

A CONSTRUÇÃO DO SABER CIENTÍFICO BASEADO EM EDGAR MORIN E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO AFRICANA

Eduardo Lufwankenda¹

O conhecimento do conhecimento deve ser iluminado pelo conhecimento de natureza, como o conhecimento da natureza deve ser iluminado pelo conhecimento do conhecimento. (Edgar Morin, 1995)

RESUMO

Partindo da questão “repensar a reforma e reformular o sistema de ensino - nova estratégia educativa”, pretendemos nesta resenha aprofundar nossa reflexão sobre a “construção do saber científico” baseado em Edgar Morin. Destaca quatro aspectos fundamentais do vasto trabalho do sociólogo francês Edgar Morin, como a questão do saber científico, da complexidade e a da ligada à epistemologia e educação, continuando ser o seu conteúdo, o seu ponto de referência e sua fonte de abordagem metodológica. Como René Descartes, Edgar Morin pode ser considerado “um divisor de águas” na história do conhecimento. Se um discurso sobre o Método de Descartes inaugurou, no século XVII, a chamada ‘ciência moderna’, o Método de Edgar Morin começa a construir uma ciência da complexidade. Para Edgar Morin, o debate sobre o conhecimento não poderia constituir um domínio privilegiado para pensadores privilegiados, uma competência de “experts”, um luxo especulativo para filósofos, mas uma tarefa histórica para cada um e para todos. Sendo assim, levando o pensar para além de um conhecimento fragmentado, que por tornar invisíveis as interações entre um todo, e suas partes, anula o complexo e oculta os conflitos essenciais que levam para além de um conhecimento que por perceber apenas o global, perde a visão do particular.

Palavras-chave: o saber científico, complexidade, epistemologia e educação.

The construction of scientific knowledge BASED Edgar Morin

ABSTRACT

On the question "rethink the reform and redesign the education system - new educational strategy, we intend to review this further our thinking on the construction of scientific knowledge" based on Edgar Morin. Highlights four key aspects of the extensive work of French sociologist Edgar Morin, as a matter of scientific knowledge, and of the complexity related to epistemology and education, continue to be your content, your point of reference and source of their methodological approach. As René Descartes, Edgar Morin can be considered "a watershed" in the history of knowledge. If a speech on the Method of Descartes inaugurated, in the seventeenth century, the so-called 'modern science', the method of Edgar Morin began to build a science of complexity. For Edgar Morin, the debate on the knowledge would not be a priority area for privileged thinkers, a power to "experts", a luxury for speculative philosophers, but a historic task for each and for all. Thus, taking the mind beyond a fragmented knowledge, which become invisible by the interactions between a whole and its parts, eliminates the complex and hidden conflicts essences that go beyond a knowledge that only by understanding the global, loses the vision of the individual.

Keywords: scientific knowledge, complexity, epistemology and education.

¹ Mestre em Educação (Administração Escolar) pela Unimep em 1999. Doutorando pela Faculdade de Educação da Unicamp (2009); Área de Concentração: Ciências Sociais em Educação; Orientador: Vicente Rodriguez.

INTRODUÇÃO

EDGAR MORIN nasceu em 1921 em Paris. Seu nome verdadeiro é Edgar Nahoum. Fez os estudos universitários de História, Geografia e Direito na Sorbonne, onde se aproximou do Partido Comunista, ao qual se filiou em 1941. Teve papel ativo no movimento de resistência à ocupação nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Depois do fim da guerra, participou da ocupação da Alemanha.

Em 1949, distanciou-se do PC, que o expulsou dois anos depois. Ingressou no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), onde realizou um dos primeiros estudos etnológicos produzidos na França, sobre uma comunidade da região da Bretanha. Criou o Centro de Estudos de Comunicações de Massa e as revistas *Arguments* e *Communication*. Em 1961 rodou o filme *Crónica de um Verão* em parceria com o documentarista Jean Rouch. Em seguida, fez uma série de viagens à América Latina.

Em 1968 começou a lecionar na Universidade de Nanterre. Passou um ano no Instituto Salk de Estudos Biológicos em La Jolla, na Califórnia, onde acompanhou descobertas da genética. Redigiu em 1994, com o semiólogo português Lima de Freitas e o físico romeno Basarab Nicolescu, um manifesto a favor da transdisciplinaridade. Em 1998, promoveu, com o governo francês, jornadas temáticas que originaram o livro *A Religião dos Saberes*.

Em 2002, a Justiça o condenou por difamação racial devido a um artigo no qual dizia que “os judeus, que foram vítimas de uma impiedosa, impõem sua ordem impiedosa aos palestinos no CNRS”, ele é doutor honoris causa em universidades de vários países e presidente da Associação para o Pensamento Complexo.

A obra principal do mestre francês partiu do princípio de que não existe o caminho que queria percorrer e, portanto, teria que construí-lo caminhando: “Eu não parto com o método, mas com a recusa, consciente, da simplificação. Esta é a disjunção entre entidades separadas e fechadas, é a redução a um elemento simples, a expulsão daquilo que não entra no esquema linear. Eu parto com a vontade de não ceder a estes modos fundamentais do pensamento simplificante” (MORIN, 1977, p.21).

Partindo da questão “repensar a reforma e reformular o sistema de ensino - nova estratégia educativa”, pretendemos nesta resenha aprofundar nossa reflexão sobre a “construção do saber científico” baseado em Edgar Morin. Destaca quatro aspectos fundamentais do vasto trabalho do sociólogo francês Edgar Morin, como a questão do saber científico, da complexidade e a da ligada à epistemologia e educação, continuando ser o seu conteúdo, o seu ponto de referência e sua fonte de abordagem metodológica.

Para o desfecho desta resenha encaminhamos nossa reflexão sobre algumas questões educacionais apontando mais especificamente a problemática da educação na África Sub-Saariana. Utiliza-se da abordagem de interpretação “histórico-estrutural” para a compreensão da situação das estruturas e os processos sócio-políticos concomitantes. Rejeitando por consequência, a abordagem teórica da modernização, na sua abstração da história e na sua proposta de um modelo sócio-institucional, “neutro no tempo e no espaço”.

Centramo-nos nas contribuições de alguns estudos como da Revista Internacional de Estudos Africanos n.12-13, jan-dez, 1990, que reúne diversos artigos publicados sobre a questão educacional na África. Destacamos Patrick V.Dias, entre outro Américo Ramos dos Santos, Martins Carnoy, Joel Samoff e Lê Thanh Khôi, perpassados por uma preocupação comum: a compreensão das relações entre educação e desenvolvimento - que substitui em África, a antiga terminologia colonial “Educação” e “Civilização”.

Ao final, numa seção conclusiva, será assinalado que tradicionalmente se constitui em África, a idéia, segundo a qual, o saber tradicional contém em si um arsenal de conhecimentos empíricos, capazes de serem utilizados para a educação. Neste ponto, os

novos paradigmas fundantes do pensamento ocidental e, conseqüentemente da educação, estão se abrindo também para esta perspectiva, como diz Morin:

Creio que a verdadeira racionalidade é profundamente tolerante em relação aos mistérios. A falsa racionalidade tratou sempre como 'primitivos', 'infantis', 'pré-lógicas' populações onde havia uma complexidade de pensamento, não apenas na técnica, no conhecimento da natureza, mas nos mitos (MORIN, 1995, p.172).

1. PRINCÍPIOS DE CONHECIMENTO

Para solucionar alguns problemas, a própria ciência, oferece caminhos ou seja, propostas “mutilantes” e “simplistas”, às quais devemos analisar com reservas partindo de alguns princípios de conhecimento como veremos abaixo. Segundo as indicações de Pascal, Morin propõe princípios de que considera impossível conhecer, particularmente, as partes. Edgar Morin partia da constatação de que “nossos princípios de conhecimento ocultam o que é mais vital conhecer” (MORIN, 1997, p.9).

Dessa maneira, o sociólogo francês Edgar Morin, hoje com 88 anos, resumiu parte do caminho que queria percorrer e, portanto, teria que construí-lo caminhando. A obra principal do mestre francês partiu do princípio de que não existe o caminho que queria percorrer e, portanto, teria que construí-lo caminhando:

Eu não parto com o método, mas com a recusa, consciente, da simplificação. Esta é a disjunção entre entidades separadas e fechadas, é a redução a um elemento simples, a expulsão daquilo que não entra no esquema linear. Eu parto com a vontade de não ceder a estes modos fundamentais do pensamento simplificante (MORIN, 1977, p.21).

1.1. Alguns problemas

1.1.1 A sustentabilidade do desenvolvimento nacional é um problema de enfrentamento do paradoxo global/local que anima o mundo contemporâneo.

O pensador francês Edgar Morin propõe a hierarquização e a organização do saber no pensamento contemporâneo.

1.1.2 Todo conceito reenvia não apenas ao objeto concebido, mas também ao sujeito que concebe (especialidade - objeto/sujeito).

Morin opunha-se à separação entre observador e observado para reuni-los numa forma de conhecimento; afinal, os maiores progressos das ciências contemporâneas foram realizados reintegrando os observadores na observação.

1.1.2 A teoria científica não é dogma nem doutrina. Ela é mais um jogo entre possibilidades de acertos e erros.

A passagem pelo erro é própria de uma lucidez inicial no campo do conhecimento, pois pelo erro que se constrói um conhecimento significativo.

1.1.3 A epistemologia complexa deveria instalar-se, senão nas ruas, ao menos nas mentes, mas isso exige, sem dúvida, uma revolução mental.

Senão também na guerra, ou seja, no campo de batalha, que aqui Rua é entendida como o campo de pesquisa. Morin argumenta a necessidade de transformar os conhecimentos em seu próprio “ser mental”. É preciso ser parte da “condição humana” e estar sempre disposto a aprender a viver. Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é a capacidade de tratar problemas especiais, desta forma quando desenvolvemos as aptidões de nossa mente, estamos permitindo também o melhor desenvolvimento de nossas competências.

1.1.5 Enfrentar os desafios na era planetária é pensar na complexidade que envolve “homem”, seu próximo e seu contexto.

Diversas concepções do homem podem ser resumidas assim:

- Como categoria ontológica, entendida como categoria mais ampla, a concepção do homem localizada no modelo de investigação fenomenológico-hermenêutica, define o homem como “ser-no-mundo”, “ser-com-outros” e “ser-inacabado”, nos indica uma relação entre diferentes modelos de investigação e os seus pressupostos ontológicos e filosóficos, fenomenológico-hermenêuticos, crítico-dialéticos e empírico-analíticos, quase sempre implícitas, que se situam no campo da arqueologia, presentes, especialmente, no campo nas investigações educativas.

- O homem “ser-no-mundo”, significa que ele está relacionado essencialmente com seu mundo, ou seja, com sua terra, ser-de relações-com-outros, ser situado em condições socioeconômicas, culturais e históricas e por ser objeto de controles sociais, considerado como um ser social (nas investigações crítico-dialéticas), no sentido do indivíduo incluído no conjunto das relações sociais, um ser “datado”, (normalizado por leis e delimitado por códigos jurídicos), indivíduo em contínua interação constante com seu meio, essencialmente social.

- É intersubjetividade, indivíduo com uma história de vida, como experiência vivida, como “situacionalidade”, que necessita desenvolver a dialogicidade e a solidariedade (Gamboa, 2007).

- Sendo assim, torna-se essencial uma reflexão de si mesmo, conforme o modo de conhecimento subjetivo de indivíduo a indivíduo, podendo chamar de compreensão de si

mesmo, conforme o modo de conhecimento subjetivo de indivíduo a indivíduo, podendo chamar de compreensão de si e do outro.

- O homem também é concebido como encarnação do “fenômeno humano” inacabado, o homem é pura possibilidade, é um ser aberto à própria experiência de chegar a ser plenamente ele em sua relação com o mundo e com os demais homens; não é o que “está ali senão o que “está sendo”.

- O homem é concebido também como possuidor e como carente; possuidor da fala para pronunciar as coisas para denominá-las e dar a elas significados. Com o poder da palavra o homem enche o mundo de significados.

- O homem é um ser carente, semicoisa, limitado pela condição de estar situado em condições socioeconômicas, culturais e históricas e por ser objeto de controles sociais, normalizado por leis e delimitados por códigos jurídicos.

- Desta forma gerando uma grande tomada de consciência na era planetária, o homem não só é objeto determinado pelas situações socioeconômicas², produto de sua própria existência e das condições históricas, como também é sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade, dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de força existente.

- Apesar de ser histórica e socialmente determinado, também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se da prática revolucionária, convertendo-se em força de trabalho, mão-de-obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história etc. (Gamboa, 2007).

- Como podemos deduzir, a concepção de homem é, especialmente nas investigações educativas, um desses pressupostos básicos que estão “presentes” em todo trabalho intelectual que toma a educação como objeto de suas análises (Gamboa, 2007).

- Morin propõe a necessidade de se desenvolver “uma ciência do homem”, que articule todas as ciências que possuem a “condição humana” com objeto de conhecimento. Em seu

² O homem é entendido como sujeito de experimento, identificado com dados numéricos e variáveis que podem ser representadas num perfil ou num esquema cartesiano (Gamboa, 2007, p.145). Como podemos deduzir, a concepção de homem predominante nas pesquisas empírico-analíticas, que identifica uns homens funcionais, organizados dentro de sistemas ou esquemas, ou reduzido a uma matriz de variáveis, é diferente da concepção do homem dialógico e comunicativo e fundador de sentidos e significativos das investigações fenomenológicas-hermenêuticas, e igualmente é diferente do homem e ao mesmo tempo resultado dos processos e transformador da sociedade e construtor da história, identificado predominantemente nas investigações crítico-dialéticas. (Gamboa, 2007, p.147-148)

ponto de vista a cultura das humanidades, as Artes, é a fundamental contribuição para a condição humana³.

- Ele acrescenta que “em toda grande obra de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana”⁴. A cultura artística ou das humanidades, nos leva a ter um novo olhar sobre o mundo, um olhar estético, mas sensível e subjetivo da realidade.

- Tanto a tecnologia moderna insere no interior do pensamento relativo ao homem, os princípios de manipulação, simplificação e racionalização, submetido o humano ao objetivismo científico.

1.1.6 O aprendizado de auto-observação faz parte da aprendizagem da lucidez.

Viver exige lucidez e compreensão ao mesmo tempo, é neste sentido que o autor apresenta a ciência como essencial para a condição humana. Seria preciso demonstrar que a aprendizagem da compreensão e da lucidez, além de nunca ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada) e transformada.

1.1.7 A ética se manifesta em nós de maneira imperativa, como exigência moral.

(Edgar Morin, 2005).

Esse imperativo origina-se de três fontes interligadas entre si: umas fontes interiores ao indivíduo, que se manifesta como um dever; outras externas, constituídas pela cultura, e que tem a ver com a regulação das regras coletivas; e, por fim, umas fontes anteriores, originárias da organização viva e transitória geneticamente⁵.

1.1.8 Civilização produz barbárie, e esta produz conquista e dominação

Morin procura demonstrar que a barbárie não é apenas um elemento que acompanha a civilização, e sim uma de suas partes integrantes.

1.2. Alguns caminhos

³ O ser humano é formado por uma complexidade que abrange tanto o biológico quanto o cultural. Segundo Morin, o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psicossociocultural; duas entradas que remetem uma a outra. Para ele, há uma fraca contribuição das ciências humanas na atualidade, por estudar a condição humana de forma fragmentada, escondendo o próprio ser humano. Para o autor tanto as ciências naturais como as ciências humanas, podem ser mobilizadas e convergidas à condição humana.

⁴ Morin passa a valorar as linguagens artísticas como condição humana, e não apenas privilégio da elite, acreditando na acessibilidade e na navegação pela obra de arte que o sujeito poderá se defrontar consigo mesmo, dialogar com situações e desejos profundos, como ele próprio diz, até encarcerados nos porões da alma humana, pelos limites de protocolos sociais.

⁵ MORIN, Edgar. O Método 6: ética. Trad. De Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005. 222 p. (La Méthode 6 – éthique, Editions du Seuil, 2004). Neste sexto tomo, o mais concreto e talvez mais acessível, Edgar Morin parte da crise contemporânea, ocidental, da ética para voltar a ela, ao final, depois de uma análise antropológica, história e filosofia do problema.

Os métodos, além de recuperarem ou não o entorno ou contextos, diferenciam-se na maneira de inter-relacionar o todo com as partes e na maneira de organizar o percurso entre essas dimensões. Se o processo toma como ponto de partida o todo e caminha em direção à parte, ou faz caminho contrário, das partes para o todo. Essas articulações e processos nos identificam diversos caminhos, fundamentados em diferentes concepções de objeto e em diversas teorias do conhecimento (Gamboa, 2007, p.136).

1.2.1 O cientista tem que superar, na sua opção prática, os princípios da redução-disjunção (especialidade-objeto/sujeito) presentes na investigação da ciência clássica.

Tal reducionismo que desvirtua a tarefa fundamental de produzir novas respostas e acumulação de massa crítica para a transformação da realidade precisa ser superado em prol de um conhecimento que contribua para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitam (Gamboa, 2007, p.43).

1.2.2 A ciência não controla sua própria estrutura de pensamento porque o método científico baseia-se na disjunção sujeito-objeto.

O trabalho que o autor de *Introdução ao pensamento Complexo* iniciava, e que o colocou no “ostracismo” intelectual durante algum tempo, era marcado pela união, pela articulação, pela conjugação. Opunha-se à lógica disjuntiva para propor uma abordagem de conjugação.

1.2.3 A maior urgência no campo das ideias não é rever “doutrinas” e “métodos”, mas elaborar uma concepção do próprio conhecimento.

- No lugar da especialização, da simplificação e agrupamento de saberes, Morin propõe o conceito de complexidade. O cientista tem que exercitar a reflexão em suas pesquisas, sem perder a defesa do pluralismo teórico (banir dogmas/doutrinas). A palavra “complexidade” é tomada em seu sentido etimológico latino, “aquilo que é tecido em conjunto”.

- O pensamento complexo, segundo Morin, tem como fundamento formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais, com as teorias da informação e dos sistemas e a cibernética, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas.

- Novos horizontes, no entanto, podem ser observados com o surgimento das Ciências que reagrupam disciplinas, tratando os assuntos através de diversos ângulos. Morin cita como exemplo a cosmologia, que vem misturando astrofísica e microfísica e uma série de reflexões filosóficas.

- Pressupondo que somos os únicos seres vivos, na terra, que dispões de uma aparelho neorocerebral hipercomplexo e com linguagem de dupla articulação para comunicar-se;

compreende que é pelas astrofísica e microfísica que iremos compreender o nosso duplo enraizado: no “cosmo físico” e na “esfera viva”⁶.

1.2.4 O cientista tem direito de ter incertezas (mas não tem o direito de ter insegurança), de estar em conflito (mas não estar frustrado) e de entrar no jogo da ciência.

- Denota, mais propriamente, a sintonia com a incerteza e a perplexidade em que vivemos hoje, não só no domínio do conhecimento científico, mas também no espaço do cotidiano de nossas vidas.

- Morin considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religião dos seres e dos saberes”.

- Ele ressaltou ainda que “é no interior do paradoxo que se situa a ética”. Esmera em demonstrar os elos que ligam, além da cultura, ciência, sociedade, política, técnicas e sujeito. É distante da fragmentação do determinismo, da universalidade, do culpado único, do estereótipo do “homem bem” e acima de qualquer suspeita, que situa a ética complexa⁷.

1.2.5 O cientista deve privilegiar valores ontológicos aos epistemológicos, e com isto desenvolver uma epistemologia que não seja prisioneira da tecnologia (como é hoje).

- O cientista é um homem comum que apenas joga um jogo diferente, que lhe exige maior reflexão pela abrangência da decisão de suas jogadas, “trabalha com pressupostos teóricos” que orientam seu fazer, e, na medida em que os sistematize, reflita sobre suas implicações e tome consciência deles, seu trabalho será mais rico e articulando (Gamboa, 2007, p.184).

- Entende-se então, que para que haja uma reforma de pensamento faz-se necessário reorganizar o conhecimento, que permitirá a ligação entre duas grandes finalidades do ensino, que deveriam ser inseparáveis, que são as interrogações sobre o mundo e a vida e vice-versa.

⁶ O complexo pensamento de Edgar Morin. <http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdelivros/1594313>. 15/05/2009

⁷ A ética se manifeste em nós de maneira imperativa, como exigência social. Esse imperativo origina-se de três fontes interligadas entre-si: umas fontes interiores ao indivíduo, que se manifesta com um dever; outras externas, constituídas pela cultura, e que tem a ver com a regulação das regras coletivas; e por fim, uma fonte anterior, originária da “organização viva” e transmitida geneticamente. Ao tratar da organização, Morin nos diz que “uma cabeça bem-feita”⁷ é uma cabeça apta para organizar os conhecimentos” e conclui que qualquer conhecimento forma um conjunto de símbolos ou signos através de ideias e teorias.

1.2.6 O cientista deve optar por teorias do conhecimento que reintroduzem o sujeito no conhecimento científico (redescobrir o humano no homem).

- Na verdade espera-se com aprendizagem cidadã, despertar no homem individual e mundial, o sentido de que todos os humanos estão sujeitos as ameaças mortais e ao mesmo perigo ecológico, que se agrava, provocado pelo aumento da poluição no planeta. Segundo Morin, a aliança entre duas bárbaries, a da destruição e morte das eras, e a bárbarie anônima e fria do mundo técnico-econômico, aliada à ganância capitalista fazem com que a aprendizagem do sujeito se torne insuficiente.

- Entretanto, para que se tenha uma aprendizagem cidadã é preciso que se desenvolva no cidadão uma aprendizagem para a autoformação deste cidadão, dando-lhe consciência não só de sujeito, mas de cidadão planetário. A consciência, esta que deve permitir o enraizar, dentro de si, a identidade nacional de forma a torná-la responsável para consigo e ao outro.

1.2.7 O cientista tem que optar pelo conhecimento científico na sua inscrição cultural, social e histórica (única forma de se fazer ciência).

A ciência é complexa, e nessa complexidade apresenta:

- progresso do conhecimento científico correlativo ao progresso da ignorância;
- progresso dos aspectos benéficos correlativo com os nocivos;
- progresso dos poderes da ciência correlativo com a impotência dos cientistas.

1.2.8 A ciência é uma aventura, historicamente tida como neutra, mas que na realidade sempre esteve e ainda está subordinada ao poder econômico e aos interesses do Estado.

- A ciência produz técnicas, que transformam a sociedade e, ao mesmo tempo, a sociedade modifica a própria ciência.

- Quando o autor vem tratar da especificidade do tema *Introdução ao pensamento complexo*, alimenta com nossas crenças ou nossa fé os mitos ou idéias oriundas de “nossas mentes”, e esses mitos ganham consistência e poder. Nesse círculo, o poder é determinado pelo interesse econômico de dominação.

1.1.9 O excesso de informações e teorias obscurece o conhecimento.

Sendo assim, levando o pensar para além de um conhecimento fragmentado, que por tornar invisíveis as interações entre um todo, e suas partes, anula o complexo e oculta os conflitos essenciais que levam para além de um conhecimento que por perceber apenas o global, perde a visão do particular.

Estas reflexões ajudam estabelecer generalizações com a realidade africana. Portanto, os aspectos culturais e psicossociais envolvidos precisam ser explicados para um melhor entendimento do processo educacional que hoje vigora, especialmente na África Sub-saariana considerando seu caráter social e histórico. Sendo este o objetivo do item 2. A idéia, segundo a qual, o saber tradicional africano contém em si mesmo um arsenal de conhecimentos empíricos capazes de, em África, serem utilizados para educação, não é nova. É que muitas vezes, aspectos da qualidade e da força inultrapassáveis das instituições, provenientes do processo da civilização técnico-industrial, são mecanicamente e sem discriminação transportadas ao meio ou mesmo o desconhecimento, da tradição de interpretação e transformação da realidade, como diz BERTELLI:

No nosso tempo, na onda dos vanguardismos de todas espécies, graças a uma imensa capacidade que temos de macaquear tudo que vem de fora, uma certa parcela de marxistas locais tem procurado a todo custo transferir para nossa situação um tipo de discussão teórica que marca acentuadamente a vida intelectual européia, sobretudo da Europa Ocidental, sem preocupar em aferir verdadeiramente se tais tipos de problemas são pertinentes ao atual momento histórico que vivemos, se são de fato problemas concretos de nossa realidade (1978, p. 8)⁸.

2. ALGUNS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS QUESTÕES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO GLOBAL AFRICANO

2.1 Educação africana como conceito, processo e estrutura.

Reconhecendo que, uma teoria sobre a educação africana como conceito, processo e estrutura, de grande relevância prática para os sistemas educativos atuais, “ainda está por fazer”, não seria este um fundamento mais coerente para a construção desta epistemologia?

O esclarecimento dessas questões, as quais podemos situar no entrecruzamento de aspectos culturais, educacionais, pedagógicos e epistemológicos, é o objetivo de nossas considerações a seguir.

Oferecer um espaço de discussão sobre ideias ao mesmo tempo inovadoras e instigantes, os intelectuais, políticos e técnicos dos países edificados sob os signos da conquista do Novo Mundo pelo Velho Mundo necessitam se reconciliar dos seus passados nacional e continental e, de lá, reinventar cartografia da globalização que se coloca como o desafio para este milênio. Para que haja uma compreensão além das contradições, se faz necessário à reforma do pensamento diante das complexidades enfrentadas nos diversos

⁸ BERTELLI, Antônio R. Materialismo dialético e Materialismo histórico. J. Stalin - Global Editora, 1978

desafios que o sujeito encontrará em inúmeras áreas, sejam elas, sociais, econômicas ou políticas.

Entende-se então, que para que haja uma reforma de pensamento faz-se necessário reorganizar o conhecimento, que permitirá a ligação entre duas grandes finalidades do ensino, que deveriam ser inseparáveis, que são as interrogações sobre o mundo e a vida e vice-versa. Um pensamento que esteja apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania, capaz de não se fechar no local e no particular, mas que permita e conheça os conjuntos. Este “o desafio dos desafios” nos mostra que “A reforma do ensino deve levar à reforma do ensino”, onde se entende que não basta pensar agir, e vice-versa, para então podermos tirar nossa educação do “marasmo” que continuam imersas as nossas mentes.

É um desafio intelectual que passa pela ajuda aos indígenas a integrar progressivamente o que lhes interesse da civilização moderna, sem desintegrar as suas identidades essenciais. Não há respostas prontas para este enorme desafio epistemológico. A sustentabilidade do desenvolvimento nacional é um problema de enfrentamento do paradoxo global/local que anima o mundo contemporâneo não se constitui um artifício de requinte intelectual para um punhado de iluminados.

Embora se possa falar em África em barbárie nas sociedades arcaicas, será nas sociedades históricas que assistiremos ao surgimento de traços de barbárie ligada ao poder do Estado. Sobretudo com as independências africanas na década de 1970 se registram: crises econômicas e lutas evolucionárias da primeira metade do século, das guerras de libertação nacional, o Congresso Nacional Africano (ANC-Apartheid), das guerras étnicas e separatistas. Uma verdadeira série de conquistas ultrapassará a simples necessidade vital e se manifestará através de massacres, destruições sistemáticas, pilhagem, estupros, escravidão, delinquência, criminalidade, guerras civis, terrorismo, fanatismos, genocídios irreparáveis, da precariedade dos sistemas políticos transnacionais e da reposição da desigualdade contemporânea

Os fenômenos educacionais, considerando seu caráter social e histórico, devem ser abordados levando em conta sua historicidade. Mas as pesquisas científicas, dependendo da abordagem teórico-metodológica utilizada, nem sempre consideram essa característica. A historiografia da educação, como crítica epistemológica e ideológica, deve discutir permanentemente esses paradoxos da pesquisa e revelar as implicações filosóficas e ideológicas implícitas nos modelos de investigação científica, no tocante às formas de abordar a historicidade dos fenômenos educativos.

A historicidade dos fenômenos educativos não é objeto da história; outras formas de elaboração científica deverão considerar esse atributo essencial dos fenômenos; do contrário, caberia questionar o recorte ou o esquecimento que nega ou silencia essa característica essencial do real. No campo propriamente educacional, o sentido da crítica tem sido o mesmo, senão vejamos uma síntese deste pensamento:

Os cientistas com conhecimentos sócio-históricos e experiência empírica sobre o funcionamento dos sistemas educativos nas suas sociedades de origem (na Europa principalmente) e que estão, assim, a ver até que ponto esta educação exógena em África se encontra deslocada, mutilada, isolada e desligada. Queremos, deste modo, evitar ser acusado de estar a desenterrar tradições mortas e de rejeitar o estilo ocidental de educação só porque é estrangeiro, e mostrar que a crítica a um sistema educativo alheio é alienante

em África se baseia sobre uma base analítica e contextual diferente daquele que se utiliza na crítica atual à realidade escolar na Europa... (Dias, 1990, p.182)

Os intelectuais da África sub-saariana estão colocados, entre de um lado, a herança indígena das culturas pré-coloniais do continente e, de outro, a modernidade europeia. Portanto, essa colocação é de uma forma não sentimental de “humanismo africano”, que supere a questão racial e coloque a África como parceiro “igualitário” no sistema global. A perspectiva de uma praxis como esta, que se esboça no trabalho acima citado, parece coincidir com conceito de racismo no ideário que pretendia devolver uma identidade autónoma aos africanos, em particular nas escolas do “pan-africanismo”⁹ e da “negritude”¹⁰.

De um modo geral, dentro do movimento da negritude, considera-se que “a escola colonial” realiza uma “lavagem cerebral”, levando até mesmo alguns africanos a envergonhar-se de si mesmos, enquanto raça e enquanto cultura. Observando sob prisma da justiça e do bom sendo, temos de pôr reservas à orientação dada ao seu estabelecimento e funcionamento, que eram segregacionistas, contra o sentido geral, pelo menos na expressão oficial, que se apresentava favorável à integração no corpo da sociedade africana.

O tempo demonstrou que estes estabelecimentos de ensino não estavam adaptados às condições gerais, às aspirações comuns, e, na forma de funcionamento, registraram também desvios de orientação que comprometeram os resultados. Se aquela orientação persistisse e fosse reforçada, teriam sofrido os inconvenientes de uma mentalidade do “apartheid”.

Por outro, embora muitas iniciativas não teriam dado fruto satisfatório, por não terem sido cuidadosamente estruturadas, não pode negar-se a dedicação que mostrou ter a criação dessas escolas pela elevação, afirmação e identificação cultural do “homem africano”. O sujeito africano torna-se, na estrutura colonial-imperial, um objeto de “civilização” a ser “tutelado e educado” conforme o modelo de valores supostamente “superiores”, sistemas e estruturas de conhecimento, apanágios de uma sociedade “boa e esclarecida”.¹¹

⁹ O pan-africanismo é a teoria e a prática da unidade essencial do mundo africano. Não há nenhuma conotação racista nessa unidade, que se baseia não em critérios superficiais, como a cor da pele, mas na comunidade dos fatos históricos, na comunidade da herança cultural e na identidade de destino em face do capitalismo, do imperialismo e do colonialismo. O pana-africanismo reivindica a unidade do continente e a aliança concreta e progressista com a diáspora unida, que incorpora populações asiáticas, como os dravídicos da Índia e os aborígenes australianos, saídos do continente africano há dezenas de milhares de anos. E também a nova diáspora negra na Europa, constituída, fundamentalmente nas últimas décadas, pela migração procedente da África e do Caribe.

¹⁰ A negritude não é apenas de cor da pele. Sua natureza mais profunda reside na tentativa de desarticular um grupo humano pela negação de sua identidade coletiva.

¹¹ O homem africano é considerado como sujeito da sua própria história. Também é apresentado como vítima de sistemas educacionais e políticos e muito preso à lógica do movimento cultural da negritude.

Para formar-se, o homem necessita de ser “educado” e “socializado”. O homem é um código, um sujeito de processos pedagógicos que adquire hábitos e toma atitudes, é considerado como indivíduo que evolui e que é capaz de aprender e conhecer. (Gamboa, 2007, p.145). Em pesquisas identificadas com teorias funcionalistas, o homem é identificado como um ser que assume papéis entendidos como unidades culturais de conduta ou “matrizes de identidades”, tais como professor, aluno, pai de família, administrador, líder, cliente, etc.

O homem pode ter diversos papéis na história, seja como conquistador, poderoso senhor, ou como conquistado, impotente e escravo. Esses papéis que o homem desempenha são de caráter social, indivíduo vinculado a grupos sob influências de ritos, protocolos, representações, ideias e modos de comportamento (2007, p.145).

2.2 A problemática da educação africana

Encontramos indícios de que passos já foram dados na superação desta problemática específica da educação africana, como por exemplo, seu modelo tradicional já não atende às necessidades da sociedade contemporânea, mesmo quando se refere a formação técnico-profissional, cujo desenvolvimento científico e tecnológico e correspondentes transformações no trabalho produtivo apontam para a insuficiência da mera educação tecnológica e profissional.

Há elementos fundamentais deste processo cultural que contribuíram, bem mais do que é normalmente reconhecido, para a trajetória da educação em África. Por exemplo, segundo as estimativas da UNESCO (1996), no final dos anos 70, mais de 50 mil estudantes africanos estavam inscritos em universidades estrangeiras, sendo longe a região em desenvolvimento onde se verifica a mais forte taxa de crescimento da saída, com larga predominância para os antigos colonizadores. Esta emigração universitária tem sido aliás, um canal privilegiado para o "êxodo de competências", cada vez mais estimulado pelo desemprego e subemprego de pessoal. Nas décadas de 60 e 70, mais 30 mil quadros de técnicos africanos, altamente qualificados, abandonaram os seus países. Agravando este processo, encontramos ainda as condições sócio-econômicas pois, no início de 1950, segundo a mesma fonte, 3,4 milhões de pessoas corriam o risco de morrer de fome em África.

Mesmo quando se refere a aspectos técnicos como taxas de rendimento do ensino primário formal, custos de educação individuais e sociais, nível de participação política, o rápido crescimento das populações, a falta de recursos e de professores treinados deixaram, no início da década de 1990, a maioria das nações africanas com uma taxa de alfabetização inferior a 50 por cento¹². O que, de alguma forma, era negativo em termos de criação das condições para uma produção de qualidade. O investimento na diversificação das carreiras e dos serviços educativos era notoriamente fraco. A atenção parecia ser dada ao ensino básico e secundário, relegando o ensino profissionalizante ao segundo plano; esquecendo que precisava-se de mão-de-obra qualificada considerando-se a exigência do mercado de trabalho. Não havia preocupação de investimento, nem mesmo para a produção de

¹² Fonte: **O CORREIO DA UNESCO**. Junho/96. Ano 24. Nº6. Brasil. In, África: Tábua Rasa

material escolar, completamente dependente da cooperação internacional. Quase a totalidade das despesas era orientada para pagamento de salários. A cooperação internacional era requerida devido à insuficiência de meios financeiros para custear as despesas de investimento, o que levava a altos índices de dependência da ajuda externa.

A UNESCO pinta o seguinte quadro da situação educacional na África:

Pouquíssimos países africanos, na maioria independentes há mais de 30 anos, como no caso de Angola, chegaram a generalizar o ensino primário. A situação é ainda pior no que se refere ao nível secundário. Em inúmeros países, apenas 4 a 5% das crianças em idade de cursar esse nível têm tal possibilidade, enquanto menos de 1% delas tem acesso a uma formação superior, contra 25 a 27% nos países industrializados (Fay Chung, 1996, p.30)¹³.

No caso de Angola, por exemplo, última ex-colônia em África lusófona a dispor, por imperativos de caráter social e político, em 1978, o Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) em pé de igualdade com as outras faculdades universitárias, através do decreto 96/80 de 30 de agosto, o qual normatizou o credenciamento dos cursos, objetivando formar pessoal qualificado necessário ao funcionamento de Ensino de Base Regular, assim como, o de habilitar especialistas da educação. A idéia seria de dedesenvolver a investigação científica e técnica na área das ciências da educação. Os fundos necessários para investir de maneira eficaz na investigação e a ausência duma comunidade científica própria, suficientemente vasta, constituem uma pesada limitação.

As primeiras fases desses desenvolvimentos são muito associadas com fases de conflitos dentro do Estado. Mesmo no meio da guerra na qual o país se mergulhou após sua independência em 75, o papel da educação foi muito importante. Isto requeria a partir das finalidades principais dos objetivos sociais de que estava incumbida a educação: “preparar para as novas gerações”; educação, que faça ressaltar a íntima relação existente entre a educação e o trabalho socialmente produtivo e, desse modo, prepare membros perfeitos da sociedade socialista, segundo a tese do partido (MPLA)¹⁴.

O modelo educativo, em consonância com os fatores constitucionais, assumia-se como instrumento para manter, modelar e formar o homem angolano, “como produtor e consumidor do novo tipo”. O objetivo básico era de engendrar uma geração capaz de implementar finalmente o socialismo científico em Angola.

Há elementos fundamentais deste processo cultural que contribuíram, bem mais do que é normalmente reconhecido, para a trajetória da educação em África. Por exemplo, segundo as estimativas da UNESCO (1996), no final dos anos 70, mais de 50 mil estudantes africanos estavam inscritos em universidades estrangeiras, sendo de longe a região em desenvolvimento onde se verifica a mais forte taxa de crescimento da saída, com larga predominância para os antigos colonizadores.

Esta “emigração universitária” tem sido, aliás, um canal privilegiado para o “êxodo de competências”, cada vez mais estimulado pelo desemprego e subemprego de pessoal. Nas décadas de 60 e 70, mais de 30 mil quadros de técnicos africanos, altamente qualificados, abandonaram os seus países. Agravando este processo, encontramos ainda as

¹³Idem

¹⁴ MPLA – PT (Movimento para a Libertação de Angola - Partido de vanguarda operária. Partido único 1975-1992 e no Poder até aos dias de hoje)

condições sócio-econômicas, pois, no início de 1990, segundo a mesma fonte, 3.4 milhões de pessoas corriam o risco de morrer de fome na África.

O quadro é muito alarmante, segundo as estatísticas, se as coisas continuarem assim, estima-se que no ano 2000 teríamos um bilhão de famintos. As estatísticas da FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura), são **ilucidativas**. No ano de 1984, mais de 500 mil africanos morreram de fome. Segundo a mesma fonte, mais de 50 países do Terceiro Mundo tem uma produção agrícola insuficiente. Para o ano 2000, o número ultrapassará 60. Dentre as causas do déficit alimentar, pode-se apontar:

- crescimento demográfico;
- esgotamento de terras;
- processo de semidesertificação que ocorrem em certas regiões;
- má distribuição da riqueza e dos alimentos.

Recordamos ainda que os dados acima referenciados foram extraídos do texto de Renato Mocellin (1985) **História moderna e contemporânea: A Fome no Terceiro Mundo**.

A existência da crise estrutural, que o domínio colonial criou, é hoje reconhecida por alguns africanos e não africanos das mais diversas inserções sociais e obediências ideológicas. No entanto, Hobsbawm, comentando justamente este processo de descolonização, afirma:

A história do breve século XX continua sendo geograficamente distorcida, e só pode ser escrita dessa maneira, pelo historiador que deseja concentrar-se na dinâmica da transformação global. Isso significa que partilhamos do senso de superioridade condescendente e demasiadas vezes etnocêntricas, ou mesmo racista, e do completamente injustificável farisaísmo ainda comuns nos países favorecidos (...). Apesar disso, permanece o fato de que a dinâmica da maior parte da história do mundo no Breve Século é derivada, não original. Consiste essencialmente das tentativas das elites das sociedades não burguesa de imitar o modelo em que o Ocidente foi pioneiro, visto como o de sociedade que geram progresso, e a forma de poder e cultura da riqueza, com o desenvolvimento techno-científico, numa variante capitalista ou socialista (1995, p.199).

Este fato implica três aspectos, na opinião de Patrick V. Dias, a saber:

1. A convicção da qualidade e da força inultrapassáveis das instituições provenientes do processo da civilização técnico-industrial;
2. A descolonização, ou mesmo o desconhecimento, da tradição africana de interpretação e transformação da realidade social; e,
3. Um esforço persistente para qualificação seletiva e recrutamento de “elites”- para liderança ou posição de classes de estudo - com finalidade de os transformar em sujeitos `modernos`, integrados no processo de construção de um sistema mundial ou seja, nos modelos universais da `sociedade-mundial` em crescimento (1990, p.269-270).

Estes três pontos analisados acima mostram a pertinência de uma abordagem intercultural para atender o desafio de criar um sistema educacional adequado à região sub-saariana e que o mesmo tempo contribua para a inserção do continente na comunidade global.

Nos países outrora colonizados, como os da África Sub-saariana, a língua e modelo educativo da antiga metrópole sobrepuseram-se a uma cultura e a um ou vários tipos de educação tradicionais. A busca duma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e do modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino. A questão do pluralismo cultural e lingüístico surge, também, em relação às populações autóctones, ou aos grupos migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio, entre a preocupação duma integração bem sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. É importante, sobretudo, fazer com que cada um se possa situar no seio da sua comunidade de pertença principal, a maior parte das vezes a nível local, fornecendo-lhe os meios de se abrir às outras comunidades. Nesse sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz (1996, p.48).

É inegável que, dum ponto de vista “histórico-estrutural”, o atual sistema de educação foi implementado em África como a principal agência socializante e o transmissor da ideologia “derivada e” submetida “aos interesses das nações metropolitanas”. Parece sensato reconhecer que o sentido de um ou outro não pode fazer “tábua rasa” da prática e da ideologia do desenvolvimento como o Ocidente as gerou.

Pode-se dizer ainda que é uma constante da crónica de alguns países ao que se fez ao longo dos séculos em que se fixaram os colonizadores, o fato de se não manter o cuidado de preservar aquilo que de bom havia, quando se registrava a necessidade de alterar o funcionamento das atividades escolares, de forma a introduzir apenas no sistema pedagógico modificações que dessem garantias quase seguras de resultado, com a menor margem possível de “erro” e de “perigo” de fracasso.

Historicamente, a educação africana apresenta características peculiares, algumas das quais, diante da evolução da mentalidade pedagógica ocidental, estão sendo de uma forma ou de outras incorporadas ao processo educacional das sociedades ocidentais modernas. Entre estas características citamos:

- a) A educação, segundo a tradição africana, *está integrada na totalidade da vida no mundo*, ou seja, ela acontece em toda a parte em ligação com o ambiente natural e social (Patrick V. Dias, 1990, p.283).

Algo muito semelhante com esta proposição seria a nova compreensão ocidental de que, a primeira consideração acerca do processo da aprendizagem sempre deveria ser a de que existe um sistema unificado *organismo-e-entorno* e que isso não vale para reações vitais primárias no plano *biofísico*, mas se aplica igualmente ao mundo das linguagens.

- b) A educação africana caracteriza-se por *orientação específica para a vida e a realidade ambiental* (1990, p.286). O que reforça ainda mais a aproximação anterior realizada.
- c) A educação africana conserva *uma qualidade global, disciplinarmente não fragmentada*, visto que o mundo-vida (Lebenswelt) continua ser o seu conteúdo, o seu ponto de referência e a sua fonte de abordagem metodológica. (1990, p.286). O que se coaduna com a nova postura transdisciplinar que a educação ocidental procura adotar.

A modernidade tramou-se no virtuoso desenvolvimento da civilização europeia. A civilização produz barbárie, e esta produz conquista e dominação. As luzes da razão e do saber alimentaram o *ideal civilizatório*, em oposição a tudo o que representasse a barbárie. Na sua campanha colonial, o colonizador afirmava exercer “missão civilizatória” nos diversos territórios “acculturating the savage” e ensinando o nativo na trilha da dignidade humana e da grandeza da nação, a qual proporcionou alguma proteção contra trabalho forçado e possibilidades limitadas de ser promovido no emprego mais bem remunerado.

- d) Há uma *predominância de padrões religiosos, sagrados e mágicos de interpretação* da realidade, não necessariamente opostos à interpretação científica, mas que se apresentem como uma categoria complementar e relevante para a vida diária (1990, p.288).

A dignidade foi reconhecida, apenas, na sua capacidade de incorporar-se às luzes da moral cristã, da mentalidade capitalista e do racionalismo progressivo do mundo industrial, em sua insaciável voracidade por recursos naturais, cada vez mais distantes. Ontem, à força da dizimação física, hoje, à força da espoliação e destruição sutil das nações indígenas.

Estes quatro pontos analisados acima mostram a pertinência de uma abordagem intercultural para atender o desafio de criar um sistema educacional adequado à região sub-saariana e que ao mesmo tempo contribua para a inserção do continente na comunidade global. Desta síntese se impõe a necessidade de unir e não mais isolar ou separar em todas as áreas da ciência (Petraglia, 2008)¹⁵, decorrendo daí a principal tarefa da educação: promover a globalização do ser e do saber para a reintegração planetária. Afinal, de que serviriam todos os saberes para formar uma configuração que não responda a expectativa humana?

São nossas interrogações e nosso desejo. De alguma forma, o elo natural que liga todas as “coisas”, desde as mais distantes e as diferentes, pode-se considerar impossível conhecer as partes sem conhecer o “todo”. Incentivar o investimento na mentalidade de um novo espírito científico para favorecer a inteligência como um todo, é um dos objetivos apresentados por Morin, acreditar na capacidade de solução dos problemas pela integração do conhecimento. E diz que “a esse novo espírito científico será preciso acrescentar a renovação do espírito da cultura das humanidades, nos mostrando que precisamos ter uma educação para uma cabeça bem-feita, para que possamos acabar com a divisão das culturas e responder aos desafios da globalidade e da complexidade na vida social, política, cultural, nacional e mundial”.

Ao tratar da organização dos conhecimentos, ele nos diz, também, que “uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta para organizar os conhecimentos” e conclui que

¹⁵ PETRAGLIA, Izabel Cristina. EDGAR MORIN. A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber - 8532615104. Editora Vozes, 10ª edição -2008 120p. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em São Paulo.

qualquer conhecimento forma um conjunto de “símbolos” ou “signos” através das idéias e teorias¹⁶.

Em cultura e barbárie europeias, Edgar Morin propõe uma reflexão sobre a coexistência entre cultura e barbárie, e expõe o conjunto de pulsões de morte que cerca o desmedimento humano, ele mesmo produto e produtor dos processos civilizatórios. A Europa foi o ponto de partida de uma dominação bárbara sobre o mundo durante cinco séculos. Foi também, em contrapartida, o foco das ideias emancipadoras que minaram essa dominação.

As percepções existentes na África, de modo geral, com respeito à educação pelas mudanças que estão ocorrendo no contexto mundial levam-nos a responder a uma pergunta: como será afetada a educação - especialmente que hoje vigora na África Sub-Saariana - tendo como objetivo o melhoramento do “stock do capital humano”, este vai determinar a possibilidade de a África chegar a ser um continente desenvolvido? Esta é a nossa abordagem a seguir.

3. AS PERCEPÇÕES COM RESPEITO À EDUCAÇÃO PELAS MUDANÇAS NO CONTEXTO MUNDIAL.

Apesar das melhorias experimentadas pela região, durante a segunda metade do século XX, persiste a dúvida se África vai conseguir aproveitar a “explosão universal” de conhecimentos científicos e técnicos para benefícios da região ou se os africanos vão se manter cada vez mais na cauda das nações industrializadas do mundo.

O quadro que se obtêm é essencialmente contraditório. Estas duas linhas de pensamento vêm sendo discutidas com anuências na abordagem da UNESCO (1996) como se lê no seu documento: Nesta perspectiva, a evolução decepcionante da maior parte das economias africanas, ao sul do Saara explicar-se-ia não só por catástrofes naturais ou por conseqüências nefastas da crise mundial, mas também pela impotência do estado africano para superar e vencer a estrutura gerada do subdesenvolvimento (CHUNG, 1996, p.66).

Foi, com efeito, no contato com a Europa que os povos da África se descobriram diferentes: “a tomada de consciência de tudo o que os diferenciava dos dominadores está na origem de um retorno ao seu passado, à sua cultura, às suas tradições (REMOND, 1981,

¹⁶ MORIN, Edgar. A cabeça Bem-feita: repensar, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p. O livro traz o pensamento de Morin sobre a necessidade de uma reforma no pensar, que conseqüentemente, modificará o ensino. Traz o desafio da Complexidade, “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”. O que a reforma de pensamento quer é educar os homens dentro de uma visão sistêmica, onde os conhecimentos estejam ligados. Onde o conhecimento envolva o conhecimento, onde haja uma união entre o pensamento científico e o pensamento humanista, onde se trabalhe com um sistema aberto, vivendo e enfrentando as incertezas dentro de uma visão de transdisciplinar.

p.167)”. Lê Thành Khôi em seu artigo Educação, Cultura e desenvolvimento em África, comenta:

Para uma análise aprofundada das relações entre educação, cultura e desenvolvimento em África, parece-me, por um lado, que este continente conhece problemas de extrema gravidade sob todos os pontos de vista, ao concentrar demasiadas atenções sobre eles, corre-se o risco de estabelecer generalizações abusivas, e, por outro, os problemas da África, apesar de se manifestar em graus diferentes, são comuns à maioria do Terceiro Mundo (1990, p. 321).

Submetida a tal análise, esta relação que faz Lê Thành Khôi não parece justificável, apesar de tudo. Antes se sugere aqui que a super-representação de tais efeitos poderia decorrer devido ao uso de alguns dispositivos hermenêuticos que a exageram ou atribuem à globalização - “contexto de fundo” - a qualidade.

As grandes expectativas enunciadas não parecem compatíveis com a negativa evolução do entorno, que, como se prevê, a “globalização” trará consigo - “como contexto”, tendo em vista a tese que a sustenta como uma causa direta ou indireta de uma grande “variedade de efeitos”, em geral negativos, para o desenvolvimento educacional das nações. (Brunner, 2002, p.13-14).

Neste momento, as palavras que melhor refletem o estado dos grupos diferentes e intelectuais africanos, com respeito ao futuro, são do estilo de “dúvida”, “desconcerto”, “confusão” ou “ambigüidade”, como se, uma embarcação de pesca desprendida de defensas na ponte caís, suas proteções no lateral, tivesse sido levada pelas “calemas” ondas do mar movendo-se para todos lados, e não estivesse um rumo certo para onde nos dirigimos. Pois bem, a educação na África está no meio dessa encruzilhada: entre resultados medíocres e enormes desafios, em estado de tensão entre os problemas não resolvidos do século XX e, os desafios emergentes, que surgem com o século XXI.

Apesar dos esforços reformistas das duas últimas décadas e a escassa produção de conhecimentos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem e alimentar as políticas públicas destinadas a este setor, a educação permanece atrasada, em nível regional, explorada, subexplorada e subdesenvolvida no melhor dos casos. Aos resultados medíocres da última década do século XX, dentre as inúmeras, eis algumas das mais importantes:

- Desigualdades entre as várias regiões com cobertura insuficientes e importantes níveis de exclusão, em alguns países.

Em Angola, por exemplo, na altura do recenseamento em meados de 1980, a taxa de analfabetismo na população com mais de 15 anos é estimada em 58.3%. A taxa média de reprovação e evasão escolar no Ensino de Base Regular - EBR - ronda os 50% e o nível de formação da força de trabalho é extremamente baixo. A grande maioria dos trabalhadores é funcionalmente analfabeta e apenas 10% tinha completado o ensino primário. A situação é ainda pior no que se refer ao nível secundário, técnico e profissional, tornando-o pouco eficiente. Dados a nossa disposição indicam uma taxa de inscrição nela estimada em 2%, que é talvez, uma das mais baixas do mundo. A taxa de alfabetização calculada em apenas 42% e a média de anos de estudos dos cidadãos com

mais de 25 anos colocam Angola abaixo da média geral da África sub-saariana¹⁷. O Relatório da missão de estudos da ASDI (maio de 1985) faz referência que a evolução de escolaridade em Angola, no que concerne ao ensino superior (1978-1985) é mais de 7,4%. Acrescentam-se, agora, os desafios emergentes da revolução tecnológica e da globalização.

- Desigualdades entre as zonas rural e urbana, em relação aos índices de analfabetismo de escolaridade e de qualidade do ensino, o que gera situações de grande pobreza e exclusão de amplos grupos da população, identidades culturais que se percebem ameaçadas; alto êxodo da população do interior para as cidades, e com a pior distribuição de renda entre as regiões do mundo.

- Desigualdades entre as variadas categorias sociais, em relação às oportunidades de acesso e permanência nas escolas e à qualidade do ensino que lhes é oferecido, observando-se discriminações intoleráveis em relação à classe dominada “classe popular”, ou seja, dos “excluídos”, que, na sua maioria, pertencem às camadas sociais desfavorecidas; por conseguinte, a escolaridade de crianças provenientes de lares mais pobres, de famílias de renda baixa, é inferior à da classe dominante; pronunciadas diferenças quanto aos anos de escolarização da população entre os mais ricos (11 ou mais anos) e os mais pobres (menos de cinco anos). As estatísticas disponíveis indicam que 1.4% milhões de crianças dos 5-14 anos não têm acesso às escolas por existir uma reduzida capacidade de acolhimentos¹⁸.

- Desigualdades entre sexos, no âmbito de emprego e desemprego, fraca articulação entre níveis do sistema e deste com o entorno, particularmente com o mercado de trabalho, sobretudo nas oportunidades de acesso e promoção nas diferentes carreiras profissionais. Segundo os dados de 1991, da população para a área urbana da cidade de Luanda, estimada em um milhão e 700 mil habitantes, do total da população empregada.

A ilusão de que a escolarização garante a reprodução futura é facilmente questionada se observamos os dados abaixo referentes a emprego nos últimos anos. Os indicadores para esta afirmação são buscados em dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística de Angola - INE - que apresenta os seus últimos estudos (1991) adianta que, do conjunto da população empregada, 73.9% são homens e 59.4% mulheres. Com estes dados pode-se aquilatar a pouca importância atribuída, no caso, da contribuição das mulheres para o orçamento familiar - fundamental para o padrão de vida da mesma quanto mais sua própria situação sócio-econômica é menos favorecida¹⁹.

Visto ainda num quadro de persistência do conflito político militar em Angola e de pouco desenvolvimento industrial, assiste-se a um crescimento fenomenal do setor terciário, ainda mais um quarto setor composto pela economia informal e do comércio ambulante, vulgarmente chamado em Angola “candongá” /mercado negro, representando para muitos a única possibilidade de sobrevivência.

¹⁷ Fonte: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo – Estudo Setorial. Tomo I – UNESCO – UNICEF – Ministério da Educação da Angola (MED)

¹⁸ Fonte: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo - Estudo Setorial. Tomo I - Unesco/unicef/ministério da Educação de Angola- MED, 1993.

¹⁹ Recordamos que os dados acima referenciados fazem parte do inquérito realizado pelo Instituto nacional de Estatística de Angola, concebido no âmbito de um programa permanente de inquérito de agregados familiares que o Instituto com o apoio do Projeto do órgão especializado do Instituto, encarregado de desenhar, planejar e executar inquéritos, por amostragens, nos agregados familiares.

Conhecido muito mais pelos seus subprodutos perversos e cultura criminal (narcotráfico, guerrilha, delito urbano - cujo perverso avanço não parece estar contido), tal processo poderá diminuir as expectativas dos indivíduos para com a escola. Na realidade, não há motivos para ser otimista na África, nem cabe exagerar aquele sentimento de desconcerto e ameaça frente ao futuro. Os riscos que surgem são compatíveis com a magnitude dos desafios que a educação deve enfrentar, adaptando, para isso, suas estruturas, processos e resultados e as políticas educacionais às transformações que - por efeito da globalização - experimentam os contextos de informação, conhecimento profissional, tecnológico e de significados culturais, nos quais se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, as percepções dos principais atores, com respeito ao estado da educação, assim como os organismos internacionais, como a UNESCO, a OCDE, o FMI o banco Mundial, estruturam um complexo quadro com elementos convergentes e divergentes de diagnósticos e expectativas. Começaram a identificar a educação como o principal agente para o desenvolvimento dos países, o crescimento das economias, o aumento da produtividade e, o meio para superar ou pelo menos estreitar o abismo interno da pobreza e o externo do conhecimento e da tecnologia que separa os países desenvolvidos dos que estão em via de desenvolvimento.

Há uma crença cada vez mais ampla com respeito ao papel que a educação desempenha, nas atuais condições da sociedade, para prosperar materialmente e ganhar mobilidade social. São também mais decisivos os valores éticos e morais que servem de guia para a criação e avaliação de ambientes educativos.

Do ponto de vista do setor dirigente - a *intelligentista* e os meios de comunicação - no momento em que a maior ameaça é o desemprego estrutural, as políticas educacionais reforçam um discurso que apresenta a educação como “tábua de salvação” quase como uma resposta - situada aparentemente mais além das ideologias, ainda que, na verdade, comece a operar como uma nova ideologia “neutra” e de “consenso” frente às grandes questões do século XXI.

Analogamente, o que Oliveira (1996) afirma retirar o que

A escola teria, então, mais o papel de contenção de conflitos e convulsões sociais que necessariamente estar formando para uma intervenção ativa na sociedade. Trata-se de um discurso em torno de ilusória “cidadania”, pois que se refere a uma sociedade centrada no trabalho, onde quem não tem propriedades ou renda deve, necessariamente, estar colocado no mercado de trabalho. (1966, p.151).

Como tal, de uma maneira crítica, a educação tem que ver com a mudança do mundo em que vivemos, em grande medida, como consequência das inovações e transformações nas estruturas produtivas e de consumo (Santomé, 1997, p.6). As compensações que as pessoas podem obter da instrução, como os atributos do investimento, elevam a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local e nacional, a busca da identidade individual ou a solidariedade social e que, no entanto, reforça, substancialmente, o valor tradicionalmente atribuído à instrução e à educação - a educação como atividade de aprendizagem.

Fay Chung chega a situar a questão da educação na África da seguinte forma:

O papel preponderante dos missionários cristão na introdução da educação ocidental no continente até hoje se faz sentir, por intermédio da formação de elites mais versadas em teologia cristã, história, literatura e cultura geral do que ciências e técnicas. As línguas nacionais africanas foram banidas do sistema educacional. Até hoje, na maioria dos países francófonos ou lusófonos as línguas africanas não são ensinadas; em alguns países anglófonos, o uso dessas línguas é as vezes denunciado como uma marca de tribalismo e um fator de divisão. A África convertida ao cristianismo só via superstição e arcaísmo em sua própria cultura, o que a levava a rejeitá-la em bloco. Em outras palavras, os africanos instruídos adotaram a mesma concepção que os europeus tinham das culturas africanas tradicionais. (Chung, 1996, p.30).

Estudiosos do problema educacional deste continente do problema educacional deste continente, como Patrick V. Dias (1990), Fay Chung 1996) e outros estrangeiros, missionários na totalidade, tenham descrito e utilizado a mesma concepção para a estruturação dos objetivos e métodos do ensino ministrado em missões evangélicas que os europeus tinham das culturas africanas tradicionais.

Portanto, não é a toa que observamos estudiosos como a ex-ministra da Educação do Zimbabué, Fay Chung, comenta:

Mais do que qualquer outro continente, a África precisa repensar seus sistemas de educação. Herdados da época colonial, com muita frequência foram conservados incólumes, sob o pretexto de manter uma certa qualidade do ensino. Resultado: uma pequena elite de estudantes se beneficia hoje de uma educação do mesmo tipo da que receberia na Europa, enquanto a grande maioria fica privada de qualquer forma moderna de educação (1996, p.29)

A ideia que se constitui tradicionalmente em África segundo a qual, o saber tradicional contém em si um arsenal de conhecimentos empíricos, capazes de serem utilizados para a educação, esta idéia não é nova. Neste ponto, os novos paradigmas fundantes do pensamento ocidental e, conseqüentemente da educação, estão se abrindo também para esta perspectiva, como afirma Morin:

Creio que a verdadeira racionalidade é profundamente tolerante em relação aos mistérios. A falsa racionalidade tratou sempre como primitivos, infantis, pré-lógicas populações onde havia uma complexidade de pensamento, não apenas na técnica, no conhecimento da natureza, mas nos mitos (Edgar Morin, 1995, p.172)

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, assinala-se que a educação na África precisa dar o salto em direção ao século XXI e empreender as novas tarefas das quais dependem o crescimento econômico, a equidade social e a integração cultural. Precisa cumprir as ações pendentes do século XX, tais como, por um lado, universalizar as coberturas pré-escolares, básicas e médias; incorporar as populações mais desfavorecidas ao sistema escolar; e, por outro, melhorar a qualidade e resultados no ensino de competências básicas, particularmente entre os setores mais pobres da população infantil, juvenil e adulta; modernizar a educação técnica de nível médio e superior; massificar a educação do terceiro nível.

As reformas de sistemas educativos estão sendo preparadas em situação muito precária e em que os investimentos na educação são praticamente nulos, face ao mar de necessidades e dificuldades. A rede escolar pública não conheceu aumento significativo, tendo sido apenas reformulados alguns currículos e construídas outras tantas escolas nas áreas onde não haviam, especialmente os institutos técnico-médios e que albergarão a experimentação da Reforma Educativa. Aplicá-la ao mesmo tempo é uma tarefa ingênua e onerosa, uma “façanha”, que exigirá um esforço descomunal.

Compatibilizar seus fins e ritmos de implementação será, daqui por diante, a chave das políticas educacionais. Os riscos que surgem, nestas circunstâncias, são incomensuráveis com a magnitude dos dois desafios educacionais atrás referenciados: universalização das coberturas pré-escolares, básicas e médias e melhoramento da qualidade e resultados no ensino de competências básicas

É inegável que, dum ponto de vista “histórico”, o atual sistema de educação foi implementado em África como o principal instrumento socializante e o transmissor da ideologia “derivada” e “submetida” aos interesses das nações metropolitanas. Parece sensato reconhecer que o sentido de um ou outro não pode fazer *Table rase* da prática e da ideologia do desenvolvimento como o ocidente as gerou.

De qualquer forma não há um muro entre ambas agendas - do século XX e do século XXI. Pode-se dizer ainda que é uma constante da crônica de alguns países ao que se fez ao longo dos séculos em que se fixaram os colonizadores, o perigo que esta opção leva consigo é o fato de não se manter o cuidado de preservar aquilo que de bom havia, quando se registrava a necessidade de alterar o funcionamento das atividades escolares, de forma a introduzir apenas no sistema pedagógico modificações que dessem garantias quase seguras de resultado, com a menor margem de “erro” e de “perigo” de fracasso, e dedicar-se, exclusivamente, à agenda do século passado, desprezando a agenda do presente século, por considerá-la demasiado “futurista”, alienada das necessidades das pessoas ou fora do alcance - sobretudo dos meios e recursos - de um continente explorado, subexplorado e subdesenvolvido. Um risco adicional é confundir a velocidade dos desenvolvimentos tecnológicos no âmbito da informação e da comunicação com o ritmo, necessariamente mais lento, com que transcorrem os processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTELLI, António R. **Materiaçismo dialético e Materialismo histórico** – J. Stalin – Global editora, 1978, p.9

CARNOY, Martin (org). **Education and Social Transition in the Third World**. Princeton, New Jersey. Princeton Univerity. 1990. xiv, 410p.

CHUNG, Fay **O CORREIO DA UNESCO**. Junho/96. Ano 24. Nº6. Brasil. In, África: Tábula Rasa.

CORAGGIO, J.Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problemas de concepção?** Trad.por Mônica Corullón. In: Tommasi L. De e outros (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Cortez Editoria, SP, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. 2ª edição -Lisboa: ASA, 1996.

DIAS, Patrick V.**Educação e Desenvolvimento na África Sub-saariana - desajustamentos conceptuais e logros ideológicos**. In: Revista Internacional de Estudos Africanos. Nº 12-13 jan-dez 1990

DIAS, Patrik V. **A Democracia da Educação como Desafio Político ao autoritarismo Social na Índia**. Educação &Sociedade, Campinas. V.16, n.53

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. 193p.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org.), **Pesquisa Educacional: quantidade qualidade**, SãoPaulo: Cortez 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez **A Dialética na Pesquisa em Educação**: Elementos de Contexto, in Fazenda, I., Metodologia da Pesquisa Educacional, São Paulo: Cortez, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas; Praxis, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Fundamentos de la investigación Educativa**, Bogotá, Cooperativa del Magistério, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez **Pesquisa em educação: Lógicas e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org) **Dossiê: Epistemologia e Teorias da Educação no Brasil: balanço e perspectivas** Revista **Pro-Posições**, Campinas, FE/Unicamp, Vol. 18 n.1(52) - jan./abr. 2007

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Inquérito do Instituto Nacional de Estatística de Angola. INE Projeto ANG/89/009

KHÔI Lê Thành. **Educação e Desenvolvimento em África**. In: Revista Internacional de Estudos Africanos. N/ 12-13 jan-dez. 1990.

MOCELLIN, Renato. **História moderna e contemporânea**. Editora do Brasil S/ª São Paulo, 1985.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo** 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

MORIN, Edgar. **Ética, Cultura, e Educação**. São Paulo, Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **O Método 6 - ética**. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005. 222p. (La Méthode 6 - éthique, Editions du Seuil, 2004)

MORIN, E. **Biologia do conhecimento**, In **O método III, O conhecimento do conhecimento**, Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**, Lisboa, Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. Para compreender o vivo “bios” In **O Método, A vida da Vida**, v.II, Lisboa, Publicações Europa-América, 1989.

MORIN, E. **O problema Epistemológico da Complexidade**, Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **Da Necessidade de um Pensamento complexo**. La Relación Antropo-bio-cósmica, Gazeta de Antropología, Granada, n.11, p.1995

OLIVEIRA, Dalila A. **Currículo nacional: elementos para uma discussão**. Revista de Educação AEC Ano 25. N° 100 ju/set de 96 - Brasília.

Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo - Estudo Setorial. Tomo I - UNESCO - UNICEF - Ministério da Educação-MED, 1993.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin - a Complexidade do Ser e do Saber**. Editora Vozes, 10ª Edição - 2008., 120p.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin - A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. Petrópolis, Vozes, 1995.

Relatório da missão de estudos de ASDI (abril de 1990) sobre o Ensino e Formação em Angola.

RÉMOND, René. **O Século XX. De 1914 aos nossos dias**. São Paulo: cultrix, 1981.

Revista Internacional de Estudos Africanos Educação E Desenvolvimento. Nº 12-13. jan-dez. 1990

SAMOFF, Joel “**Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership,**” International Journal of Educational Development 19,4-5(July-September 1999):249-272.

SAMOFF, Joel. (org). **Education and Social Transition in the Third World** (co-authored with Martin Carnoy) (Princeton: Princeton University Press, 1990)

SANTOMÈ, Jurjo. **Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas em sala de aula**. Revista Brasileira de Educação, 1997.

SANTOS, Américo Ramos dos. **Crise do desenvolvimento e Crise da Educação: o caso africano**. In: Revista Internacional de Estudos Africanos. N 12-13 jan-dez. 1990

LINKS

DIAS, Patrick V. **Educação e desenvolvimento na África sub-saariana: desajustamentos conceituais e logros ideológicos**.

Cedo.ina.Pt/docbweb/plinkres.asp?Base=ina&form=isbd... 0...5...AU%20DIAS,?%20Patrick%20V. - 12k - Capturado em 15/05/2009

DIAS, Patrick V. **A Democratização da Educação como desafio político ao Autoritarismo Social na Índia**. Educação & Sociedade, Campinas: v. 16, n.53.

www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE

On-line/obras.asp?Autor=dias,+PATRICK+V - 8k - memoria-Africa.ua.Pt/search.aspx?Q=au%20'dias,%20Y.%20S.'&s=40&r=isbd&p=25 - 41k -?

Capturado em 15/05/2009

O complexo pensamento de Edgar Morin.

<http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdelivros/1594313>. 15/05/2009