os que saiam de nível médio para a Universidade. Primeiro, problema de conhecimento, essa lacuna de conhecimento, essa capacidade de conhecimento, de trazer o que aprenderam da escola secundária, da escola média, de manter e desenvolver dentro do próprio processo de ensino e aprendizagem. Portanto, déficit como problema, déficit como lacuna, déficit como qualquer coisa que não está bem na esfera do conhecimento. Porque era freqüente, não sei se já deixou de ser, é uma questão. É freqüente ouvir-se dizer que os alunos trazem muitos problemas, deficiências gnosiológicas, deficiências em termos de conhecimento. Mas também o problema de deficiência, de alguma lacuna na componente moral. Os tais problemas morais da sociedade dos nossos estudantes, portanto, também os trazem para o ensino superior, portanto, estão lá e estão cá. Mas também deficiências na esfera política. O conceito déficit naquele momento não foi debatido, não foi refletido se convinha ou não convinha. Naquele momento pensou-se no conceito déficit como uma lacuna, como um problema.

Pergunta: quais foram, por exemplo, os meios através dos quais chegou-se a constatação de que havia esses déficits, algumas pesquisas que foram feitas e que demonstraram que de facto havia déficits?

Resposta: pesquisa não se fez por que, efetivamente, não houve tempo para se fazer pesquisa para conceber um programa de Filosofia. Mas o dia-a-dia nos ensinava que havia déficits, aliás até hoje. Portanto, o uso dessa terminologia resulta de uma constatação do dia-a-dia. Nós lidávamos com esses estudantes que estávamos a formar, e encontrávamos esses déficits. Não só, nós lidávamos com todos os estudantes que acabavam de entrar na UP, pois nós lecionávamos a Filosofia em todos os cursos. É nós nos deparávamos com esses problemas de falta de conhecimento que os estudantes deveriam trazer do ensino secundário, do ensino médio. Nós nos deparávamos com essas dificuldades dos estudantes conhecerem o conceito e efetivamente saber trabalhar com ele. Deparávamo-nos com isso. A prática nos fez ver isso. Os próprios problemas morais que são os problemas da sociedade de uma maneira geral, nós deparávamo-nos com eles também na sala de aula.

Pergunta: quais efetivamente, isto é, em termos morais?

Resposta: bom, não gosto normalmente de ir a exemplos muito práticos, porque são muitos e posso ser infeliz na escolha de um exemplo.

Pergunta: alguns, alguns apenas.

Resposta: mas o facto, por exemplo, do estudante querer exigir do professor alguns valores, digo valores em termos de avaliação, valores em termos de uma avaliação do professor, sem que efetivamente merecesse tais valores. Por exemplo, querer convencer o professor para lhe melhorar uma determinada nota, se sabe efectivamente que não alcançou aquilo que são os objetivos do professor, os objetivos que um docente preconizava com a avaliação, com o teste ou com o exame. Este é um problema moral. Cada um tem de merecer aquilo que é o seu esforço de facto! Este é um problema moral.

Pergunta: está procurar corromper o professor?

Resposta: naturalmente está procurar induzir o professor a fazer uma má avaliação do estudante, com base apenas nessa solicitação ou, em alguns casos, com base em certas promessas, através de promessas. Eu já recebi estudantes em casa que vinham pedir por muito para que eu dissesse, mais ou menos, o que iria sair no exame. Este é um problema moral. Nós constatávamos na prática, na sala de aulas, estudantes que vinham falar comigo, olha lá, desculpa lá, diga-me pelo menos uma questão que há-de aparecer no exame. E depois ali, às vezes, com uma garafinha de vinho. Quer dizer, eles primeiro avaliam o que é que a pessoa gosta.

Pergunta: mas este problema era da sociedade?

Resposta: sim, era um problema social, de fato, mas que existe na escola. Era um problema social que também se reflete na escola e o estudante o manifesta dentro da sala de aulas. Por que é normal, mesmo hoje, nos cursos de extensão. Felizmente comigo não, mas tenho colegas que já disseram a mim, que houve estudantes que foram ter com eles e perguntaram: vai me deixar chumbar mesmo? Se você não sabe deve chumbar. Aqui há dois problemas. Há um problema de conhecimento, claro, que o estudante não tem, razão pela qual o professor fez a avaliação; e há outro problema de querer induzir o professor a atribuir um valor que não corresponde ao esforço do aluno. Portanto, isto é o resultado de uma constatação prática no contato com os próprios estudantes, no dia-a-dia. Aliás, para além de sermos docentes na UP também éramos docentes na escola secundária. O Fabião, por exemplo, dava aulas no Quitabo, eu já dei aulas no Quitabo, Fabião já deu aulas em outros colégios...

então, nós trazíamos o conhecimento do que realmente se passava nas escola, mesmo com os estudantes da UP, nas esferas do conhecimento, na questão moral..

Pergunta: a questão moral me interessa. Nós vivíamos no socialismo e esses problemas não afloravam. Será que a viragem para o capitalismo é que fez emergir todos esses problemas?

Resposta: eu penso que uma avaliação dessas deve ser muito complexa. Não podemos, simplesmente, dizer que a opção pelo capitalismo foi o que trouxe problemas. Seria, injusto, seria sob ponto de vista epistemológico, muito errado. Porque as coisas têm uma fase de incubação. As coisas têm uma fase de preparação e que, naturalmente, vem a culminar, acabam por ao de cima num momento oportuno, nesse caso concreto com a opção pelo capitalismo, naturalmente um tipo de sociedade implementada em Moçambique. Mas é necessário saber que os problemas em nível da educação já tinham começado a existir mesmo na fase anterior da implementação do socialismo. Eu fui professor de educação política. Aliás, quando fui para a minha formação no exterior, na Alemanha, ia para me preparar como professor da educação política. Ia para uma formação em marxismo-leninismo, portanto, voltava a continuava a lecionar educação política. Para quem estava atento nas escolas, já nas últimas fases dos anos 70, principalmente já no início de 80, já aconteciam fenômenos que nos faziam ver uma certa clivagem entre aquilo que lecionávamos ou pretendíamos lecionar na escola e aquilo que o estudante ia encontrar fora da escola, portanto, na vida social. Na escola o problema da disciplina, o problema da limpeza, o problema do respeito: o respeito para consigo, o respeito para com o outro, o problema do respeito para com os bens do outro isto era constatado com o que já começava a existir dentro da sociedade. Não nos esqueçamos que nessa altura já nos matávamos entre nós. A tal guerra civil, como se chama, que efetivamente veio desestruturar completamente a nossa sociedade. Nesse momento já começavam a surgir situações que já contrastavam com aquilo que queríamos que fosse a educação do aluno. Só que com as mudanças sociais e políticas, as coisas começam a se manifestar abertamente.

Pergunta: não havia espaço de liberdade para se manifestar?

Resposta: exatamente.

Pergunta: havia repressão...

Resposta: aquela disciplina da escola, quase militar, quando é superada e a pessoa é vista como autônoma como livre, pode-se pronunciar, desde que argumente convenientemente sobre a sua decisão, e seu comportamento, então ali as coisas aparecem abertamente, e nós vemos apenas como resultado do tipo de sociedade que se implementa. Mas já vinha, as coisas já estavam incubadas já nas últimas fases da sociedade que se pretendia introduzir em Moçambique, e esse contraste, para quem estava atento, já começava a se manifestar.

Pergunta: A filosofia foi proposta apenas para alunos do grupo A. Se havia déficits, esse déficit apenas se manifestava num grupo de alunos apenas?

Resposta: Isso eu também problematizo, porque quem decidiu isso já não é UP. Quem decidiu isso não foram os docentes que conceberam a Filosofia e que prepararam os estudantes para lecionarem. Aliás, nós mesmo fomos apanhados de surpresa quando, na introdução da cadeira de Filosofia, ela simplesmente cingiu-se para o grupo A e não para o grupo B. Porque, efetivamente, todos precisam desses pressupostos teóricos para sustentarem sua maneira de ser, a sua maneira de estar nessa sociedade em construção. Isso eu também problematizo. Mas quem concebeu isso, com argumentos suficientes, não quer dizer que o Ministério não tinha argumentos suficientes que justificassem isso. Mas estou dizer que deveria se conceber a Filosofia no ensino médio para todos.

Pergunta: A questão é a seguinte: nas versões preliminares do programa, isto é, 1997, diz-se que a Filosofia, nesse caso a ética,, ela seria a responsável por recuperar os valores morais em Moçambique. Fiquei sem entender que valores a Ética deveria recuperar no programa de Filosofia. Primeira questão é essa. A segunda é: porque é que no lugar da Ética não se colocou, por exemplo, a Educação Moral e Cívica?

Resposta: eu penso que duvido, duvido que alguma vez dissemos que a Filosofia deveria recuperar os valores morais. Não sei se algum há uma frase dessas em que implicitamente deveria recuperar. A Filosofia, nesse caso, a Ética, como disciplina, como cadeira filosófica, deve levantar esses problemas, sugerir alternativas e que os indivíduos, eles próprios, são os que devem optar, se enveredam por esse caminho ou por outro. A Ética aparece, nesse caso, para lançar os conhecimentos, lançar alternativas, lançar um conjunto de reflexões, discuti-los em sala de aulas com os estudantes, no sentido do bem, do que convêm e do que não convêm, mas cabendo ao próprio estudante optar. Portanto, nesse sentido eu duvido que tenhamos alguma vez afirmado que a Filosofia deve recuperar os valores morais.

Pergunta: a outra questão que me chamou atenção foi a frase segundo a qual os alunos devem respeitar os valores morais e as normas de convivência social. Isto está escrito lá. Agora, isso seria a tarefa da Ética Filosófica tal como nós a conhecemos e é praticada na tradição ocidental: levar os alunos a respeitarem os valores morais?

Resposta: pode ser.

Pergunta: quais valores nesse caso?

Resposta. Pode ser e quero justificar por que é que pode ser. Pode ser na medida em que ela lança as suas reflexões em torno dos valores. Na medida em que ela lança as suas reflexões em torno da moral: em torno da problemática o que é o bem e o que não é um bem. O bem é um conceito metafísico. Mesmo Aristotles quando falava sobre o bem, nunca indicou o que deveria ser feito para que uma pessoa fosse dita que praticou o bem embora colocasse a problemática dentro daquele seu argumento. Mas nunca efetivamente disse o que deve ser feito para que essa ação fosse chamada de boa. Sempre nas reflexões que a Ética lança, a pessoa, ela, sob ponto de vista crítico, acaba optando, ela própria, por aquilo que acha que é uma boa ação e também por aquilo que ela própria acho que não é uma boa ação. É nesse sentido que se diz levar os estudantes a respeitar os valores e as normas de convivência social.

Pergunta: quais são esses valores, de um modo concreto, no programa de introdução a Filosofia?

Resposta: nós ali não os explicitamos concretamente. Mas os problemas da dignidade humana, o respeito pela pessoa. Como se manifesta o respeito pela pessoa e como é que manifesta o respeito pela dignidade humana, são questões práticas do dia-a-dia. Quando você cumprimenta e quando você responde o cumprimento de alguém, isso é uma maneira de respeitar a pessoa, é uma maneira de respeitar a dignidade da pessoa. Quando você respeita aquilo que são os direitos de outra pessoa, limitando aquilo que são os teus próprios direitos, limitando a sua própria liberdade, isso é uma forma de respeitar a dignidade da pessoa. Valores são esses: respeitar a pessoa, por exemplo é manifestado pelo cumprimento, pela observância daquilo que lhe protege, mas limitando as suas próprias liberdades. Porque a liberdade absoluta é uma liberdade imoral, e isso somente cria desordem e perturbação dentro da sociedade. O respeito aos mais velhos e aos mais novos. Mas também o respeito passa pelo modo como eu me apresento diante dos outros. Minha pergunta é essa: se eu me apresento com uma calça debaixo das nádegas, eu me respeito a mim mesmo, eu respeito aos outros? É um problema que deve ser debatido em sala de aulas, não é um programa que traz isso.

Não vamos aos pormenores, porque os pormenores serão debatidos em sala de aula. No programa não pode aparecer isso, na minha opinião. Porque o risco ali é o de levar o professor a virar-se para um determinado problema que talvez não exista na escola que talvez não exista naquele circulo cultural, mas porque está no program um exemplo desses, vai levar o professor a falar dele por que há-de vir no exame e o nosso exame é muito centralizado. Então para que os meus alunos não se vejam a mal na hora do exame, eu abordo o problema do shuna baby, mas não é um problema no circulo onde estou a lecionar. Por exemplo lá em Mwiti, um posto administrativo de Nampula: lá não é um problema, mas é um problema na Josina Machel. Então, na nossa ótica, nós não queríamos levar para o programa exemplos concretos, por que corríamos risco de levarmos os professores a apenas direcionarem as suas aulas para aqueles exemplos, exemplos concretos. Mas nós levamos os aspectos mais gerais, as problemáticas teóricas mais gerais, cuja abordagem mais prática, mais

concreta, esta é na sala de aulas. Por isso, nas aulas de Ética, ou, respondendo a uma pergunta que vc me fez, de educação moral, se deve privilegiar o diálogo. Mas muitas vezes, é esse diálogo que é contornado na sala de aulas, porque levantam-se problemas que são dilemas e os dilemas são difíceis de serem contornados. Por que os dilemas se justificam com bons fundamentos. Pode-se ir para uma direção como para outra direção. Assim, os professores procuram as vezes contornar, procuram fugir desse processo de diálogo, porque ele traz problemas muito concretos na sala de aulas. Agora, se seria Ética ou Educação moral, no momento houve simplesmente uma questão que quisemos evitar: já tinha havido educação política nas escolas na fase anterior a 1990. E a educação política passou a ser uma disciplina contestada: contestada pelas estudantes e contestada pela sociedade. Porque a educação política era a única disciplina que aparecia na escola impondo certos procedimentos, que impunha uma determinada disciplina, a tal disciplina para-militar. Então, aparecia como uma certa disciplina que, em certa medida, reprimia. Reprimia os próprios estudantes. Qualquer indisciplina o professor de Educação política mandava punir e violentamente, através de trabalhos, embora o trabalho não seja uma forma de punição, então, através de outros castigos. Praticamente a disciplina de educação política é aquela que aparecia para impor certas formas de estar. Então, nós não queríamos que essa cadeira, esse ramo da Filosofia que aborda questões de valores, aparecesse com uma conotação ao que era a educação política. Nós queríamos evitar a interpretação segundo a qual, já não é educação política, é educação moral. Quer dizer, é a mesma coisa, só mudou o nome. Razão por que não quisemos introduzir nessa componente do programa como educação moral, embora não estejamos contra o conceito. Simplesmente quisemos separar uma coisa da outra numa fase transitória. Ética é sobre tudo como reflexão. A educação moral prescreve normas: ao acordar debes cumprimentar os teus pais, debes respeitar os teus irmãosdeve se vestir, deve escovar os dentes, portanto, a educação moral prescreve o que efetivamente o aluno deve fazer. Nós queríamos mais insistir nessa componente de reflexão, de debate, em que efetivamente a decisão é minha: se opto por essa ou por aquela atitude.

Pergunta: parece-me que há uma contradição. Se a decisão é minha, se opto por essa ou por aquela atitude, esse era objetivo da ética no programa de introdução a Filosofia, levar o aluno a fazer uma reflexão em torno dos valores morais e depois caberia ela optar, já que estava no período liberal, então havia uma certa autonomia do aluno.... Por outro lado também é afirmado que é preciso levar esse aluno a respeitar os valores morais. Mas quais valores de modo que o aluno pudesse dizer que vou por esse caminho. Como o levar a respeitar não poderia soar como imposição, pois pode-se dizer para o aluno que existem essas e aquelas normas, mas nós queremos que o senhor respeite essas aqui e, ao mesmo tempo, dizer que você é livre de optar.

Resposta: Eu penso que não há. Penso que não há porque uma coisa o objetivo último da cadeira que é o dos alunos a reconhecerem os valores morais e respeitá-los. Este é o objetivo último, senão não tinha sentido a sua introdução. O fim último da cadeira está muito correto, porque o que nós

queremos é que os estudantes saibam quais são os valores que sustentam a sociedade, reconhecê-los e, efectivamente, respeitá-los. Mas isso não quer dizer observá-los de forma a-crítica. Esse respeito deve ser o resultado de um matutar, de um pensar profundo sobre a fundamentabilidade, a justificabilidade dessas regras dessas normas que eu devo respeitar.

Naturalmente, através de um processo de dialogo em sala de aulas. Tu não podes dizer para uma pessoa, olha, fala. Se a pessoa não quiser não fala. Uma coisa efetivamente. O objetivo último da cadeira, o que nós queremos com essa disciplina é fazer com que a sociedade efetivamente esteja moralizada. Moralizada quer dizer, em que as pessoas sabem quais são os valores, as pessoas saibam quais são as normas e que as pessoas respeitam essas normas a partir da compreensão da sua justificabilidade, da compreensão da sua fundamentabilidade. Como pessoa, apesar de conhecer essas normas, de entender a fundamentabilidade dessas normas, eu posso, simplesmente, não querer seguir, não querer observar. Esse é que é o problema. Portanto, uma coisa é o objetivo último da cadeira, aquilo que se pretende com a cadeira, outra coisa é, a partir da natureza dessa pessoa, o seu carácter e os seus interesses, se vai por esse ou se vai por outro caminho.

Pergunta: ali o professore de Filosofia, mesmo vendo que o aluno está a optar por um caminho não podia intervir tal como fazia o professor de educação política?

Resposta: não é o que se pretende dizer que não tem que intervir. Por isso o diálogo, dali o diálogo. O que está se pretender dizer é que se tu queres forçar a pessoa, ali, cais em ditadura. Este é o avesso dessa cadeira, a fragilidade mesmo dessa cadeira. Portanto, se tu queres forçar, tu vais cair em ditadura. Mas pelo processo do diálogo, para a livre escolha do próprio aluno, mas uma livre escolha a partir de uma auto-consciencia, este é que é o problema. Livre-escolha a partir de um ato de auto-consciencia. Quer dizer, os que matam todos os dias, não é que não sabem que matar é mau. Eles sabem que matar é mau, eles têm consciência disso, por isso que fogem, por que sabem que praticaram um mal. Isto é o que a Ética não há-de conseguir evitar. Isto é o que a educação moral, se quisermos chamar assim, não há-de conseguir evitar. Mas a sua presença é de fazer entender a esses que o ideal é respeitar os valores, entre os quais, a vida humana. Caso contrário, tu ficas de policia, tens de ter cadeia na escola, tens de ter algemas, quer dizer, chamboco, .

Pergunta: essa questão, os professores vão à escola secundária para entender os problemas do dia-a-dia dos alunos. Porque na formação dos alunos não se incluiu a Psicologia de Educação: essa cadeira não era fundamental para a formação de professores?

Resposta: Seria.O curso atual tem. O curso especial intensivo não. Porque, aquele curso era um curso de pouquíssima duração. Primeiro aspecto, era um curso que durava apenas quatro semestres. Era um curso que tinha somente quatro semestre: Agosto a Dezembro, de um ano, neste caso foi de

1997; fevereiro a agosto de 1998, e dezembro de 1999 já estavam a defender as teses. Aqui a questão era exatamente, curto espaço de tempo e que disciplinas lecionar. Tens de entender que nós também estávamos num dilema: os nossos primeiros estudantes de Filosofia, do curso de Formação de Professores de Filosofia eram seminaristas. A nossa primeira questão era precisamente a de abalar as concepções que traziam do seminário. As concepções religiosas que traziam do seminário. Abalar no sentido de eles procurarem outros fundamentos da teorias que trouxessem do seminário não ha bíblia, não a epístola de São Paulo, não o Evangelho de São Mateus, mas outros fundamentos o encharcar um conjunto de autores que na altura estavam a surgir na praça, malta Lyotard, etc, etc, . Isto para lhes fazer ver que os substratos que vocês trazem da igreja, são válidos sim. Mas os confrontem-nos com estes. outros secularizados, laicizados ou mesmo ateizados. Portanto, tínhamos essa grande missão de evitarmos que os nossos professores fossem catequistas na sala de aulas, dali que pensamos que tivéssemos cadeiras que pudessem, efectivamente, abalar com aqueles esquemas meramente religiosos que traziam consigo. Então, como encaixar todas as cadeiras, de modo a efetivar isso, como as pedagogias, concentramos mais atenção nas cadeiras filosóficas. A única didática que tiveram foi a didática de Filosofia.

Pergunta: Mas tiveram um seminário de Didática, em 1999, uma alemã veio dar o seminário....

Resposta: yah, mas não sei ser era isso. Essa professora Alemã não vinha dar didática como tal, como uma cadeira. Ela mesma teria dificuldades por que ela não fala português. Fala, entende alguma coisa de espanhol. Então, ela não trabalhou em sala de aula, ela trabalhou directamente com os docentes. Ela trabalha directamente conosco aqui no Departamento, dando novas teorias a volta da didática, trazendo novas teorias em volta do debate filosófico que acontecia no mundo ocidental, quer dizer, vinha actualizar mais os docentes na componente didática, porém, principalmente na componente filosófica. Trabalhar directamente com os estudantes na cadeira de didática, não .

Pergunta: há uma observação lá relatório, segundo a qual, o seminário de didática ajudou a ajustar o programa inicial...

Resposta: com certeza isso aconteceu, na medida em que a professora alemã trabalhou em estrita articulação com os docentes. Aquele programa de Filosofia, até nem é ajustar, quer dizer o manual como tal, ela ajudou a conceber o manual.

Pergunta: havia alguns pontos que estavam fora do contexto?

Resposta: Não é exatamente pontos fora do contexto, talvez ajudar a aproximar algumas abordagens à realidade concreta de Moçambique, quer dizer, a nossa presença como docentes universitários. Até se pegares mesmo no manual hás de ver que é uma linguagem muito vaga. Como docentes

universitários a tendência era de fazer uma abordagem com um nível próprio do ensino como esse em que estamos habituados. Enquanto nós estávamos a conceber um Manual para meninos, jovens da escola secundária. Então, a sua intervenção, a sua participação ajudou-nos na medida em que em certos aspectos fez-nos aproximar um pouco daquela realidade a que se destinava aquele manual. Mas nesse sentido. Não porque houvesse temas que devem ser ajustados. Mas ajudou a conceber o manual em função daquilo que era o debate da modernidade, quer dizer, em função daquilo que era a globalidade. Enquadrar esse novo manual no contexto da globalização. É assim que ela deu muitas palestras sobre a globalização, sobre a pós-modernidade. Então ajudar-nos nesse sentido e não no sentido do que deve adaptar.

Pergunta: para terminar, parece-me que hj aqui em Moçambique fala-se muito de valores morais, a Filosofia está ali há 10 anos, ela que se propunha levar os alunos a refletirem sobre os valores morais, a tomar opções de ação. Hoje, há vozes que afirmam que a degradação de valores morais em Moçambique está a nível assustadores, parece-me que nós estamos sendo mal sucedidos na nossa filosofia no ensino médio?

Resposta: nós estamos sendo mal sucedidos pela maneira como nós concebemos a nossa inserção na escola. Ali está o nosso problema. O nosso insucesso está na maneira como nós concebemos a nossa presença na escola. Não é a Filosofia, sozinha, se não corremos os riscos da educação política, que vai resolver esses problemas. Os problemas políticos, os problemas morais e os de conhecimento manifestam-se em todos os momentos em que a criança está em sala de aulas, manifestam-se na educação física, manifestam-se no português, manifestam-se no recreio, manifestam-se nas datas comemorativas, manifestam-se nos aniversários. Então, se nós pensarmos que é essa a nossa maneira de concebermos a nossa presença na educação, se nós pensarmos que é a filosofia que vai resolver os problemas sozinha, então é ali que começa o nosso insucesso. Porque a Filosofia não vai conseguir resolver o problema sozinha. A Filosofia pode conseguir resolver esse problema através da interdisciplinaridade, através da multidisciplinaridade. Quando a Filosofia foi introduzida no ensino secundário, ela cai como pára-quadras e aparece como uma gotinha isolada de todo o volume. O que se deveria fazer é, nesta revisão curricular, como enquadrar aquelas questões epistemológicas, aquelas questões éticas, aquelas questões políticas, nos programas curriculares do ensino no nível médio. Isto é, essas abordagens que estão sendo feitas pela Filosofia, serem feitas também nas outras disciplinas. Incluir textos, por exemplo, nas aulas de português, que abordassem questões morais. E levar os alunos, na sala de aulas, a partir desses textos a fazerem debates sobre os problemas morais. A nossa inserção seria, aproveitando-se dessa reforma curricular, se pegam nos tais déficits, que nós sabemos quais são e não cabe ao programa apontar o déficit é esse, o déficit é esse, na componente política, levá-los ao debate, mesmo nas outras disciplinas, como é a educação física, mesmos nos recreios. Porém, principalmente, nos atos comemorativos, porque o que acontece nos atos comemorativos de datas históricas é a ausência da escola. Ora, como a

Filosofia pode ter força de alterar uma situação dessas, se ela não é concebida como preocupação da escola, como preocupação da educação no seu todo. Então, essa revisão curricular deveria ajudar a puxar certos conteúdos para o debate fora da disciplina da Filosofia, isto é, em todas outras cadeiras. A Filosofia deveria aparecer lá apenas para secundar o debate através do diálogo. Nesta sincronia nós venceríamos.

Pergunta: talvez colocar assim: educação moral dizendo que isso é bom e isso é mau. Depois a Filosofia para dizer por que é que isso é bom e isso é mau. Talvez essa fosse uma saída

Resposta: Talvez, mas também é necessário ver o seguinte, eu repito: a nossa preocupação não é a de que a filosofia vai colmatar os problemas morais. Porque colmatar depende de todo um conjunto de esforços, mas também de vontades. Nossa preocupação é a de fazer com que as pessoas tenham consciência desses problemas e procurem alternativas na solução desses problemas. Esses problemas não existem só na família, não existem só nas nossas escolas. Quantas teorias a volta do problema moral já se ouviu, quantos autores a volta do problema moral há no Brasil, só para citar um exemplo por que você está lá. Mas porque eles não resolvem os problemas? Porque eles não aparecem para resolver. Eles aparecem para chamar atenção, eles aparecem para sugerir alternativas, eles não aparecem para disciplinar as favelas, eles aparecem para chamar a atenção. Então, nós estamos numa situação em que precisamos de nos interrogar se nós temos consciência de que não estamos no século passado, de que temos problemas que estão a surgir e que foram fecundados por séculos de uso da técnica por exemplo, dali que andam por ali todos esses panfletos. Mas eles já chamam atenção de que tudo depende das vontades e também das inter-relações. Aqui na nossa universidade, no Departamento de filosofia nós debatemos os problemas morais: em que medida esses problema são debatidos nas disciplinas de português, são debatidos na cadeira de psicologia, são debatidos nas cadeiras de pedagogia, esses cursos de matemática, física, desenho, etc... se não houve essa interação, nós podemos dizer que estamos a ser infelizes. Mas estamos a ser infelizes na maneira como nós nos inserimos dentro da conjuntura.

Pergunta: nessa questão de sermos infelizes, há quem levanta a hipótese, segundo a qual, a revolução em Moçambique, nos moldes em que foi levada, teria desenraizado o homem moçambicano de suas referências metafísico tradicionais, por exemplo...Essa hipótese, na sua visão, procede ou não?

Resposta: eu concordo, aliais, há certas coisas que eu escrevo ali que vão ao encontro dessa reflexão. Veja que, quando fala da revolução, fala daquela revolução socialista. Veja que quando se desmonta a religião, isso afeta profundamente o homem que dificilmente se pode conceber fora dessa proteção, por parte desse ente que até não conhece, a crítica à religião, o combate à religião, quando se chega a um ponto em que, a frente da catedral, aos domingos e naquela hora em que acontece a missa,

aqui estão a decorrer as actividades culturais, aqui está a decorrer uma feira, precisamente para desviar os fieis desse acto religioso. Era uma maneira do executivo combater a religião. 2. Quando se combatem os valores tradicionais, e quais os valores tradicionais? Aqueles que se diziam de valores retrógrados, isso era abalar profundamente com as raízes humanas, por exemplo quando a gente ascende ou assume o poder, quem é que não vai à campá, quem é que não vai ver o vovô? São esses que eram tomados como valores retrógrados, mas que efetivamente me asseguram como individuo, me fazem sentir seguro na sociedade e na minha ação do dia-a-dia. Abalar com esses sustentáculos existenciais, era efetivamente cortar as pernas. Para mim outros valores não existem. Para mim valores são esses: ir pôr aquela farinha na campá, ir pôr aquela garrafinha de vinho na campá, estas coisas, ir perguntar qual o meu futuro ao adivinho, são esses que são chamados de valores retrógrados. Portanto, esses que me servem de pernas existenciais, me são, de forma radical, cortados, o que pode esperar o que vai acontecer?

Pergunta: tinha revolução para poder seguir....

Resposta: a revolução era uma coisa nova, era coisa sem tradição. A revolução não tinha tradição. Esses valores que eram combatidos tinham um rastro em nós, tinham a sua tradição. Os valores que estavam a introduzir caíram de pára-quedas, não tinham qualquer rastro. O trabalho coletivo, porque é que as cooperativas foram caindo? Não há tradição de trabalhar em cooperativa, não há. E o que aconteceu? É que as cooperativas não andaram e, sobretudo, quando essas cooperativas têm de ser geridas pelo Estado. Cooperativa é uma coisa que eu, tu e outros combinamos, criamos fazemos a sociedade; não o Estado que deve trazer a agulha, não o Estado que deve trazer sementes, mas nós que nos concebemos como um grupo de proprietários, que é a nova mentalidade que está surgir agora, mas não de todo. O que está a acontecer agora é que, criamos uma associação e vamos pedir apoio ao Estado. Ao final, o que é isso? É aquela mentalidade socialista, em que o Estado centraliza tudo, cria associações e diz que eu é que hei-de vos alimentar. Então, fica-se a espera do Estado. Se o Estado não traz, nós não fazemos. Resultado: mãos estendidas, que o governo nos ajude, que o governo nos apóie, estamos a pedir catanas.....aquilo que tinha rastros, que chamamos de tradição, quando se rompe e caem coisas que não tem qualquer relação com essa tradição, não só abala profundamente aquelas tradições, o homem fica sem saber em que se apoiar, em que efetivamente sem se segurar, e cria-se um vazio, um vazio porque é uma coisa nova, não tendo a sua filosofia e dali de facto os tais desajustes que acontecem na sociedade.

Pergunta: e hoje se fala muito na tradição, será que é uma tentativa de corrigir esses erros históricos? O Ministério de Administração Estatal, por exemplo, tem algumas brochuras abordando a sociedade tradicional..

Resposta: não vi, mas gostaria de ver essas brochuras. Mas há duas coisas, na minha opinião. Uma coisa muito perigosa. Nem tudo o que é tradicional é bom. Recuperar valores tradicionais, na medida em que sem vergonha o homem busque alguns valores que sustentem a sua existência. Quando, por exemplo, há uma cerimônia tradicional, aquilo que é kupasha, é bom. Mas cuidado. Deve ser feito com consciência de que esse acto vai me dar sorte. Por exemplo, o branco também tem essas coisas. Mas para nós é deitar água no chão e não bater copos. Mas deve ser feito com consciência. O que não é bom é fazer por fazer, sem respeito.

Mas também é perigoso buscar valores, como, por exemplo, o respeito. Na sociedade tradicional quem cumprimenta são os mais novos. Mas deve ser sempre o mais novo a cumprimentar? O valor em si, o bem, não está em causa.

Dois: para mim, quando se diz que se deve voltar aos valores tradicionais, é buscar os fundamentos desses valores.

