

EDUCAÇÃO INTEGRAL, RESISTÊNCIA À BARBÁRIE E DESENVOLVIMENTO HUMANO MULTIDIMENSIONAL: UMA ANÁLISE À LUZ DE JACQUES DELORS

INTEGRAL EDUCATION, RESISTANCE TO BARBARISM AND MULTIDIMENSIONAL HUMAN DEVELOPMENT: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF JACQUES DELORS

Evaristo Alfredo Maússe¹

RESUMO: A tese que orienta o presente artigo é a de que a educação integral é a condição *sine qua non* para a resistência à barbárie e para possibilitar o desenvolvimento humano multidimensional no século XXI. A complexidade dos problemas que se apresentam neste século, tais como a violência, as guerras, a exclusão social, a destruição da biosfera, a globalização, a democracia, a sociedade de informação, etc. obrigam a educação a repensar e a reinventar a si mesma. Os princípios educacionais promovidos a partir da modernidade (fragmentação, especialização, exaltação da prática, etc.), que ainda predominam na nossa educação, não se têm revelado, pelo seu teor materialista e economicista, suficientes para formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios da nossa época. Esta insuficiência obriga a educação a ampliar o seu horizonte, a passar de uma educação instrumental (limitada a objectivos economicistas e ao aprender a conhecer e a fazer) para uma educação integral (baseada na interdependência e retroalimentação entre o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser). A constatação a que se chega, no fim do artigo, é a de que apenas uma educação integral pode permitir-nos uma experiência de aprendizagem em quatro aspectos fundamentais para o nosso século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Apenas uma educação integral pode permitir-nos formar cidadãos responsáveis que saibam que as suas acções estão inseridas numa cultura, numa sociedade e numa história.

Palavras-chave: Educação integral; Resistência à Barbárie; Desenvolvimento Humano Multidimensional.

ABSTRACT: The thesis that guides this article is that integral education is the *sine qua non* condition for the resistance to barbarism and to enable multidimensional human development. The complexity of the problems we face in this 21st century, such as violence, wars, social exclusion, destruction of the biosphere, globalization, democracy, the information society, etc. force education to rethink and reinvent itself. The educational principles promoted from modernity (fragmentation, specialization, hyper-specialization, etc.), which still predominate in our education, have not proved to be sufficient to train citizens capable of facing the challenges of our time, due to their materialistic and economical content. This insufficiency forces education to broaden its horizon, to move

¹ 32

Possui Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo. É Mestre em Filosofia pela Universidade Eduardo Mondlane e Doutorando na mesma área e universidade. É docente nas cadeiras de Ética e História das Ideias Económicas e Pensamento Contemporâneo na Universidade Politécnica-A Politécnica Tem como linha de pesquisa Ciências sociais (Filosofia Política Contemporânea, Ética).

from instrumental education (limited to economicist objectives and learning to know and to do) to integral education (based on interdependence and feedback between learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be). The conclusion of this article is that only an integral education can allow us a learning experience in four fundamental aspects for our century: learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be. Only an integral education can allow us to form responsible citizens who know that their actions are part of a culture, a society and a history.

Keywords: Integral education; Resistance to Barbarism; Multidimensional Human Development.

INTRODUÇÃO

O tema sobre o qual nos debruçamos neste artigo intitulado: *Educação integral, resistência à barbárie e desenvolvimento humano multidimensional: uma análise à luz de Jacques Delors*, é escrito no contexto de uma reflexão sobre a Educação, sobretudo no Séc. XXI. Tem como objectivo discutir a interdependência e a retroalimentação existente entre os três conceitos, respectivamente: educação integral, resistência à barbárie e desenvolvimento humano multidimensional.

A escolha do tema deve-se ao facto de haver um desfasamento entre o nosso sistema de educação— sistema que, além de fragmentar os saberes, tem-se reduzido a metas economicistas e ao aprender a conhecer e fazer— e os reais e principais desafios do desenvolvimento no século XXI. Estes desafios— a violência, as guerras, a exclusão social, a destruição da biosfera, a globalização, a democracia; a sociedade de informação, etc.— evidenciam, a cada dia, a sua complexidade e obrigam-nos a repensar e reinventar a nossa educação, para que ela cumpra, realmente, a sua missão: desenvolver o homem e a sociedade de forma integral e multidimensional.

Os princípios educacionais promovidos a partir da modernidade— fragmentação, especialização, hiperespecialização, exaltação da prática, etc.— não se têm revelado, pelo seu teor materialista e economicista, suficientes para formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do nosso tempo.

Em face dessa insuficiência, as políticas educativas não podem deixar de ser questionadas, pois podem, ser reformuladas com base no que se chama, neste artigo, educação integral, contribuir para a resistência à barbárie, para um mundo melhor, uma melhor compreensão entre os povos, uma renovação concreta da democracia e, sobretudo, para um

desenvolvimento humano multidimensional. Assim, procura-se, neste artigo, averiguar em que medida a educação integral pode contribuir para o desenvolvimento humano multidimensional.

De modo geral, o artigo visa reflectir sobre a relação entre a educação integral, a resistência à barbárie e o desenvolvimento humano multidimensional. Concretamente, pretende-se apresentar os desafios do século XXI e a urgência da educação integral; definir a educação integral e distingui-la da instrumental; Reflectir sobre a educação integral enquanto pressuposto para a resistência à barbárie e para o desenvolvimento humano multidimensional.

O trabalho é de natureza qualitativa e é suportado pelo método de pesquisa bibliográfica. Por meio desse método, teve-se acesso aos livros e artigos que se debruçam sobre a questão da educação integral e do desenvolvimento humano multidimensional. Quanto à estrutura, o artigo é constituído por três secções principais, formuladas a partir dos objetivos específicos acima apresentados.

A tese que orienta o presente artigo é a de que a educação integral é a condição *sine qua non* para a resistência à barbárie e para possibilitar o desenvolvimento humano multidimensional. Por isso, a educação deve, hoje, formar indivíduos capazes de resistir às antigas e às novas formas e manifestações da barbárie. Não se trata de ignorar a necessidade de se formar técnicos e cientistas. Trata-se de fazer, em todas as classes, em todos os cursos, em todos os níveis, um díizimo ético orientado para o ensino da resistência à barbárie.

1.DOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI À URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quatro desafios caracterizam a humanidade desde o surgimento do que Morin denominou "Era planetária," respectivamente: i) a globalização e o desenvolvimento técnico-económico; ii) a paz, a tolerância, a estabilidade social e a solidariedade; iii) a interculturalidade e a compreensão e iv) a industrialização e a conservação da biosfera. Referindo-se concretamente ao século XXI, Mazula (2012, p.75) aponta seis desafios, respectivamente: i) a globalização; ii) o combate à pobreza e a criação da riqueza nacional *versus* o bem-estar social; iii) a paz e estabilidade social; iv) a democracia; v) a criação da consciência ecológica e da própria escola.

Os desafios acima apresentados não podem ser compreendidos, enfrentados, tampouco resolvidos com base numa inteligência parcelada, isto é, uma inteligência que fragmenta os problemas, tal como a que tem sido promovida pela nossa educação. Se os problemas são

complexos, só um pensamento abrangente, multidimensional, interdisciplinar, pluridisciplinar pode resolvê-los.

Morin (2003, p.13) vai mais longe ao afirmar que há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre o nosso sistema de educação— sistema que, além de fragmentar os saberes, tem-se reduzido a metas economicistas e ao aprender a conhecer e fazer—e as realidades cada vez mais pluridisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias que hoje enfrentamos.

Weaver (2012, p.70) entende que o homem moderno sofre de uma severa obsessão pelo fragmentário e não podemos esperar que o autocontrolo racional se desenvolva ante essa obsessão. O autor chega a afirmar que a compartimentalização dos saberes, do trabalho e da vida em geral fazem do homem um eunuco ético, um ser sem capacidade de reflectir sobre as consequências éticas do seu trabalho.

Delors (1998, p.90) afirma que, em geral, “o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*.” Contudo, é indispensável e urgente, para enfrentar os desafios do nosso século, dar, à educação, um novo desiderato.

A educação tradicional tem se limitado ao aprender a conhecer e a fazer, deixando em segundo plano outras dimensões essenciais. Para responder aos desafios actuais, é necessário adoptar uma concepção mais ampla de educação, que valorize a criatividade, o desenvolvimento integral e a realização plena do ser humano. Assim, Delors observa que:

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a *visão puramente instrumental da educação*, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e se passe a *considerá-la em toda a sua plenitude*: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser Delors (1998, p.90 - grifo nosso)

Do trecho apresentado, pode-se depreender que urge conceber uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, uma educação que, mais do que nos ensinar a conhecer e a fazer, ensine, a todos nós, a conviver e a ser, condições fundamentais para o desenvolvimento humano multidimensional.

Tal como observa Durkheim (1975, p.53-54), a educação “é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. “Tem o objectivo de “desenvolver um certo número de *estados físicos, intelectuais e morais*

exigidos pela sociedade política em que a criança se insere.” A educação é, ensina-nos Reboul (1971, p. 2), “a acção consciente que possibilita o ser humano desenvolver as suas *aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais*, com o objectivo de cumprir a sua missão como homem.”

Tal como se pode perceber, há, entre as definições de Durkheim e Reboul, um denominador comum: conceber a educação como um instrumento que visa desenvolver o ser humano nas suas variadas dimensões. Portanto, uma educação que se preze educação deve conceber o homem na sua plenitude e/ou complexidade. Ou seja, deve ser integral.

2. DA EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL À EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tal como se viu na secção anterior, os desafios do presente século obrigam a educação a reinventar e repensar a si mesma. É necessário que se passe do que, neste artigo, se designa por educação instrumental para uma educação integral. Contudo, para que se possa entender a essência da educação integral, deve-se perceber os pressupostos da educação instrumental.

A educação instrumental é aquela que considera a escola como uma via para obter certos resultados: saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, etc. Esta educação tende, essencialmente, se não exclusivamente, a fins de ordem económica e tem, como paradigma, a simplificação.

A simplificação, que tem em Descartes um dos seus notáveis fundadores, advoga que o conhecimento de qualquer realidade, a compreensão de qualquer fenómeno, a resolução de qualquer problema passa pela divisão ou fragmentação dos seus constituintes. Para este paradigma, conhecer é, portanto, dividir, fragmentar, segregar.

Essa forma de conceber o conhecimento—em fragmentos—é extremamente útil para o alcance dos objectivos da educação instrumental, destacando entre eles, a formação de especialistas e técnicos. Contudo, não contribui para a compreensão da situação humana no âmago da vida, tampouco para enfrentar os grandes desafios da nossa época. A especialização, tal como observa Weaver (2012, p.67), aperfeiçoa-nos apenas parcialmente e um homem que se aperfeiçoa parcialmente é um homem mal formado.

A inteligência parcelada, produto da educação instrumental, é, tal como assinala Morin (2010, p.13), “míope, daltónica, vesga, cega e destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão sobre os problemas humanos”. Weaver (2012, p.70) entende que a

compartimentalização dos saberes, do trabalho e da vida em geral fazem do homem um eunuco ético, isto é, um ser sem capacidade de reflectir sobre as consequências éticas do seu trabalho.

Em *Educação: um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (1998), Delors coloca o propósito de repensar a educação para o século XXI. Delors (1998, p.90) afirma que “o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer”. Contudo, observa que os desafios que se nos apresentam no século XXI, já descritos na secção anterior, obrigam a educação a organizar-se em 4 pilares, para que ela cumpra, realmente, a sua missão: desenvolver o homem de forma integral e multidimensional.

Trata-se, na visão de Delors (1998,p.90), de: i) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão e/ou do conhecimento; ii) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; iii) aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e, finalmente, iv) aprender a ser, para que todo o ser humano aprenda a pensar por si mesmo, a ter um espírito crítico, a formular os seus próprios juízos e, conseqüentemente, a tomar decisões nas diversas circunstâncias da vida.

No presente artigo, chama-se educação integral e/ou pluridimensional à educação que se orienta, de forma equilibrada, por esses quatro pilares. Esta denominação deriva do facto de os quatro pilares abrangerem as quatro dimensões do ser humano sobre as quais devemos trabalhar para enfrentarmos os desafios do nosso século: a dimensão cognitiva do homem (aprender a conhecer), a dimensão prática (aprender a fazer), a dimensão social (aprender a viver juntos) e a dimensão individual (aprender a ser).

Embora os quatro pilares não encerrem, totalmente, a pluridimensionalidade do ser humano, julga-se que são um excelente ponto de partida para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios da nossa época. Mais do que nunca, precisamos de aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e, sobretudo, a ser.

Assim, a educação integral ultrapassa a visão puramente instrumental do próprio processo educativo, ou seja, a visão que concebe a educação do ponto de vista económico e como uma via para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, etc.). A educação integral milita pela formação do ser humano na sua plenitude e complexidade.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afectivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da

sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (Guará, 2006, p.16).

Os quatro pilares apresentados por Delors são, justamente, um grito em prol de uma educação integral. Uma educação que, mais do que se limitar ao aprender a conhecer e ao saber fazer, visa à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Não se pretende, nesta nossa modesta reflexão, veicular a ideia de que os nossos sistemas de educação estão, totalmente, desprovidos de uma formação ética, cívica e/ou ligadas a outras dimensões do ser humano. Na lei n.º18/2018, que estabelece o processo de revisão do Sistema Nacional de Educação (SNE), por exemplo, lê-se, na alínea a) do artigo 3, o seguinte: “educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado é direito de todos os moçambicanos.”

Na alínea c), lê-se que um dos princípios do SNE é a “promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores de paz, diálogo, família e ambiente.” Portanto, nota-se, na lei citada, uma preocupação por uma educação integral.

O que se pretende assinalar, neste artigo, é que, na prática, os conteúdos ligados ao aprender a viver juntos e ao aprender a ser têm dependido, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias, tal como observa Delors. O que se pretende assinalar é que os quatro pilares do conhecimento devem ser objecto de “atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global” (Delors, 1998, p.90). Analisa-se, a seguir, de forma minuciosa, os quatro pilares que compõem a educação integral.

2.1. Aprender a conhecer

Na perspectiva de Delors, aprender a conhecer não tem a ver, necessariamente, com aquisição de saberes codificados, com o acúmulo de informações. Trata-se, de acordo com o autor, do domínio dos próprios instrumentos do conhecimento.

Aprender a conhecer, de acordo com o autor, “permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real” (Delors, 1998, p.91).

Delors chama-nos atenção ao facto de o conhecimento ser múltiplo e evoluir infinitamente, razão por que aprender a conhecer não significa “conhecer tudo”. Depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é, afirma Delors, um engodo.

Contudo, a especialização, refere o autor, não deve excluir a cultura geral. A cultura geral, neste contexto, não significa, apenas, estar a par do que toda a gente culta sabe. A cultura geral significa, de acordo com o autor, “abertura a outras linguagens e outros conhecimentos” (Delors,1998,p.91). A abertura a outras linguagens e conhecimentos permite, ainda, o que Morin denomina “migração conceptual”, e, conseqüentemente, uma maior cooperação e inteligibilidade na resolução dos problemas humanos.

No mundo globalizado em que hoje vivemos, a cooperação tornou-se um imperativo. A educação deve contribuir, portanto, para a edificação do espírito de cooperação entre os sujeitos sociais. Desde a escola primária, o aluno deve ser ensinado a conceber a cooperação como uma ética do aprender a conhecer. Sem desvalorizar os esforços individuais, é preciso ensinar que o conhecimento é, hoje, um empreendimento colectivo.

Como todas as actividades humanas que pretendem ser dignas, aprender a conhecer deve ter, também, uma ética. É necessário ensinar que o conhecimento é conhecimento quando colocado ao serviço do bem. É preciso ensinar, desde a tenra idade, que o conhecimento não serve para estratificar, segregar ou separar os seres humanos. O fim último do conhecimento é unir, congregar, integrar e reconciliar. Por isso, deve-se ensinar que a posse de um certo saber não pode ser uma via para a arrogância e o orgulho. O conhecimento, longe de promover, em nós, um espírito de superioridade, deve promover, sobretudo, o espírito de humildade.

➤ 2.2 Aprender a fazer

Entre aprender a conhecer e aprender a fazer não existe, em larga medida, uma fronteira. Trata-se, por assim dizer, de realidades associadas. Contudo, Delors (1998, p.93) afirma que aprender a fazer tem mais a ver com a questão da formação profissional.

O autor chama-nos atenção à noção de saber fazer nas sociedades assalariadas que se desenvolveram no século XX a partir do modelo industrial. O autor entende que “a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o carácter cognitivo das tarefas” (Delors, 1998, p.93).

Neste contexto, aprender a fazer, ante a passagem da manufactura para a maquinofactura, não mais significa, apenas, preparar alguém para uma tarefa material bem

determinada, ou, ainda, para participar no fabrico de alguma coisa. Delors sublinha que o progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção.

[...] as tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (Delors, 1998, p.94).

No tipo de sociedade em que hoje vivemos, os empregadores tendem, mais do que exigir uma qualificação profissional, a exigir competências. Trata-se, portanto, da passagem da qualificação profissional à competência. Isso não significa que a qualificação profissional não seja importante.

A bem da verdade, diga-se que ela é o requisito mínimo para ser elegível ou avaliável. Contudo, os empregadores exigem, cada vez mais, uma espécie de *cocktail* individual, que combina a qualificação profissional, adquirida pela formação técnica e/ou profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, etc.

Nota-se, portanto, que à qualificação profissional se deve acrescentar as competências ligadas ao saber ser e viver juntos (humildade, cordialidade, compreensão, habilidade de comunicação, trabalhar em equipe, gestão de conflitos, etc.). Isto revela que a educação deve, em síntese, promover a ligação entre o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser.

➤ 2.3 Aprender a viver juntos

Na perspectiva de Delors, aprender a conviver é um dos grandes desafios da educação no século XXI. O autor afirma que a história humana sempre foi marcada por conflitos, entretanto “há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX” (Delors, 1998, p.96). Diante deste cenário, Delors questiona se poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas e da sua espiritualidade.

O autor reconhece que a tarefa será árdua, pois, naturalmente, os “seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.” (Delors, 1998, p.96). Contudo, sugere que a educação deve, a fim de minimizar esses conflitos, recorrer a duas vias complementares, respectivamente: a descoberta progressiva do outro e a participação em projectos comuns.

“A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Delors, 1998, p. 97). Para este desiderato, algumas disciplinas, tais como a Geografia humana, as Línguas e literaturas estrangeiras, a História das religiões ou dos costumes seriam de extrema importância.

Além disso, é necessário, entende Delors, garantir que os métodos de ensino não sejam um obstáculo para a descoberta do outro. Quando um professor é dogmático, por exemplo, ele mata a curiosidade e o espírito crítico dos seus alunos. Com essa atitude, o professor, potencial espelho dos alunos que é, corre o risco de “enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade [...]. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.” (Delors, 1998, p. 98).

Uma outra forma de reduzir as incompreensões passa por promover a realização de objectivos comuns. Na perspectiva de Delors, “Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos” Delors (1998, p.98).

A este respeito, Morin afirma que seria imprescindível em face de uma era de mundialização e globalização, uma era marcada por encontros de indivíduos de culturas diferentes, uma era marcada por constantes casos de violência xenófoba, racismo, discriminação, guerras, etc. ensinar a compreensão.

O autor entende que “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (Morin, 2000, p.17). Por isso, é necessário estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos, o que evidenciaria as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo e, ao mesmo tempo, constituiria uma das bases mais seguras da educação para a paz.

Em suma, a educação formal deve, conclui Delors, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projectos sociais e de cooperação, tais como: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, acções humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações, etc.

➤ 2.4 Aprender a ser

Em relação a este quarto pilar, Delors afirma que a educação deve contribuir, para que todo o ser humano aprenda a pensar por si mesmo, a ter um espírito crítico, a formular os seus próprios juízos e, conseqüentemente, a tomar decisões nas diversas circunstâncias da vida. Trata-se de dar “a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”(Delors, 1998, p.100).

Além de serem uma arma contra a alienação, a autonomia, a liberdade de pensamento e o espírito de iniciativa favorecem o florescimento da criatividade e da inovação. É necessário, portanto, que a arte e a poesia ocupem “um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural” (*ibidem*).

Em suma, a educação integral, baseada nos quatro pilares apresentados, é uma educação que não procura formar, apenas, pessoas que saibam fazer, dado o facto de que todo o saber fazer está inserido dentro de um ser e de um viver. E é, portanto, a crise do saber ser e viver que tem constituído a principal fonte dos nossos dissabores.

O subdesenvolvimento que hoje vivemos não é produto, apenas, da falta de homens que saibam fazer, é, *grosso modo*, produto de homens que não sabem ser com o seu saber fazer, tal como veremos na secção seguinte.

3. Educação integral: uma urgência para resistir à barbárie e possibilitar o desenvolvimento em Moçambique.

De acordo com a (ENDE) Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Moçambique (2014, p. 20-22), Moçambique apresenta um défice de mão-de-obra qualificada, sobretudo em áreas técnico-profissionais. A ENDE afirma que embora haja progressos na área de ensino, este deverá ser estruturado e organizado para responder aos desafios colocados pelo desenvolvimento e ao tipo de mão-de-obra que o mercado demanda. A ENDE sublinha que,

Para que o país consiga suprir o défice de mão-de-obra qualificada é necessário que o sistema de ensino se transforme num mecanismo de empoderamento económico e social dos moçambicanos. Assim, torna-se imperioso definir e/ou actualizar as profissões para as quais os estudantes no ensino secundário recebem formação. O sector privado deve ser chamado a colaborar no processo de definição dos currículos, de modo a que estes respondam às necessidades das profissões que o desenvolvimento social e económico necessita e para que o país entre com êxito no mercado global. Considerando a estrutura produtiva de Moçambique, a formação e as disciplinas curriculares deverão centrar-se para as seguintes áreas de

produção: • Área da Agro-pecuária[...] • Área mineira [...]• Área hidroelétrica [...] • Área da construção (ENDE,2014,p.20-22, grifo nosso).

É positivo que, diante do elevado índice de desemprego existente no país e diante dos desafios emergentes da descoberta de recursos, tenhamos um ensino que, por um lado, se oriente para o saber fazer, pois isso possibilita o emprego e o auto-emprego. Contudo, a ânsia pelo desenvolvimento não nos pode levar a conceber um sistema de ensino que se reduza a um mecanismo de empoderamento económico.

A realidade moçambicana manda-nos dizer que o empoderamento económico é tão urgente quanto o empoderamento moral. A urgência do empoderamento moral é acolhida por Ngoenha e Castiano quando estes afirmam que depois da Guerra dos Dezasseis Anos, das abomináveis dívidas ocultas, fomos assolados pela tragédia dos ciclones IDAI e Keneth. “Todavia, a principal fonte dos nossos dissabores é *humano, ético, político e social*” (Ngoenha; Castiano, 2019, p.2, grifo nosso).

A Comissão Episcopal de Justiça e Paz- Moçambique (2018, p.91), na voz de Dom Ernesto Maguengue, Administrador Apostólico da Arquidiocese de Nampula e Presidente da Comissão Episcopal de Educação, aponta, num texto intitulado *A Acção Transformadora da Educação na Sociedade*, vários aspectos que traduzem a urgência do empoderamento moral, dentre os quais urge mencionar: a) Separação entre a lei e a experiência; b) défice de transparência na gestão dos recursos e nas instituições moçambicanas; c) Inconsistência da sociedade civil. d) Dinheirofilia, e) Corrupção. f) Mentalidade Calculante; g) Violência endémica.

Esses aspectos levantados por Dom Ernesto Maguengue conduzem-nos à constatação de que a fonte dos nossos problemas não é, necessariamente, material. A principal fonte da miséria que se está a viver nesta pátria é, tal como afirmam Ngoenha e Castiano, humana, ética, política e social.

Portanto, se quisermos ser uma nação integralmente desenvolvida, temos de assumir, em primeiro lugar, que a fonte do nosso subdesenvolvimento é mais ética do que material e que não temos uma outra via a não ser, tal como nos ensina Albert Einstein (1981, p.14), “a cultura moral”. É a cultura moral que nos permitirá resistir contra a barbárie, fonte principal dos nossos dissabores.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação á sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um

ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. *Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade* (Adorno, 1969, p.154, grifo nosso).

Deste trecho depreende-se que há barbárie quando existe uma discrepância entre o progresso técnico-económico e o moral. Contudo, vale sublinhar que a barbárie não se reduz à manifestação de violência física. Hoje a barbárie traduz-se, também, no facto de estarmos numa era muito avançada no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos humanos e da democracia (Bobbio) e continuarmos a verificar, nas nossas sociedades apelidadas democráticas, um clima generalizado de regresso ao *modus vivendi* das sociedades absolutistas, totalitárias, à normalização da injustiça social, da corrupção, da falta de transparência, do autoritarismo, etc.

Do dito até aqui, pode-se perceber que os nossos dissabores têm duas fontes: material e moral. Neste contexto, há necessidade de concebermos uma educação que se oriente para o empoderamento material (económico) e moral do homem. Vale citar, aqui, as palavras daquele que é considerado um dos homens mais inteligente do século XX:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras, angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade (Einstein, 1981, p.16).

Portanto, apenas uma educação integral, uma educação orientada para o empoderamento integral do homem, pode possibilitar a emergência de um desenvolvimento propriamente dito: o desenvolvimento humano multidimensional.

A especialização e fragmentação fazem do homem, tal como nos ensina Weaver, um eunuco ético, isto é, um homem incapaz de reflectir eticamente sobre o trabalho que realiza. O autor traz-nos à memória o facto de que as 70 mil pessoas que participaram na construção da bomba atómica nos Estados Unidos pouco ou nada sabiam do que estavam a fazer.

Apenas uma educação integral pode permitir-nos formar homens que saibam fazer e ser, homens que saibam que o seu fazer está inserido numa cultura, numa sociedade, numa história. Apenas uma educação integral pode evitar que se forme técnicos que sejam deficientes

cívicos (Milton Santos). Apenas uma educação integral pode permitir-nos progredir resistindo às antigas e novas formas de barbárie, fontes principais do nosso subdesenvolvimento.

A educação deverá, portanto, fazer um díizimo ético orientado para o ensino da resistência às antigas e novas formas de barbárie. Em outras palavras, a educação deverá dedicar, em todos os cursos e classes, pelo menos 10 por cento do seu tempo para ensinar o aluno a resistir às barbáries, tais como a violência, o amor excessivo ao dinheiro (dinheirofilia), o cabritismo, autoritarismo, mentalidade calculante, etc.

CONCLUSÕES

A educação integral é um manifesto pela formação plena do homem. É um manifesto que visa combater a redução da educação a objectivos economicistas e ao mercado. Contudo, vale ressaltar que a educação integral não pretende eliminar a educação instrumental, pretende, sim, ampliar o seu horizonte e defender a interdependência e retroalimentação entre aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Ademais, a educação integral é um manifesto por uma redefinição do conceito de desenvolvimento. É um manifesto que defende que apenas uma educação integral, que nos permita, em todos os níveis, resistir à barbárie, pode possibilitar um desenvolvimento humano multidimensional.

A educação integral pretende colocar o problema do subdesenvolvimento material e/ou económico no mesmo nível de urgência em relação ao problema do subdesenvolvimento moral. Por isso, não se avalia o desenvolvimento de um país apenas pelo PIB. Um país desenvolvido é aquele que apresenta um número elevado de cidadãos cultos e um nível de distribuição justa dos recursos existentes.

A educação integral promove a comunicação entre os saberes, o que permite um pleno emprego da inteligência na compreensão e resolução dos problemas humanos. O reducionismo economicista moderno, consequência de um paradigma educacional que cria fronteiras entre os saberes, não possibilitou uma reflexão sobre o progresso, sobre as práticas científicas, sobre o destino e o papel da ciência, o que fez do homem, como diria Weaver, um eunuco ético, incapaz de reflectir sobre as suas próprias práticas e resultou no uso não ponderado do poder científico e nas barbáries referidas ao longo do artigo.

Enfim, a educação integral promove a unidade e a multidimensionalidade da humanidade, bem como o respeito pela diversidade cultural, o que contribui para a riqueza do mundo e para o combate à homogeneização cultural. A educação integral pretende contribuir,

portanto, para o desenvolvimento total da pessoa (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORO, Theodor W. (1969). **Educação e Emancipação**. Wolfgang Leo Maar (Trad.), Suíça: PAZ E TERRA.
- BOBBIO, Noberto. (2004). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- COMISSÃO EPISCOPAL DE JUSTIÇA E PAZ-MOÇAMBIQUE. (2018). **A Doutrina Social da Igreja como força transformadora da sociedade**-Temas de formação-nº 1º. Maputo: Paulinas.
- DELORS, Jacques. (1998). **Educação: um Tesouro a Descobrir**, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. José Eufrázio (Trad)., São Paulo: Cortez.
- DURKHEIM, Émile. (1975). **Educação e Sociologia**. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- EINSTEIN, Albert. (1981). **Como vejo o mundo**. Tradução de H.P.de Andrade. 11ª edição Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- GUARÁ, Isa Maria. F. Rosa. (2006). **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec n.2. Disponível em [https:// cadernos.cenpec.org.br](https://cadernos.cenpec.org.br), consultado em 19-07-2022.
- MAZULA, Brazão. (2012). **O professor e os desafios do ensino e aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento**. Rev. Cient. UEM, Ser. Ciências da Educação, Vol.1, Nº 0, pp 75-101. Disponível em <https://core.ac.uk>, consultado em 20-07-2022 às 13:20'.
- MOÇAMBIQUE. (2018). *Lei n.º18/2018: Sistema Nacional de Educação*. Disponível em <https://www.ilo.org>, consultado em 19-07-2022.
- MOÇAMBIQUE. (2014). **Estratégia Nacional de Desenvolvimento (ENDE)**. Disponível em <https://www.mef.gov.mz>, consultado em 20-07-2022 às 19:30'.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio; MOTTA, Raúl. (2003). **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Sandra Valenzuela (Trad.)., São Paulo: Cortez.
- _____. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Catarina da Silva; Jeanne Sawaya (Trad.)., 2.ed., São Paulo: Cortez.
- _____. (2008). **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- NGOENHA, Severino (org.). (2019). **(In) Justiça: Terceiro Grande Consenso Moçambicano**. Maputo: Real Design.
- REBOUL, Olivier. (1971). **La Philosophie de l'éducation**. Paris.
- SANTOS, Milton. (2002). **O país distorcido: O Brasil, a Globalização e a cidadania**. São Paulo, SP: Publifolha.
- WEAVER, Richard. (2012). **As Ideias têm Consequências**. São Paulo.