

# Diálogos

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

ISSN 2520-5927

Ano 1/ n.º 1/ 2016

## Filosofia & Educação



Universidade Nacional Timor Lorosa'e  
Dili, Timor-Leste

ISSN 2520-5927  
Ano 1/ n.º 1/ 2016

# Diálogos

---

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

## Filosofia & Educação

Universidade Nacional Timor Lorosa'e  
Dili, Timor-Leste

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E  
Reitor Dr. Francisco Miguel Martins  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
Decano Martinho Borromeu

EXPEDIENTE

Universidade Nacional Timor Lorosa'e  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Avenida Cidade de Lisboa, Dili, Timor-Leste  
Telefone: (670) 3324031 / e-mail: ffch@untl.edu.tl  
www.untl.edu.tl

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Esmeralda Piedade de Araújo  
Luis Maia  
Maria José Barbosa  
Martinho Borromeu  
Nicolau Borromeu

CONSELHO EDITORIAL

Francisco Miguel Martins (Reitor da Universidade Nacional Lorosa'e)  
Miguel Maia dos Santos (Pró-reitor de Assuntos Provedoria e Aconselhamento – UNTL)  
Vicente de Paula Correia (Diretor do Centro Nacional de Investigação Científica - UNTL)  
Vicente Paulino (Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do PPGP- UNTL)

EDITOR

Alessandro Boarcceach

CAPA

Joana Saraiva

IMAGEM DA CAPA

ratoca/shutterstock.com

PROJETO GRÁFICO

Joana Saraiva e Paginaria

IMPRESSÃO

Gráfica da UNTL

MISSÃO

A revista Diálogos tem por missão ser um espaço de encontro e partilha de conhecimento por meio de abordagens que contemplem a diversidade de visões de mundo, a reflexão, a troca de experiências e o aprofundamento de questões relevantes para a sociedade. Desta forma, a Diálogos valoriza a pluralidade dos saberes e busca estimular a inclusão e a interação entre investigadores das mais diversas áreas do conhecimento.

<p>Diálogos. Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Ano 1, n.º 1. Dili: UNTL, 2016. Revista Anual – ISSN 2520-5927 Diálogos – Filosofia &amp; Educação</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apresentação / **5**

*Martinho Borromeu*

Interfaces entre filosofia e educação:

o ensino de filosofia nas escolas secundárias em Timor-Leste / **7**

*Alessandro Boarccaech; Agostinha Correia Gusmão;*

*Bonifacio Pereira Gusmão; Cesar Ferreira Amaral;*

*Irene Aprilia Ati; Januário Freitas Pinto; Salvador da Silva*

A dupla face da relação da filosofia e educação / **37**

*Maria José Barbosa*

Breves considerações sobre a família e o diálogo possível entre educação e filosofia – contributos para a formação de professores em Timor Leste / **53**

*Bruno Alexandre Miranda Coimbra*

Educar ou filosofar? Incursões filosóficas

na educação para a cidadania em Timor-Leste / **65**

*Cidália Parente*

Da epistemologia às ciências da educação: uma análise comparativa / **75**

*Rita Morais*

Philosophy for children:

Proposta ba formasaun labarik sira iha Timor-Leste / **87**

*Martinho G. da Silva Gusmão*

Max Weber e o racionalismo ocidental / **95**

*Karin Noemi Rühle Indart*

Dialétika hosi revolusaun sientífika sira:

introdusaun badak kona-ba epistemolojia Thomas Kuhn nian / **109**

*Alessandro Boarccaech*

John Dewey's thought of civic education

in 'Democracy and Education' / **117**

*Dom Virgílio do Carmo da Silva*

Diretrizes para autores / **125**



A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) tem entre os seus objetivos ser um centro de referência e excelência para o exercício do pensamento lógico, crítico, reflexivo e inovador com o intuito de qualificar o processo de ensino/aprendizagem, a prática da investigação, bem como estimular a participação social consciente e pró-ativa dos seus formandos. Por meio de uma visão interinstitucional e multidisciplinar, procuramos dialogar com as outras áreas do saber e instituições de ensino, com a finalidade de estimular o debate acadêmico, a produção e a disseminação de conhecimento. Aliado a isto, a FFCH também tem entre as suas preocupações a preservação e o desenvolvimento dos valores timorenses mediante a promoção da sua história, tradição, cultura e variantes linguísticas.

A revista Diálogos, desta forma, vem para contribuir com estes objetivos ao servir de plataforma para o diálogo entre a filosofia e a sociedade em geral. O foco temático deste primeiro número aborda as relações entre a filosofia e a educação. Isto porque a filosofia, desde as suas origens, mantém um constante diálogo com a educação na procura de compreender o mundo e o homem. Por sua vez, a prática educativa subentende uma visão do homem e do mundo e, neste sentido, integra e preserva a posição filosófica específica de sociedade onde está inserida.

O presente número da Diálogos abre com os resultados da investigação realizada pelo Núcleo de Investigação Filosofia e Educação. Coordenada por Alessandro Boarccaech e com a participação dos alunos integrantes do Núcleo de Investigação, o estudo buscou compreender como os professores das escolas secundárias percebem a filosofia e quais seriam as contribuições da filosofia para o processo de ensino/aprendizagem.

Na sequência, temos o artigo elaborado por Maria José Barbosa, cujo tema remete à dupla face da relação entre filosofia e educação e reflete sobre as bases filosóficas que deram origem a projetos educativos de grande escala que visavam a emancipação do sujeito, assim como apresenta o atual cenário

do ensino da filosofia. Bruno Coimbra, por sua vez, realiza uma análise sobre a família e a relação entre filosofia e educação. Com o intuito de contribuir para a qualificação do processo de ensino/aprendizagem o artigo discute, entre outros assuntos, o papel da família e do professor nas relações que estabelecem dentro e fora da sala de aula.

Partindo da análise teórica de alguns autores, principalmente Gramsci, bem como das atuais normas e Leis referentes à educação no Timor-Leste, Cidália Parente foca as suas observações na relação entre educação, filosofia e cidadania. O artigo busca apontar caminhos para o desenvolvimento da consciência de cidadania a partir do ensino de filosofia nas escolas. O próximo artigo, escrito por Rita Morais, realiza um exercício analítico ao estabelecer uma analogia entre os processos que fazem parte do desenvolvimento do conhecimento científico e a elaboração de currículos. O texto de Martinho Gusmão aborda o ensino de filosofia para crianças como uma alternativa para a promoção do pensamento crítico, lógico, para o convívio com as diferenças e a promoção de mudanças sociais.

O artigo de Karin Indart introduz alguns conceitos formulados por Max Weber, nomeadamente a tipologia de poder e a relação entre crenças religiosas e o desenvolvimento econômico de uma sociedade. Continuamos com outro texto de Alessandro Boarcaech, que expõe os principais conceitos e controvérsias suscitadas pelas reflexões de Thomas Kuhn no livro 'A Estrutura das Revoluções Científicas'. Ainda sobre o contexto histórico e os impactos teóricos de pensadores que influenciaram a filosofia, o artigo de Dom Virgílio do Carmo da Silva realiza uma análise da relação entre filosofia, educação e democracia a partir da teoria formulada por John Dewey.

Com este primeiro número da revista Diálogos, a FFCH enceta uma nova fase da sua existência, numa abordagem social mais abrangente, dialógica e multidisciplinar. A Direção da revista Diálogos espera, com esta proposta, consagrar um espaço para o acolhimento da diversidade, da reflexão e da gestão de caminhos diante das inquietações do tempo em que vivemos.

MARTINHO BORROMEU  
DECANO DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

# INTERFACES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS EM TIMOR-LESTE

Alessandro Boarcaech\*; Agostinha Correia Gusmão;  
Bonifacio Pereira Gusmão; Cesar Ferreira Amaral;  
Irene Aprilia Ati; Januário Freitas Pinto; Salvador da Silva\*\*

**Resumo:** Atualmente, a filosofia não integra o grupo de disciplinas básicas do currículo das escolas primárias e secundárias de Timor-Leste. Este estudo, realizado pelo Núcleo de Investigação Filosofia e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UNTL, buscou compreender como os educadores das escolas secundárias percebem a filosofia, bem como identificar qual a possível contribuição do ensino de filosofia na escola. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 48 professores de 12 escolas públicas e privadas.

**Palavras-chave:** filosofia; educação; pensamento analítico; lógica; ensino e aprendizagem; Timor-Leste.

## THE INTERFACES BETWEEN PHILOSOPHY AND EDUCATION: THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN EAST TIMOR SECONDARY SCHOOLS

**Abstract:** Currently, philosophy is not included in East Timor's primary and secondary schools' core curriculum. This research, carried out by the Center for Studies in Philosophy and Education of UNTL's Faculty of Philosophy and Human Sciences aims to understand how secondary schools' teachers perceive philosophy, as well as to explore the possible contribution that could be brought to schools from philosophy teaching. Semistructured interviews with 48 teachers from 12 public and private schools were held.

**Keywords:** philosophy; education; analytical thinking; logic; teaching and learning; East Timor.

Desde a antiguidade, a filosofia manteve entre as suas preocupações a discussão sobre os possíveis impactos que a educação exerce, tanto na vida das pessoas como na sociedade de forma geral. Para Sócrates, a educação, além de ser um processo de (auto)descoberta, também constitui um dos fundamentos

---

\* Docente da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

\*\* Integrantes do Núcleo de Investigação Filosofia e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UNTL.



do convívio social e da própria ideia de democracia. Neste sentido, Silva & Pagni (2007), sugerem que as perguntas sobre *como* e *para que* educar perpassaram o pensamento filosófico e educacional desde Platão até Hegel.

Em virtude disso, torna-se pertinente ao campo da filosofia – e aos educadores – refletir sobre o tipo de educação que é fornecida nas escolas, quais são os métodos pedagógicos utilizados, as bases do processo de ensino/aprendizagem, os valores e as lógicas transmitidas de uma geração para outra por meio do ensino formal, assim como pensar sobre a maneira como a filosofia é percebida e ensinada nas escolas.

O exercício do pensamento dialético, próprio ao fazer da filosofia, poderá contribuir para estas reflexões no ambiente escolar, uma vez que possibilita aos alunos, pais e professores a oportunidade de refletirem sobre o seu contexto social e sobre si próprios. Os impactos destas reflexões poderão ser observados, entre outros aspectos, na forma como as pessoas exercem a sua cidadania, percebem os valores éticos e morais, enfrentam os dilemas quotidianos e relacionam-se com a diferença/outro em suas vidas.

O ensino de filosofia também pode repercutir no interesse e no aprendizado das crianças e jovens em outras disciplinas. O contato com os conteúdos filosóficos, conforme o estudo ‘Philosophy for Children’ realizado pela Education Endowment Foundation (2015), contribui de forma global para o aprendizado dos alunos. A referida pesquisa analisou o desempenho de quase três mil alunos de 48 escolas primárias do Reino Unido. Divididos em dois grupos, as aulas de filosofia foram oferecidas apenas para um dos grupos. O método utilizado para o ensino foi a reflexão acerca de temas do quotidiano e não apenas a memorização do conteúdo. Os alunos que participaram das aulas de filosofia obtiveram avanços significativos – quando comparados com os alunos que não tiveram aulas de filosofia – nas matérias de matemática e leitura.

Considerando que atualmente a filosofia não integra o currículo base das escolas timorenses, este estudo focou as suas observações no ensino secundário, com o objetivo de compreender como os educadores percebem a filosofia, e qual seria a possível contribuição do ensino de filosofia na escola. Desenvolvido pelo Núcleo de Investigação Filosofia e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa’e, este estudo

contou com a participação de alunos do curso. As análises aqui expostas não configuram propriamente uma investigação filosófica, mas sim um exercício interdisciplinar, na tentativa de proporcionar aos integrantes do núcleo um espaço para trocas de experiência e conhecimentos teóricos, diálogo com outras áreas e disciplinas, e reflexão sobre metodologias, técnicas de investigação e ética profissional. Para tal, as análises foram divididas em duas partes. A primeira faz uma breve revisão teórica sobre os conceitos de educação, escola e filosofia da educação. Na segunda parte, são apresentados os resultados de um estudo de carácter qualitativo, que entrevistou 48 professores de 12 escolas secundárias localizadas no município de Dili.

## A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO

Para Immanuel Kant (1996, p. 11), *o homem é a única criatura que precisa ser educada*. Os animais possuem os instintos que regulam e orientam as suas ações, porém os homens precisam passar pelo processo de educação. De acordo com Kant, a educação compreende os cuidados com a infância, a disciplina e a formação/instrução. A combinação entre estes três fatores, segundo Kant, evitaria a barbárie, promoveria a sociabilidade e conduziria o Homem a sua finalidade, que é aperfeiçoar a humanidade.

A educação deveria, conforme este autor, estimular a razão e ser propositiva, no sentido de superar e aperfeiçoar as dinâmicas vividas de uma geração para outra.

A educação é uma arte, cuja prática necessita de ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações procedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, toda a humana espécie a seu destino (Kant, 1996, p. 19).

A filosofia convida os alunos e professores a pensarem juntos sobre os fenómenos da natureza, as relações sociais e sobre eles próprios. No entanto, segundo Hannah Arendt (1978, p. 78), *todo pensamento exige que se pare para refletir*. Conseguir reservar um tempo exclusivo para a reflexão, à primeira

vista, pode parecer algo simples. Entretanto, na prática torna-se muitas vezes complicado devido à agitação do mundo hodierno e às exigências para que os professores sigam os prazos e os programas curriculares.

A filosofia, assim como o ensino e a prática do filosofar, é em si mesma, pela sua idiossincrasia, um convite à reflexão. Conforme Heidegger, a filosofia exige que cada indivíduo busque o conhecimento e a reflexão e, para isto, necessita de um tempo diferente.

Ocorre que a Filosofia não é um saber que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos, se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional, se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com a utilidade (Heidegger, 1999, p. 39).

O processo de ensino/aprendizagem muitas vezes tem sido utilizado apenas como um meio de transmissão de saberes já constituídos e formalizados. Desta forma, o professor assume o monopólio do saber e os alunos passam a ser receptáculos de informações. No estudo intitulado 'Vigiar e Punir', Michel Foucault (1999) aborda a tendência disciplinadora e punitiva que, por vezes, a escola assume. Com o intuito de educar, as escolas acabam por utilizar técnicas punitivas e dogmáticas, principalmente contra os alunos que não ajustam-se ao *status quo* da instituição. A punição mencionada por Foucault não se restringe aos castigos físicos, mas inclui a própria limitação do acesso ao conhecimento e ao pensamento independente.

O ensino de filosofia, no nosso entendimento, poderá contribuir para evitar ou diminuir este contexto punitivo, ao propor a reflexão sobre as práticas pedagógicas e promover uma maior proximidade e a abertura do diálogo entre professores, alunos e a família. Talvez este seja um dos principais desafios e contribuições do ensino de filosofia. O desafio configura-se porque os professores de filosofia estão inseridos em um contexto pedagógico metodológico que os induz a uma determinada maneira de ensino. A transmissão do conteúdo para cumprir com os objetivos programáticos não garante a apreensão dos conteúdos pelos alunos. A contribuição, por sua vez, vem das experiências do filosofar na escola, que podem proporcionar diferentes formas de interação com

o ambiente, com as relações sociais e na maneira como as pessoas percebem a si mesmas nos diversos contextos em que estão inseridas.

O ensino de filosofia deveria, de acordo com Nietzsche (2004), constituir-se em uma oportunidade para a reflexão mais ampla e não apenas na transmissão de pensamentos e escolas filosóficas. Assim o ensino de filosofia, tanto nas escolas como na universidade, transcende a transmissão cronológica ou sequencial dos filósofos, períodos e ideias. Cabe lembrar a proposta de Rancière (2002) sobre o *mestre ignorante*. Para este filósofo, o processo de ensino/aprendizagem deveria considerar a igualdade entre as pessoas e que aquele que ensina não é o dono do saber. O mestre precisa questionar o seu próprio saber para que, com isto, estimule a si próprio e aos alunos a buscarem, por meio da reflexão e do diálogo – dialético e paradoxal –, a emancipação.

Portanto, o professor deverá constantemente questionar as suas certezas, a sua metodologia, a forma como interage com os alunos e com o próprio conhecimento. Isto não é para desconstruir o saber, pelo contrário, a inquietação do professor com o próprio saber o mobilizará para estar constantemente buscando aprender. Quando percebemos as nossas dificuldades e limitações, podemos nos tornar mais abertos à novidade e conhecer as influências lógicas (racionais, emocionais e simbólicas) que impactam a nossa forma de pensar e ver o mundo.

Assim, o ensino de filosofia nas escolas, ao ser transmitido de forma não-automatizada, com autocrítica, integrada ao contexto dos alunos e às demais disciplinas do currículo, pode constituir-se em um agente de mudanças. De acordo com Kohan (2002):

Não considero interessante apenas que a filosofia ocupe espaços. Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia (Kohan, 2002, p. 22).

Conforme o relatório da Unesco (2007) que apresenta um estudo realizado com dados de 126 países sobre o ensino de filosofia nas escolas, é fundamental para o pensamento aberto e a reflexão analítica que os educadores proporcionem espaços de debate e exposição de ideias entre as crianças. O ensino da filosofia pode e deve ser feito de forma dialógica com as demais disciplinas curriculares e envolver os alunos em reflexões sobre o ambiente a sua volta, pois *a interação entre os requisitos fundamentais de uma educação filosófica e de uma especialização disciplinar é de crucial importância e só pode ser de benefício mútuo*<sup>1</sup> (Unesco, 2007, p. 100, tradução nossa).

Sobre o exercício da reflexão analítica nas escolas, o relatório da Unesco afirma:

Da mesma forma, se um professor não cria, dentro da sala de aula, um espaço no qual as crianças possam expressar seus pensamentos de forma livre e espontânea e formular suas questões existenciais, as crianças podem dizer pouco sobre si. Se não organizarmos discussões em sala de aula, algumas crianças não aprenderão a discutir, e isso ocorre simplesmente porque a capacidade de discutir é uma habilidade aprendida. Se não apresentarmos as crianças à comunidade de investigação, elas não aprenderão a fazer perguntas, a definir seus termos ou a argumentar racionalmente quando outros discordarem delas<sup>2</sup> (Unesco, 2007, p. 8, tradução nossa).

De acordo com Deleuze, ao analisar o sistema filosófico de Foucault, *pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer* (Deleuze, 2008, p. 132). Neste mesmo sentido Lipman (1995), afirma que a filosofia aprende-se com a prática, por meio do constante exercício do pensamento analítico e da

---

<sup>1</sup> Interaction between the fundamental requirements of a philosophical education and of disciplinary specialization is of crucial importance and can only be of mutual benefit (Unesco, 2007, p. 100).

<sup>2</sup> Similarly, if a teacher does not create, within the classroom, a space in which children can express their thoughts freely and spontaneously and formulate their existential questions, children may say little about them. If we do not organize classroom discussions, some children will not learn how to discuss, and this is true simply because the ability to discuss is a learned skill. If we do not introduce children to the community of enquiry, they will not learn to ask each other questions, to define their terms, or to argue rationally when others disagree with them (Unesco, 2007, p. 8).

auto-avaliação. Transpondo estas ideias para o ensino da filosofia nas escolas, podemos concluir que o processo de ensino/aprendizagem precisa considerar os interesses e a realidade imediata dos alunos. A filosofia na escola deveria partir das vivências dos alunos e não limitar-se ao acúmulo de informações históricas. Conforme Gallo & Kohan (2000), a filosofia na escola:

[...] não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, pela mesma razão pela qual ela não pode ser escrita, como diria Platão no Fedro (274c), porque ela depende de uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito que aquele que se situa como suposto transmissor da filosofia se coloca num não-lugar filosófico (Gallo & Kohen, 2000, p. 182).

Como podemos observar até o momento, os estudos e reflexões sobre a relação entre filosofia e educação nos conduzem ao exercício de metodologias dialógicas, contextuais, participativas e que incluem as diferenças e o contraditório no debate. A filosofia não pode ser ensinada como mais uma disciplina com objetivos programáticos a serem cumpridos, ou mesmo apenas como uma via para transmissão de valores e regras sociais. O ensino da filosofia implica em estimular a reflexão e a participação dos alunos no seu próprio processo de aquisição de conhecimento.

## O APRENDER A APRENDER POR MEIO DA AUTODESCOBERTA

A educação na atualidade, conforme Jacques Delors (2003, pp. 89-90), deveria estimular o potencial criativo das pessoas. Desta forma, o processo de ensino/aprendizagem não estaria limitado a uma visão instrumental, focado na utilidade do ensino, onde alguns resultados seriam mais esperados que outros. Ainda segundo o autor, em um mundo cada vez mais complexo e com múltiplas informações, a educação deveria fornecer os mapas e a bússola para que cada indivíduo possa construir o seu conhecimento. Desta forma, o foco do processo de ensino/aprendizagem teria como objetivos o estímulo à criatividade, à realização pessoal, à autodescoberta e ao *aprender a ser*.

Para isto, Delors (2003) propõe quatro pilares que podem nortear o processo de ensino/aprendizagem, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

O *aprender a conhecer* propõe que cada pessoa tenha a oportunidade de conhecer o mundo que a rodeia para que possa exercer as suas atividades de forma consciente e integrada. A finalidade seria *o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir* (Delors, 2003, p. 91).

O aumento dos saberes, que 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, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (Delors, 2003, p. 91).

Conforme Delors (2003), o processo de apreensão do conhecimento nunca está finalizado e, por isso, é importante estimular as crianças a buscarem o conhecimento em todas as suas experiências, pois a compreensão de algo novo pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar.

O segundo pilar é o *aprender a fazer*. As sociedades modernas possuem um alto grau de especialização, por isso o domínio técnico passa a ser valorizado. No entanto, não basta conhecermos profundamente as técnicas, precisamos despertar e estimular as qualidades consideradas subjetivas e inatas de cada indivíduo. Desta forma a intuição, a capacidade de empatia, de resiliência, de pensar sobre diferentes perspectivas, a flexibilidade, o convívio e o manejo de conflitos precisam ser estimulados.

Para Delors (2003), a relação entre a aprendizagem técnica e a aprendizagem de elementos que fortalecem as pessoas para pensarem sobre si mesmas e o contexto a sua volta pode, inclusive, causar impactos significativos na organização do trabalho, nas relações sociais e na economia de uma sociedade.

Nas economias em desenvolvimento, onde a atividade assalariada não é dominante, a natureza do trabalho é muito diferente. Em muitos países da África subsaariana e alguns países da América Latina e da Ásia, efetivamente, só uma pequena parte da população tem emprego e recebe salário, pois a grande maioria participa na economia nacional de subsistência. Não existe, rigorosamente falando, referencial de emprego; as competências são, muitas vezes, de tipo tradicional. Por outro lado, a aprendizagem não se destina, apenas, a um só

trabalho mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que uma qualificação profissional. Noutros países em desenvolvimento existe, ao lado da agricultura e de um reduzido setor formal, um setor de economia ao mesmo tempo moderno e informal, por vezes bastante dinâmico, à base de artesanato, de comércio e de finanças que revela a existência de uma capacidade empreendedora bem adaptada às condições locais. Em ambos os casos, após numerosas pesquisas levadas a cabo em países em desenvolvimento, apercebemos-nos que encaram o futuro como estando estreitamente ligado à aquisição da cultura científica que lhes dará acesso à tecnologia moderna, sem negligenciar com isso as capacidades específicas de inovação e criação ligadas ao contexto local (Delors, 2003, pp. 95-96).

*Aprender a viver com os outros* é o terceiro pilar e, de acordo com Delors (2003, p. 96), *representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação*. Para o autor, o mundo contemporâneo está muito competitivo, intolerante com a diferença e, frequentemente, a violência é utilizada para resolver as divergências entre as pessoas. Delors sugere que para solucionar estes problemas não basta disponibilizarmos vagas nas escolas para alunos de diferentes etnias, género e crenças pois, ao fazermos isto, estaríamos apenas criando um espaço onde a intolerância poderá desenvolver-se.

Segundo Delors (2003), é necessário que as escolas promovam o diálogo e proporcionem oportunidades para que o aluno possa envolver-se em projetos de interesse comum. Assim, a descoberta do ponto de vista do outro torna-se fundamental para o diálogo e para o autoconhecimento, enquanto conhecer a si mesmo é um requisito importante para o convívio social mais tolerante, para encontrar soluções mais adequadas para os nossos problemas, bem como para convivermos em sociedade. Ao nos conhecermos passamos, também, a conhecer o outro.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela a escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando,



por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre adultos (Delors, 2003, p. 98).

A educação possui entre os seus princípios fundamentais o dever de contribuir para *o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade* (Delors, 2003, p. 99). Com isto, a educação contribuiria para a preparação de jovens e adultos mais autônomos, com capacidade de pensar livremente, de decidir por si mesmos, de refletirem e formularem juízos de valor, bem como de enfrentar as diferentes situações do cotidiano. Estes pressupostos configuram a base do quarto pilar da educação, ou seja, *o aprender a ser*.

A autonomia e a capacidade de reflexão, quando estimulados dentro de uma perspectiva de empatia e convívio entre as diferenças, podem desencadear consequências que impactam o desenvolvimento e o progresso social. Pessoas mais independentes, confiantes e analíticas, podem promover mudanças em suas vidas e na própria sociedade onde vivem. Conforme Delors (2003, p. 100) *a diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação*.

## CONVIVENDO COM A COMPLEXIDADE DOS SABERES

A Teoria da Complexidade, ou simplesmente complexidade, é um pensamento filosófico proposto por Edgar Morin (1991), que tem na sua base a promoção da transdisciplinaridade. Por meio do questionamento, da reflexão crítica, da contextualização, da flexibilidade e da análise de diferentes pontos de vista, procura pensar sobre a construção do conhecimento.

Conforme Morin (2003), o conhecimento seria melhor transmitido se evitássemos a especialização que não dialoga com as demais áreas. A integração das diferentes disciplinas, embora divididas por áreas de saber, poderá ampliar a visão de mundo e contribuir para um conhecimento mais complexo sobre o contexto ao qual estamos inseridos.

O pensamento complexo reconhece as diferenças entre as áreas do saber, mas a diferença não significa que tenha de haver separação. Segundo este con-

ceito, o diálogo constante e a troca de informações não causaria uma confusão ou sobreposição entre os saberes mas, pelo contrário, o diálogo pode promover a descoberta e a inovação, bem como a (inter)relação entre as diferentes áreas do conhecimento.

A complexidade, por sua vez, não é sinónimo de completude ou conhecimento total sobre os eventos a nossa volta. Para Morin (1991), o conhecimento total sobre algo é impossível e a complexidade somente nos fornece mais conhecimento para que possamos compreender e analisar criticamente as diversas influências que recebemos.

A transmissão do conhecimento – e, por consequência, dos vários modelos de ensino/aprendizagem – é realizada, muitas vezes, de forma a priorizar pura e simplesmente a razão, a divisão de saberes, a hierarquia nas relações e a assimilação de conceitos que, frequentemente, estão distantes do contexto imediato das pessoas. A complexidade advoga a introdução da subjetividade no processo de transmissão do conhecimento.

No entanto, para qualquer mudança no processo de ensino/aprendizagem é necessário prestarmos atenção no aperfeiçoamento dos educadores. Nas sociedades contemporâneas, em virtude do processo de globalização da informação, cresce a cada dia as possibilidades das pessoas entrarem em contato com diferentes formas de pensar e agir. As sociedades estão cada vez mais interligadas por meio da economia global, dos meios de comunicação e da possibilidade das pessoas viajarem. O sistema educacional precisa estar atento a este processo e as mudanças que isto desencadeia na forma dos alunos perceberem o mundo e relacionarem-se socialmente.

Neste sentido, o ensino de filosofia poderá colaborar para que os alunos e professores exercitem o pensamento analítico, bem como busquem conjuntamente novas formas de pensar e agir, por meio da reflexão, autocrítica e do diálogo. Durante as suas reflexões sobre a educação, Edgar Morin (2007) elaborou o que denominou de *os sete saberes necessários à educação do futuro*, que seriam as questões que o sistema educacional precisa resolver no sentido de qualificar o processo de ensino/aprendizagem.

O primeiro saber seria o *conhecimento*, ou a questão do erro e da ilusão. Este tipo de saber está baseado na constatação de que aquilo que chamamos

de conhecimento pode ser uma ilusão ou possuir premissas equivocadas. A filosofia teria o papel de questionar o suposto conhecimento indagando os motivos, as causas e os desdobramentos históricos dos eventos. Desta forma, desenvolve-se um pensamento crítico, analítico e abre-se caminho para os alunos tornarem-se em agentes de mudanças e não apenas sujeitos passivos diante do contexto à sua volta.

O *conhecimento pertinente* é o conhecimento organizado, que consegue selecionar, analisar e promover sínteses diante da multiplicidade de informações. Isto porque o conhecimento não é o acúmulo de informações, mas sim a organização e sistematização destas mesmas informações dentro de um contexto histórico, geográfico e, ao mesmo tempo, global.

A *condição humana* – seguindo a tradição filosófica desde Sócrates, que afirma que a autodescoberta se inicia com a reflexão sobre nós mesmos – preconiza a busca do autoconhecimento como um pressuposto fundamental para, também, conhecermos o mundo que nos rodeia. Somente com o autoconhecimento poderemos compreender o que nos constitui como seres humanos. Porém, quando falamos em educação, este processo de autodescoberta precisa ser feito de forma integrada entre todas as disciplinas.

A *compreensão humana* é importante para podermos conviver com a diferença. A educação deveria promover a empatia ao outro. A autodescoberta contribui, desta forma, para que possamos compreender o outro sem preconceitos. Assim, o convívio com outras culturas e formas de pensar estaria baseado no respeito mútuo. Para Morin, quando partimos do princípio de que somos iguais e da necessidade de respeitarmos uns aos outros, avançamos inúmeros passos na construção de relações sociais menos conflituosas.

A *incerteza* é outro dos saberes necessários para a educação. Conforme Morin, as relações sociais, os processos históricos e a própria ciência são repletos de incertezas. A educação deveria ensinar os alunos a conviverem com as incertezas, assim contribuindo para a abertura ao conhecimento do novo e do diferente. Quando estamos fechados em certezas não conseguimos perceber outros pontos de vista e, conseqüentemente, limitamos as chances de ampliarmos a nossa própria capacidade de análise e visão de mundo.

A educação precisa transmitir aos alunos conhecimentos sobre os processos históricos – guerras, movimentos migratórios, sistemas económicos mundiais, disputas políticas, a escravidão entre outros – para que se possa compreender as organizações sociais contemporâneas. A *era planetária*, como Morin denomina este saber, pressupõe que as sociedades atuais constituíram-se por meio de um longo processo histórico que envolve interesses e dinâmicas internacionais.

O próximo saber seria a *Antropoética*, ou seja, o ensino da ética que promove o autoconhecimento e o conhecimento sobre as relações humanas. Conforme Edgar Morin, isto nos conduziria ainda mais para a empatia, o convívio com a diferença e o autoconhecimento. Desta forma poderíamos nos tornar em cidadãos conscientes do nosso papel social e capazes de escolher de forma independente.

## A ESCOLA COMO UM ESPAÇO QUE ESTIMULA A AUTONOMIA E A BUSCA DO CONHECIMENTO

Conforme Gramsci (1982), todas as pessoas são intelectuais e podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, este autor distingue dois tipos de intelectuais: o *intelectual orgânico* e o *intelectual tradicional*. O *intelectual orgânico* seria aquela pessoa que reflete sobre o seu contexto histórico e possui uma visão crítica/analítica da sociedade onde vive. O *intelectual tradicional* seria aquela pessoa que reproduz, aceita passivamente ou não reflete sobre a sua realidade social.

Esta dinâmica repercute nas escolas, bem como no processo de ensino/aprendizagem, quando os professores apenas repetem o conteúdo sem estimular o pensamento independente dos alunos. Para evitar isso, Gramsci (1982) sugere a criação das *escolas unitárias*:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 1982, p. 121).

Para este autor as *escolas unitárias* deveriam ter na sua base o princípio do *trabalho*. O *trabalho*, no processo de ensino/aprendizagem, consistiria em estimular os alunos a buscar conhecimento fora da sala de aula. Desta forma, os alunos não estariam restritos aos conteúdos ensinados pelos professores mas, por meio de atividades extraclasse (leituras, pesquisas, estágios, atividades em grupos entre outras), buscariam ampliar o seu conhecimento.

As escolas, conforme Mannheim (1972) e Perrenoud (2005), devem ser espaços de diálogo. Escolas democráticas, que dialogam com a família e com os alunos, contribuem para o amadurecimento, a autoconfiança e o pensamento analítico das crianças. Michael Apple (2002) defende que as escolas devem promover o pensamento crítico dos alunos e não apenas ensinar a repetir, a decorar e a copiar os conteúdos em sala de aula. Para ele, apenas o pensamento independente e a compreensão do seu contexto social poderá causar impactos significativos e capazes de promover mudanças sociais e um aprendizado consistente.

Peter McLaren (1989), por sua vez, sugere que a pedagogia deveria seguir o modelo *crítico-revolucionário*. Esta modalidade de ensino/aprendizagem estimula o pensamento analítico, independente e contextualizado dos alunos. A *pedagogia crítica revolucionária* não significa uma postura de oposição, ou a promoção de conflitos quando algo não está de acordo com os desejos particulares de indivíduos ou grupos específicos. Pelo contrário, este tipo de pedagogia, assim como a *pedagogia libertária* proposta por Paulo Freire (2011), busca estimular a sensibilidade, a crítica construtiva, o diálogo aberto, a análise lógica, bem como desenvolver metodologias que considerem o contexto dos alunos e a cooperação entre pais, estudantes e professores.

Quando a análise, a participação voluntária, a contextualização do conhecimento e o estímulo ao pensamento independente não são priorizados no processo de ensino/aprendizagem, corremos o risco de estimularmos a reprodução de preconceções e desigualdades sociais. Em um texto onde aborda a questão da reprodução dos saberes, Pierre Bourdieu (1992) afirma que as escolas, por não proporcionarem espaços de reflexão aos alunos, muitas vezes, acabam por reproduzir em sala de aula alguns dos preconceitos vivenciados na sociedade.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (Bourdieu, 1992, p. 64).

Esta dinâmica, segundo Bourdieu (1992), pode ser observada quando recursos financeiros do governo são destinados a determinados tipos de escolas em detrimento das demais, ou ainda, quando os professores e demais funcionários da escola atribuem diferentes valores e formas de tratamento aos alunos conforme a posição social que a sua família ocupa na sociedade. Com isto, os alunos estariam aprendendo a reproduzir o sistema onde as relações pessoais e o poder econômico valeriam mais que as qualidades individuais e o respeito à diversidade.

De acordo com Max Weber (1982), as pessoas passaram a ser educadas para serem especialistas em determinadas áreas após o advento do capitalismo, tendo cada uma destas especialidades uma determinada importância no *status quo* da sociedade. Como as elites teriam maior acesso à educação de qualidade, perpetuariam, assim, o sistema de dominação e discriminação social. Ao invés de cumprir com o seu papel de estimular o pensamento crítico a escola estaria, pelo contrário, restringindo a transmissão do conhecimento e reforçando as desigualdades sociais.

No entanto, a discriminação na escola não se resume apenas às lutas entre grupos de diferentes níveis socioeconômicos. Vários autores afirmam que existem inúmeras outras formas de opressão nas escolas, tais como as dificuldades em conviver com diferenças de gênero, idade, etnia, religião, local de origem e linguísticas, por exemplo<sup>3</sup>. Desta forma, as diferenças econômicas e de status social seriam apenas um dos aspectos das dificuldades enfrentadas pelas escolas.

---

<sup>3</sup> Conferir Mannheim (1972); McLaren (1989); Bourdieu (1992); Apple (2002); Perrenoud (2005); Freire (2011), entre outros.

Outro fator importante no sistema de reprodução das desigualdades ocorre quando as escolas e os professores não são receptivos ao debate, ou assumem uma postura autoritária, preocupando-se apenas com o currículo e não com a realidade imediata dos alunos. Segundo Freire (2011), este tipo de dinâmica autoritária e de hierarquia rígida e vertical cria dificuldades para os próprios alunos participarem do seu processo educativo.

Os professores, conforme o pensamento de Peter McLaren (1989), por vezes assumem a postura de *guardiões da ordem*. Com isso, adotam atitudes centralizadoras, autoritárias e punitivas. Os alunos, desta forma, aprendem a ter medo das figuras de autoridade e sentem receio em expor as suas ideias. Isso afeta diretamente o processo de ensino/aprendizagem e como as crianças irão interagir socialmente no futuro.

De acordo com Piaget (2012), a afetividade no processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de adultos confiantes e autoconscientes. Neste sentido, durante a transmissão de valores morais e éticos, o conteúdo (o quê?) e a forma (como?) são igualmente importantes. Assim, professores capazes de compreender as características pessoais e do ciclo de desenvolvimento dos alunos estarão mais aptos para os estimular a buscarem ampliar os seus próprios conhecimentos.

Por sua vez, Vygotsky (1998; 2004) menciona a importância da transmissão do conhecimento por meio de exemplos e linguagens que sejam familiares aos alunos. O indivíduo constrói-se na interrelação entre as suas características pessoais, o ambiente físico e o contexto cultural ao qual está inserido. Disponibilizar um conjunto de símbolos e lógicas diferentes, bem como um ambiente acolhedor para que os alunos possam refletir e dialogar sobre si mesmos e o mundo ao seu redor configura-se em um dos desafios da educação.

Esta visão sobre a educação inclusiva e que estimula a capacidade de reflexão dos alunos também pode ser encontrada na própria Lei de Base da Educação (LBE) de Timor-Leste. Entre os objetivos da educação, conforme a LBE, no seu artigo 2.º, letras a) e b), estão *o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação; bem como a formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e*

*criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis.*

Como podemos observar, todos os autores e estudos mencionados concordam que o caminho mais eficaz para uma educação de qualidade e um processo de ensino/aprendizagem que estimula o pensamento autónomo e valoriza os alunos é construído por meio do diálogo, das múltiplas referências, da liberdade de expressão e do convívio com a diferença.

## FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Atualmente, conforme os dados do Ministério da Educação (2016), há 85 escolas secundárias gerais em todo o país, sendo que a filosofia não integra o currículo base. Portanto, este estudo enfocou a percepção dos professores sobre filosofia, tendo buscado também identificar qual seria a possível contribuição do ensino de filosofia nas escolas secundárias. Participaram deste estudo 48 professores de 12 escolas secundárias gerais, localizadas no município de Dili<sup>4</sup>.

As escolas, seis públicas e seis privadas, foram escolhidas aleatoriamente. Foi solicitado para a direção de cada escola a indicação de quatro professores para participarem das entrevistas. Sob os termos de confidencialidade das informações pessoais dos professores e das escolas, o único critério apresentado foi que os professores escolhidos deveriam obedecer a seguinte divisão: um professor e uma professora das áreas exatas ou naturais; um professor e uma professora das áreas sociais ou humanas. Entre os professores que colaboraram com este estudo, 37 estudaram na Universidade Nacional Timor Lorosa'e e 11 estudaram em instituições particulares (quatro professoras das áreas de humanas, uma professora da área de exatas, três professores da área de exatas e três professores das áreas de humanas). Os professores possuem as idades entre 25 e 56 anos e trabalham há pelo menos três anos nas escolas onde lecionam.

---

<sup>4</sup> Além das escolas secundárias, também foram convidadas a participar deste estudo três instituições universitárias. No entanto, não obtivemos resposta de nenhuma das universidades contactadas.



As entrevistas ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2016 e foram realizadas individualmente com cada professor(a) nas dependências das respectivas escolas onde trabalham. A modalidade de entrevista semiestruturada foi adotada devido ao seu caráter dialógico, bem como por permitir uma relação face a face entre entrevistador e entrevistado, contribuindo, assim, para que os assuntos abordados possam ser aprofundados. A entrevista semiestruturada disponibiliza ao entrevistador a oportunidade de observar, por meio de uma conversa individual, a reação dos entrevistados durante as respostas, bem como pode indicar elementos característicos do sistema de valores, normas, símbolos entre outros aspectos tanto do entrevistado, como do grupo ao qual pertence. Por serem perguntas abertas e sem tempo limite para a conclusão da resposta, os entrevistados podem discorrer livremente sobre o tema proposto. Isto permite ao entrevistador a oportunidade de formular novas perguntas para aprofundar, esclarecer, confirmar ou mesmo alterar os rumos da entrevista<sup>5</sup>.

Após a transcrição das entrevistas, realizadas em tétum, as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- a) O significado de filosofia;
- b) A relação entre filosofia e educação;
- c) O ensino de filosofia nas escolas secundárias;
- d) Principais dificuldades para o ensino de filosofia;
- e) Impactos do ensino de filosofia para a vida das pessoas e/ou para a sociedade de forma geral.

Com relação ao significado de filosofia, 35 professores a relacionaram a uma área do conhecimento científico: a filosofia é a ciência que estuda a moral e a ética, 25 respostas; a filosofia é a ciência que estuda a forma como as pessoas pensam e se comportam, oito respostas; a filosofia é a ciência base para todas as demais ciências, duas respostas. A definição da filosofia como sendo uma ciência apareceu de forma semelhante tanto entre os professores das áreas humanas e sociais como entre os professores das áreas exatas ou na-

---

<sup>5</sup> Para comentários e discussões sobre a metodologia da entrevista semiestruturada conferir Bogdan & Biklen (1994); Minayo (1994); Goldemberg (1997).

turais. Este entendimento da filosofia como sendo uma área do conhecimento científico está, de certa forma, relacionado ao pouco contato dos professores com os conteúdos, os objetivos e a prática da filosofia. Entre os 41 professores que afirmaram terem estudado filosofia na universidade, 36 estudaram uma única disciplina de Filosofia da Educação e cinco estudaram uma disciplina de Filosofia da Religião.

Para dois entrevistados, a filosofia seria o estudo da relação entre as pessoas e destas com o ambiente. Outras três respostas afirmaram que a filosofia estuda o carácter das pessoas e três professores associaram a filosofia ao estudo da realidade e da verdade. Somente cinco professores (três das áreas exatas e dois das áreas humanas) não souberam responder o significado da filosofia, alegando não terem estudado na escola ou que esqueceram, pois estudaram esta disciplina há muito tempo.

A filosofia, de certa forma, é percebida em termos gerais e confunde-se com outras áreas do conhecimento tais como a psicologia, a sociologia, a antropologia, e é frequentemente associada a assuntos como cidadania, meio ambiente, ética, moral entre outros. Neste caso, a parte é percebida como sendo o todo. Dependendo da experiência pessoal do professor, a filosofia é entendida por um dos seus temas de interesse ou campos de saber.

O entendimento da filosofia como uma ciência, ou mesmo a partir das suas áreas de saber, pode causar certos inconvenientes no seu ensino<sup>6</sup> pois, ao associar a filosofia a uma ciência, pode-se transmitir a ideia equivocada de que os seus métodos de análise e interpretação devem seguir os mesmos parâmetros das ciências. A repercussão deste equívoco no entendimento sobre o significado da filosofia transcende o simples desencontro nas informações. A filosofia, ao ser ensinada como ciência, pode promover desvios e entraves ao exercício do pensamento filosófico. Ao subordinar o fazer filosófico aos parâmetros e regras do fazer científico podemos limitar, descaracterizar ou, até mesmo, desqualificar a filosofia enquanto uma área de produção e disseminação do conhecimento.

---

<sup>6</sup> Embora tenha sido a área comum de onde saíram algumas das ciências contemporâneas, a filosofia não é uma ciência propriamente dita. Inclusive as questões que mobilizam as investigações filosóficas, bem como a sua metodologia de trabalho foram alguns dos motivos para a diferenciação com as demais áreas do campo científico.

Ao avançarmos um pouco mais, constatamos que 45 dos professores entrevistados afirmaram que existe uma estreita relação entre filosofia e educação. Para 38 professores, a filosofia e a educação ensinam as pessoas a compreenderem o certo e o errado. Para outros cinco, a filosofia ensina as pessoas a serem “pessoas” (seres humanos) e a educação mostra as regras e prepara os alunos para serem “pessoas” e cidadãos que respeitam as regras sociais. Entre as respostas, dois professores afirmaram que a filosofia ensina as “pessoas” a pensarem e a educação ensina as “pessoas” a praticar de forma correta aquilo que pensam. Apenas três entre os 48 entrevistados afirmaram não saber responder a esta pergunta.

As respostas nos conduzem a pensar que há uma preocupação entre os professores sobre a formação adequada dos alunos. Esta formação implicaria em que os alunos compreendessem e respeitassem as regras sociais. A filosofia entraria nesta dinâmica, de acordo com os professores, não necessariamente como uma alternativa para os alunos refletirem sobre si mesmos e sobre o mundo, mas sim para aprenderem sobre o que é correto e o que deve ser feito. Tanto a filosofia especificamente, como a educação de forma geral, assumiriam um carácter disciplinador, de doutrinação, de controle social, onde valores e as diretrizes sobre o que é certo ou errado são passados aos alunos. A filosofia e a educação estariam ao serviço da edificação e manutenção de uma determinada concepção sobre ordem e estabilidade social.

Entre as questões suscitadas por este tipo de entendimento sobre filosofia e educação estão quem determina o que é ordem e estabilidade, e qual o significado de ordem e estabilidade. Estas são perguntas tipicamente filosóficas. No entanto, se a preocupação do ensino da filosofia for o estabelecimento da ordem, como será possível refletir de forma adequada e independente sobre os parâmetros que estabelecem esta ordem. O ensino da filosofia não deveria ocupar-se com o ensino do correto, mas sim do exercício crítico e do pensamento lógico para refletir sobre as próprias noções do que seja o correto.

Para 46 professores, a filosofia poderia ser ensinada nas escolas secundárias, no entanto 32 acrescentaram que isto dependeria do programa do governo e da aprovação do Ministério da Educação. Sob a alegação de que a filosofia ensinaria conteúdos difíceis de serem compreendidos, dois professores

das áreas humanas afirmaram que esta deveria ser ensinada apenas na universidade. Em contrapartida, 28 professores sugeriram que o ensino da filosofia poderá iniciar nas escolas primárias para auxiliar as crianças a pensarem e se prepararem para o ensino médio.

Como podemos perceber, apesar de alguns professores afirmarem que os conteúdos da filosofia possam ser de difícil apreensão para os alunos, as respostas na sua maioria foram favoráveis ao ensino da filosofia nas escolas secundárias. Isto nos conduz ao questionamento sobre a metodologia mais adequada para o ensino da filosofia. Entre os 48 professores, 43 afirmaram que a filosofia deveria ser ensinada de acordo com o contexto social dos alunos, utilizando exemplos simples e do quotidiano. Desta forma as dificuldades próprias da disciplina seriam amenizadas, pois falaria de assuntos observáveis e contextualizados ao universo lógico e simbólico dos alunos. Entretanto, três professores afirmaram que não sabem qual metodologia seguir, pois isto deveria ser uma decisão dos professores especialistas na área e não compete aos professores de outras disciplinas opinar. Para dois professores a filosofia deveria seguir as orientações do Ministério da Educação, que define os conteúdos e as diretrizes para o ensino nas escolas.

Esta visão contextualizada do ensino de filosofia e não apenas uma repetição de datas, conceitos e autores famosos vai ao encontro das recomendações da maioria dos pensadores que abordam o ensino de filosofia nas escolas. A filosofia, ao priorizar o contexto e a realidade dos alunos por meio de notícias dos jornais, fatos políticos, histórias locais, mitos e contos tradicionais, por exemplo, poderá, ao mesmo tempo, transmitir conteúdo e motivar os alunos a investirem no seu próprio processo de ensino/aprendizagem.

Este ponto de vista torna-se mais evidente ao observarmos que para 47 professores há uma relação direta entre filosofia e cultura, pois ambas ensinariam as pessoas sobre ética, moral e a viverem em sociedade<sup>7</sup>. Entre estes, 23 acrescentaram que a filosofia e a cultura falam sobre histórias locais contadas ou vividas pelos antepassados, que ensinavam as regras sociais e como as pessoas

---

<sup>7</sup> A expressão cultura é utilizada no sentido atribuído pelos professores entrevistados, ou seja, o conjunto de regras, histórias, práticas e costumes diversos identificados como tendo origem e transmitidos pelos seus antepassados.

deveriam se comportar. Conforme oito professores, os filósofos são semelhantes aos *lia nain* e aos *katuas*<sup>8</sup>, pois falam sobre a história e a memória das comunidades. Apenas um professor (da área das ciências exatas) afirmou que não sabe se existe uma relação, pois não compreende claramente o que é filosofia.

Novamente, podemos observar a associação da filosofia com a transmissão de regras de comportamento social. Embora a ética e a moral figurem entre os assuntos mais importantes para a filosofia, o seu estudo é mais no sentido de compreender as lógicas e símbolos que inauguram e regem as concepções de ética e moral, e menos o de transmitir regras rígidas e pré-estabelecidas sobre a conduta social.

Entre as principais dificuldades para o ensino da filosofia nas escolas, 40 respostas apontaram a falta de professores especializados ou com conhecimentos adequados para ensinar filosofia. Apareceu em 18 respostas que a dificuldade estaria relacionada ao fato de que os professores muitas vezes lecionam disciplinas que não estão relacionadas às suas áreas de formação<sup>9</sup>. A solução possível para esta dificuldade, segundo a resposta de 15 professores, seria a elaboração de um manual para que pudessem transmitir o conteúdo nas salas de aula. No entanto, entre estes, nove professores afirmaram que, mesmo com o manual, seria necessário que os professores tivessem uma formação adequada, pois caso contrário iriam apenas ler o conteúdo sem entenderem o que estariam ensinando. Apesar destas considerações, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que ter professores com formação específica em filosofia seria a solução mais adequada e eficaz para sanar o problema com a qualificação e domínio do conteúdo. Embora, aparentemente, não tenham conhecimento deste fato<sup>10</sup>, os professores estão em sintonia com as ideias de Hegel sobre o ensino de filosofia.

---

<sup>8</sup> *Lia Nain* (palavra + dono) expressão em tétum que, neste contexto, remete aos responsáveis por preservar e transmitir as histórias dos grupos familiares e da comunidade. *Katuas* é outra expressão em tétum que designa pessoas mais velhas, idosos.

<sup>9</sup> Entre os 48 professores que participaram deste estudo 17 (11 das áreas humanas – sete mulheres e quatro homens –, e seis das áreas exatas – quatro mulheres e dois homens) estão ministrando aulas de disciplinas que não correspondem ao seu curso de Licenciatura.

<sup>10</sup> Foi perguntado aos professores se eles lembravam de algum filósofo ou ideia filosófica que haviam estudado. Somente 19 professores afirmaram lembrar de algum filósofo, sendo:

[...] é necessário que se faça novamente da filosofia uma tarefa séria. Para que se possa possuir qualquer ciência, arte, habilidade, ofício, prevalece a convicção de que seja necessário um multifacetado esforço de aprendizagem e exercício. Se alguém tem olhos e dedos, recebe o couro e o instrumento, nem por isso é capaz de fabricar sapatos. Ao contrário, no que diz respeito à filosofia parece dominar presentemente o preconceito de que qualquer um saiba imediatamente filosofar e julgar a filosofia, já que para isso possui a medida na sua razão natural [...] (Hegel, 1974, p. 42).

Ainda sobre as dificuldades do ensino de filosofia, 42 respostas referiram, também, que as dificuldades de ensino estariam relacionadas à falta de material didático, livros, recursos audiovisuais, e pouca estrutura física (salas de aula insuficientes, falta de energia elétrica e etc.). Nestes casos, a dificuldade não seria exclusiva às aulas de filosofia, mas configura um problema mais amplo que englobaria todas as demais disciplinas do currículo. O problema, assim, estaria relacionado às dificuldades estruturais e de recursos humanos do sistema educacional. Somente três professores afirmaram que não existe nenhuma dificuldade para ensinar filosofia nas escolas secundárias.

Outro tópico que surgiu nas entrevistas foi o idioma utilizado para o ensino de filosofia. Todos os 48 entrevistados comentaram que o idioma é um fator decisivo para a compreensão dos conteúdos ensinados em sala de aula, não somente para o caso da filosofia, mas para todas as demais disciplinas. Conforme os professores, a filosofia deveria ser ensinada em tétum, pois assim os alunos poderiam compreender o conteúdo de forma mais clara. O português, o indonésio e o inglês poderiam ser usados, conforme 26 professores, para os conceitos teóricos pois, segundo eles, ainda não há tradução de determinados termos para o tétum. Outros cinco professores (todos lecionam ou lecionaram a disciplina de português) acrescentaram que a explicação deveria ser bilíngue, onde os alunos poderiam comparar as expressões e, assim, também aprender o

---

seis professoras e sete professores das áreas humanas; quatro professores e duas professoras das áreas exatas. Entre os autores citados estão: Platão, 9 vezes; Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, duas vezes; Aristóteles, uma citação; Kant foi referido duas vezes; três lembraram de Platão e Aristóteles; e dois professores citaram Kant, Platão e Aristóteles. No entanto nenhum professor soube esclarecer o que estes autores falaram, afirmando que os estudaram há muito tempo, enquanto frequentavam a universidade.

português. Entretanto, os professores enfatizaram que o método mais efetivo de ensino seria a explicação dos conteúdos em tétum, e os demais idiomas seriam utilizados como apoio para a explicação de determinados conceitos<sup>11</sup>.

Sobre os possíveis impactos do ensino de filosofia nas escolas secundárias, todos os entrevistados responderam que a repercussão seria “positiva”, pois ao ensinar o que seria o certo e o errado os alunos poderiam crescer compreendendo as regras sociais, serem cidadãos, assim como ajudaria as pessoas a pensarem de forma mais objetiva e clara. Porém, nove professores acrescentaram que a repercussão também pode ser “negativa”, pois são as pessoas que decidem o que irão fazer com o conhecimento que adquirem. Para estes professores, o problema é que a escola não pode controlar o comportamento dos alunos fora do ambiente escolar. Além disso, 37 professores completaram as suas respostas afirmando que o ensino da filosofia causaria impactos na aprendizagem das demais matérias, pois os alunos sentiriam curiosidade e motivação em aprender novos conteúdos.

Novamente nos deparamos com a ideia de que a filosofia seria um meio para transmitir regras, valores, garantir a ordem social e o convívio pacífico entre as pessoas. Esta não é uma concepção apenas sobre o ensino de filosofia, mas sim sobre a educação de forma geral. Para os professores esta ordem e estabilidade acontecem quando os alunos respeitam as normas sociais e a hierarquia de poder estabelecida. No entanto a filosofia, antes de trazer a ordem, busca refletir sobre a necessidade e o significado da ordem. Na prática filosófica, muitas vezes o que parece discórdia, desrespeito ou desordem, é somente o exercício da dialética e do livre pensar entre pessoas com ideias diferentes. E ideias diferentes, para a filosofia, não significam rupturas ou inimizade, mas sim uma excelente oportunidade para o diálogo, o crescimento mútuo e o respeito às múltiplas formas de pensar e interagir socialmente.

---

<sup>11</sup> Segundo a opinião de 29 professores, a dificuldade com o idioma não seria um problema apenas dos alunos, pois alguns professores – por serem fluentes somente em tétum – também encontrariam dificuldades para compreender adequadamente os conteúdos em outro idioma.

## ALGUMAS SUGESTÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS

Como podemos observar, os professores tiveram pouco contato com os conteúdos da filosofia durante a sua própria formação académica. No entanto, para eles a filosofia seria uma disciplina que ensinaria conteúdos relacionados com a ética, a moral, a cidadania, os valores sociais e as noções de certo e errado. Para os participantes deste estudo, a maior dificuldade do ensino da filosofia nas escolas está relacionada à falta de professores especializados e com domínio da matéria que possam lecionar.

A maneira mais adequada para o ensino de filosofia, segundo os entrevistados, seria a contextualização dos conteúdos filosóficos à realidade dos alunos. Isto poderia ser feito por meio de recortes de jornais, revistas, notícias na televisão, rádio, assuntos em voga nas redes sociais, bem como pela comparação entre as histórias tradicionais e os conteúdos relacionados ao pensamento filosófico. Ao aproximarmos a filosofia da realidade e das lógicas utilizadas pelos alunos, os conteúdos tornam-se mais vívidos e interessantes. O idioma utilizado para o ensino é outro aspecto abordado pelos professores. Conforme as suas respostas, o mais adequado seria utilizar o idioma tétum para a transmissão dos conteúdos, e o português – ou outro idioma – seria um recurso auxiliar para transmitir determinados conceitos de difícil tradução.

O ensino de filosofia também poderia, conforme a opinião da maioria dos professores, impactar a aprendizagem das demais disciplinas, pois despertaria nos alunos a curiosidade pelo conhecimento. Esta impressão dos professores é corroborada por alguns estudos, como o já citado ‘Philosophy for Children’ (2015), onde os alunos que estudaram filosofia apresentaram melhoras no rendimento em matemática e leitura. Por outro lado, o relatório da Unesco (2007) reforça a ideia da filosofia como um caminho para o desenvolvimento de um processo educativo voltado para o pensamento livre e o exercício da cidadania. Isto vai ao encontro dos objetivos da Lei de Base da Educação (2008), assim como da opinião dos professores quando estes afirmam que o ensino de filosofia poderia ajudar os alunos a pensar com mais clareza e objetivamente, tornando-se cidadãos mais conscientes e participativos.



A filosofia não deveria ser ensinada como um meio para transmitir as noções de certo e errado, ou mesmo para estabelecer uma ordem social e o respeito ao sistema hierárquico e ao *status quo*. O exercício filosófico e o ensino de filosofia deveria ocupar-se em estimular o pensamento analítico, independente e lógico. As aulas de filosofia nas escolas secundárias, ao utilizarem exemplos do quotidiano, podem tornar-se mais atraentes aos alunos. Entretanto, para fazer isto, os professores precisam estar preparados para o ensino e familiarizados com os conteúdos da filosofia. O sílabos, ou um manual de aula, são interessantes como um norte, um guia para que os professores possam organizar as suas aulas. No entanto, o sílabos ou o manual não podem ser utilizados como a base do conhecimento dos professores. Somente professores preparados e com domínio dos conteúdos da disciplina poderão relacionar diferentes assuntos entre si, encontrar exemplos do dia a dia que possam ser utilizados em sala de aula, bem como responder as indagações dos alunos que transcendem o conteúdo da aula.

Para concluir, reiteramos que este estudo faz parte de um projeto mais amplo e de carácter interdisciplinar que pretende analisar as interfaces entre filosofia e educação. Neste sentido, as conclusões aqui expostas não pretendem encerrar o assunto, mas sim estimular novos estudos e o debate sobre o tema. Conforme a revisão panorâmica da literatura e a análise das entrevistas com os professores das escolas secundárias, sugerimos que:

a) O ensino de filosofia integre o currículo base das escolas secundárias. Isto poderá contribuir para que sejam alcançados os objetivos da Lei de Base da Educação, que preconiza a promoção de um processo de ensino/aprendizagem que estimule a cidadania, o respeito e o convívio com as diferenças de ideias;

b) O ensino de filosofia nas escolas, para tornar-se qualificado, precisa ser realizado por professores com formação específica na área;

c) O ensino de filosofia nas escolas deve priorizar uma educação que estimule os alunos a desenvolver a prática do pensamento analítico e da reflexão sobre si mesmos e sobre a sociedade onde vivem. Isto poderá contribuir para que os alunos possam ser agentes de mudança nas suas próprias vidas e na sociedade de forma geral;

d) A metodologia de ensino poderá aliar os conteúdos de história da filosofia com exemplos do cotidiano dos alunos. Desta forma as aulas tornam-se mais dinâmicas e interessantes ao evitar-se a simples transmissão e memorização de conteúdos e fatos históricos descontextualizados;

e) O tétum, por ser o idioma mais utilizado e fluente entre os alunos, pode ser a variante linguística preferencial para o ensino de filosofia. O português poderá servir de apoio para tornar mais clara a compreensão de determinados conceitos;

f) O ensino de filosofia deveria estimular o pensamento analítico dos alunos sobre as noções de ética, moral, estética, cidadania, relações interpessoais, igualdade, diferenças, meio ambiente, democracia, bem e mal, violência, resolução de conflitos, sociedade, lógica, certo e errado, entre outros assuntos, e não limitar-se a ensinar regras de conduta e normas preestabelecidas.

## REFERÊNCIAS

Apple, Michael. (2008). Podem as pedagogias críticas sustentar as pedagogias de direita? *Cadernos de pesquisa*, n.º 116, pp. 107-142.

Arendt, Hannah. (1978). *A condição Humana*. São Paulo, EDUSP/Forense Universitária.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria dos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre. (1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.

Deleuze, G. (2008). *Conversações*. 7.ª reimpressão. São Paulo: Editora 34.

Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2.ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco.

Education Endowment Foundation. (2015). *Phylosophy for Children: evaluation report and executive summary*. Durhan University.

Foucault, Michel. (1999). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gallo, Sílvio; Kohan, Walter Omar. (2000). Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes.

Goldenberg, Mirian. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.

Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Hegel, Georg W. F. (1974). *A Fenomenologia do Espírito*. In: Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

Heidegger, M. (1999). *Introdução à Metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP.

Kohan, W. O. (2002). *Ensino de Filosofia – perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14/2008, *Jornal da República*, Série I – n.º 40, em 29 de Outubro, pp. 2642-2658.

Lipman, Matthew. (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Mannheim, K. (1972). *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

McLaren, Peter. (1989). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longmans.

Minayo, M.C. de S. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ª ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco.

Ministério da Educação. (2016). *Relatório da Direção Nacional de Ensino Secundário do Ministério da Educação*, 25 de agosto de 2016. Dili: ME.

Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

\_\_\_\_\_. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8.ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4.ª ed. São Paulo: Cortez.

Nietzsche, Friedrich. (2004). *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

Perrenoud, Philippe. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (2012). *Seis estudos de psicologia*. 25.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Forense Universitária.

Rancière, Jacques. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, D. J; Pagni, P. A. (2007). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: AVERCAMP.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2007). *Philosophy: a school of freedom*. Paris: Unesco Publishing.

Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2004). *Pensamento e linguagem*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, Max. (1982). *Ensaio de Sociologia*. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora LTC.



# A DUPLA FACE DA RELAÇÃO DA FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Maria José Barbosa\*

**Resumo:** Este artigo procura “meditar” sobre a fecundidade da relação entre a Filosofia e a Educação. Em primeiro lugar, gostaríamos de salientar que o objetivo deste artigo não é o de relatar a história da Filosofia, nem a da Educação nem mesmo a da relação existente entre essas duas áreas de atuação. De igual forma não procuraremos defender nenhuma posição específica sobre a necessidade de melhorar e reforçar a relação entre as referidas áreas, considerando que esta é para nós evidente assim como acreditamos ser para o nosso público. O que efetivamente se procurará realizar, ao longo destas páginas, é uma reflexão sobre as bases filosóficas que, nos distintos momentos da história do pensamento ocidental, deram origem a projetos educativos de grande escala que visavam a emancipação do sujeito e, numa fase posterior, apresentar o cenário atual do Ensino da Filosofia, com base no qual se procurará pensar sobre as suas potencialidades.

**Palavras-chave:** filosofia; educação; ensino.

## THE DOUBLE FACE OF RELATION BETWEEN PHILOSOPHY AND EDUCATION

**Abstract:** This article aims to “meditate” on the fecundity of the relationship between Philosophy and Education. Firstly, we would like to point out that we don’t aim, with this article, to make an approach to the history of Philosophy, nor the history of Education, or even the history of the relationship between these two areas. Likewise, we will not defend any particular position on the need to improve and strengthen the relationship between these two areas, considering that this is clear to us as we believe it is to our audience. What shall be attempted to accomplish, on the following pages, is a reflexion on the philosophical basis, in the different historical moments of the Western thought, which gave rise to large-scale educational projects that aimed the emancipation of the subject and, at a later stage, present the current state of Philosophy Teaching, based on which we will try to achieve its potential.

**Keywords:** philosophy; education; teaching.

---

\* Licenciada, Mestre e Doutorada em Filosofia, exerce atualmente funções como Docente e Investigadora na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Como membro do *Aesthetics, Politics and Arts Research Group*, da Faculdade de Letras do Porto, participou em várias conferências nacionais e internacionais e publicou vários artigos em atas e revistas de especialidade.

When pleasure and pain, and love and hate, are rightly implanted in the yet unconscious soul, and after the attainment of reason are discovered to be in harmony with her, this harmony of the soul is virtue, and the preparatory stage, anticipating reason, I call education (Platão, 2003, Livro II).

Efetivamente, a lei nos manda praticar todas as virtudes e nos proíbe de praticar qualquer vício. E as coisas que tendem a produzir a virtude considerada como um todo são aqueles atos prescritos pela lei tendo em vista a educação para o bem comum. Mas no que tange à educação do indivíduo como tal, educação essa que torna um homem bom em si, (...) pois talvez não haja identidade entre ser um homem bom e ser um bom cidadão de qualquer Estado escolhido ao caso (Aristóteles, 1991, Livro V, 2).

A Filosofia, em relação à Educação, encerra um caráter paradoxal em virtude da posição que assume face ao conhecimento – questiona o saber constituído e interpela o absurdo – e dos fins a que serve – sistematização das ideias que surgem das inquietações do homem face ao saber e à existência. Para melhor demonstrar os contornos da relação dual da Filosofia com a Educação, iremos dividir o nosso texto em duas partes distintas. Num primeiro momento, procuraremos abordar, adotando uma perspectiva histórica, a questão da Filosofia como projeto de Educação para, num segundo momento, indagar sobre as (im)possibilidades e potencialidades do Ensino da Filosofia.

## A FILOSOFIA COMO PROJETO DE EDUCAÇÃO

Como é do conhecimento geral, a abordagem filosófica antecede o pensamento científico. Questionar sobre a importância da Filosofia implica, primeiramente, uma reflexão da relação entre a história e a antropologia.

Desde a sua gênese, a Filosofia é um projeto de questionamento sobre a natureza do homem e do sentido da (sua) existência. Pensar a educação é pensar o homem, e o homem pensa-se pela Filosofia. Pensar no que somos, no que podemos ser e no que devemos ser é o ponto de articulação da Filosofia e da Educação. Se a Filosofia é o resultado do questionamento sobre a natureza do homem, a educação é o processo da sua consolidação. Tal significa que

todo o projeto educativo deve comportar, necessariamente, uma perspectiva antropológica assim como toda a antropologia tem, forçosamente, implicações educativas. Qualquer projeto de natureza filosófica que digne a sua tradição e a sua natureza, é necessariamente educativo.

Todo o projeto de Filosofia encerra uma *Paideia*, termo que nomeia o Ideal educativo da Grécia Clássica que encerra, simultaneamente, um programa político. Nicola Abbagnano, define *Paideia*, em articulação à noção de cultura e do conceito latino *humanitas*, nos seguintes termos:

[...] educação do homem como tal, ou seja, educação devida às “boas artes” peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais. As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita. Para os gregos, a C. nesse sentido foi a busca e a realização que o homem faz de si, isto é, da verdadeira natureza humana. E teve dois caracteres constitutivos: 1º estreita conexão com a filosofia, na qual se incluíam todas as formas da investigação; 2º estreita conexão com a vida social. Em primeiro lugar, para os gregos, o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, portanto mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito. Em segundo lugar, o homem só podia realizar-se como tal na vida em comunidade, na polis – a República de Platão é a expressão máxima da estreita ligação que os gregos estabeleciam entre a formação dos indivíduos e a vida da comunidade; e a afirmação de Aristóteles de que o homem é por natureza um animal político tem o mesmo significado. Mas num e noutro aspecto, a natureza humana de que se fala não é um dado, um fato, uma realidade empírica ou material já existente, independentemente do esforço de realização que é a cultura. Só existe como fim ou termo do processo de formação cultural; é, em outros termos, uma realidade superior às coisas ou aos fatos, é uma idéia no sentido platônico, um ideal, uma forma que os homens devem procurar realizar e encarnar em si mesmos (Abbagnano N., 2007, p. 225).

Considere-se, contudo, que o termo *Paideia* aparece somente no contexto do pensamento helênico no séc. V a.C. (Jaeger, W., 1995, p. 25), época em que é exigido à educação, mais do que a formação do homem, a do cidadão. O ideal educativo precedente, o da aristocracia helênica – a *Arete* –, associado à qualidade de bravura, de coragem, de força, de destreza, de eloquência e



capacidade de persuasão, ou mais explicitamente, à condição de heroicidade helênica, como dá testemunho os poemas homéricos, revelou-se insuficiente à consciência ética dos grandes filósofos atenienses. Somente pela suspensão do caráter mítico e heroico do povo grego, que assegura um cunho trágico à sua existência, um novo ideal educativo se revelou possível. A cultura europeia ocidental foi edificada com base neste legado dos gregos.

O termo *Paideia* nomeia esse novo ideal, o da necessidade de formar o homem como homem e, simultaneamente, como cidadão. Pela voz de Sócrates, nasce um novo projeto de humanidade. Platão, discípulo de Sócrates, tal como esboça nas *Leis*, faz depender da educação a existência de uma sociedade justa. Como podemos ler:

And we must remember further that we are speaking of the education, not of a trainer, or of the captain of a ship, but of a perfect citizen who knows how to rule and how to obey; and such an education aims at virtue, and not at wealth or strength or mere cleverness. To the good man, education is of all things the most precious, and is also in constant need of renovation. 'We agree.' And we have before agreed that good men are those who are able to control themselves, and bad men are those who are not (Platão, 2003, Livro I).

A Educação, como possibilidade infinita de um novo começo, quando norteadas por princípios e valores claros e bem definidos, aparece sempre associada a um programa filosófico. Da articulação da Filosofia com a Educação, cuja gênese nos remeterá indiscutivelmente para a consciência ética dos grandes filósofos atenienses, suspensa somente na Idade Média (comumente associada à Era das Trevas ou do Obscurantismo), a Europa fez depender todos os seus programas culturais e intelectuais. A dívida da Europa aos Gregos clássicos é incomensurável.

O programa educativo, totalmente descurado na Era Medieval, é retomado somente no séc. XVIII, por Rousseau. O projeto rousseauiano de recondução do homem à sua natureza, que carecia de um programa preliminar de reforma da sociedade, tinha como objetivo central a reposição das condições e potencialidades originárias de que depende a felicidade humana.

Tal é, com efeito, a verdadeira causa de todas essas diferenças: o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora

de si, não sabe viver senão na opinião dos outros, e é, por assim dizer, exclusivamente do seu julgamento que tira o sentimento da sua própria existência. Escapa ao meu tema mostrar como de tal disposição nasce tanta indiferença pelo bem e o mal, com tão belos discursos de moral; como, reduzindo-se tudo às aparências, tudo se torna factício e representado, honra, amizade, virtude, e muitas vezes até os próprios vícios, cujo segredo de se glorificar finalmente se encontra; como, em uma palavra, perguntando sempre aos outros o que somos, e não ousando jamais interrogar-nos sobre isso nós mesmos, no meio de tanta filosofia, humanidade, polidez, máximas sublimes, não temos senão um exterior enganador e frívolo, honra, sem virtude, razão sem sabedoria, e prazer sem felicidade. Basta-me ter provado que esse não é o estado original do homem, e que só o espírito da sociedade e a desigualdade que ela engendra modificam e alteram, assim, todas as nossas inclinações naturais (Rousseau, J.-J., 1754, pp. 139-140).

Na sua obra ‘Discurso sobre as ciências e sobre as artes’, Rousseau interroga-se:

Mas, se não há vício que não os domine, crimes que lhes não seja familiar; se as luzes dos ministros, a pretensa sabedoria das leis, ou a multidão dos habitantes desse vasto império não puderam preservá-lo do jugo do tártaro ignorante e grosseiro, de que lhe serviram todos esses sábios? Que frutos retirou das honras com que foi cumulado? Seria o de ser povoado de escravos e perversos?

Opomos a esses quadros o dos costumes do pequeno número de povos que, preservados desse contágio dos vãos conhecimentos, fizeram com suas virtudes a própria felicidade e o exame das outras nações. Tais foram os primeiros persas: nação singular, na qual se aprendia a virtude como entre nós se aprende a ciência; a qual subjugou a Ásia com tanta facilidade e foi a única que teve a glória da história de suas instituições passar por um romance de filosofia (Rousseau, J.-J., 1749, p. 24).

Pese embora Rousseau, à semelhança de Platão, não seja um pedagogo, mas sim um filósofo que pensa sobre a educação, as suas palavras tem um enorme impacto no pensamento de Kant, para quem a educação é o maior e mais difícil problema da humanidade. Assim, em consonância com as ideias rousseauianas, Kant assevera:

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre

melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade. Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana.

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não devemos considerar uma idéia como quiméria e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização.

Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência.

[...]

Normalmente os homens não tinham idéia alguma da perfeição de que a natureza humana é capaz. Nós mesmos ainda não a temos em toda a sua pureza. É certo igualmente que os indivíduos, ao educarem seus filhos, não poderão jamais fazer que estes cheguem a atingir a sua destinação. Esta finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana (Kant, I., 1996, pp. 17-19).

Kant, um defensor entusiástico do poder da razão, inscreveu, em discordância com a proposta de Rousseau, o processo de aperfeiçoamento da humanidade no caminho do progresso científico. Tal facto será compreensível se considerarmos que a perfetibilidade das virtudes sociais e das outras (potenciais) faculdades naturais do homem desenvolver-se-ão, segundo Rousseau, somente na sociedade civil (Rousseau, J.-J., 1762). Já para Kant, como podemos ler na sua obra ‘Sobre a pedagogia’, afirma perentoriamente:

É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange a arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior teria edificado (Kant, I., 1996, p. 22).

A crença desmesurada na capacidade organizadora da razão, tal como fora defendida por Kant, na linha dos filósofos iluministas, incita ao desenvolvimento e implementação de projetos de educação do género humano, e não mais do indivíduo.

No entanto, é em Kant que o programa educacional iluminista encontra o seu ponto de inversão. O pensamento de Kant teve desdobramentos em Schiller, Goethe, Hölderlin, Schelling e finalmente em Hegel, pensadores que desassociaram a educação da humanidade do progresso científico. Por via destes, da verdade (ciência) transita-se para a teoria do Belo e desta para a Estética dos sentidos (Greue, M., 1994).

Ora, traduzir a filosofia hegeliana, tomando este pensador como o expoente máximo do Idealismo Alemão, em considerações de natureza pedagógica, poderá revelar-se um exercício abusivo, ainda que meritório. Hegel recebe de tradição filosófica dois grandes movimentos culturais com forte componente pedagógica – o iluminismo – movimento intelectual francês, do séc. XVIII, que defende o uso da razão para libertar a humanidade das trevas da religião e do absolutismo – e o romantismo – reação cultural contra a “frieza” racional própria do Iluminismo pela introdução das questões da natureza, da vida e da sensibilidade. A estes, articula-se todo um espólio filosófico de grande excelência da estética alemã do qual se destaca a obra de Schiller, as ‘Cartas sobre a educação estética do homem’ (2002), onde se procura o caminho da suplantação das limitações humanas pela arte, ou mais precisamente, pelos ideais do Belo.

Partindo do princípio que a realidade é a unidade da essência e da existência, Hegel assume o compromisso, na linha de Schiller, de pensar o que significa essa totalidade e como pode o homem realizá-la na história, para assim fundar o Reino do Espírito Absoluto.

Depois da criação da natureza surge o Homem. Ele constitui a antítese ao mundo natural, é o ser que se eleva até o segundo mundo. Temos dois reinos em nossa consciência universal, o reino da Natureza e o reino do Espírito. O reino do Espírito consiste naquilo que é apresentado pelo homem. Pode-se ter todo tipo de idéias a respeito do Reino de Deus, mas sempre haverá um reino do Espírito para ser claramente compreendido e realizado no homem.

O reino do Espírito abrange tudo, inclui tudo aquilo que alguma vez interessou ou interessará ao homem. O homem é ativo nele – seja o que for que faça, o homem é a criatura na qual o Espírito obra (Hegel, G., 2001, p. 61).

Infelizmente, a história provou que tanto as teorias do Belo como as da Verdade, destituídas de uma ética ou afastada da noção do Bem, revelam-se extremamente problemáticas e conflitantes. Pese embora os filósofos existencialistas voltem a escutar os gregos, a beber do seu conhecimento, a pedagogia positiva e científica substituiu, irreversivelmente, a pedagogia filosófica e especulativa. A passagem do discurso normativo (filosófico) para um discurso positivo ou científico foi assegurada pela redução de toda a existência ao número, à equação, ao objetivável, ou seja, ao quantificável. Toda a existência é assim fracionada, fragmentada em porções e traduzida a números. Não obstante, o positivismo rapidamente compreendeu que não podia prescindir totalmente da filosofia. A necessidade de sistematizar e organizar os conhecimentos científicos, de definir ou aclarar os princípios implícitos na prática científica, de refletir sobre o sentido a dar à própria prática, leva à transmutação da filosofia para uma epistemologia, ou seja, para uma reflexão crítica sobre a própria ciência.

Mas, quando a ciência passa a ser uma questão de linguagem, ou mais precisamente, um jogo de linguagem, a missão da filosofia, no dizer de Wittgenstein;

[...] é a clarificação lógica dos pensamentos.

A Filosofia não é uma doutrina, mas uma actividade.

O resultado da Filosofia não é «proposições filosóficas», mas o esclarecimento de proposições.

A Filosofia deve tornar claros e delimitar rigorosamente os pensamentos, que doutro modo são turvos e vagos (Wittgenstein, L., 1987, p. 62 – 4.112).

Hannah Arendt, em 'A Condição Humana' (2007), face à perplexidade dos avanços científicos e dos retrocessos civilizacionais, alerta para o seguinte problema:

A instrumentalização de todo o mundo e de toda a terra, esta ilimitada desvalorização de tudo o que é dado, este processo de crescente ausência de significado no qual todo fim se torna um meio e que só pode terminar quando se faz do próprio homem o amo e senhor de todas as coisas (Arendt, H., 2007, p. 170).

A condição de existência do homem na terra, segundo Arendt, depende da sua capacidade e possibilidade de desenvolver três atividades fundamentais,

conjunto que denominou *vita activa*, que são a do labor, do trabalho e da ação (Arendt, 2007, pp. 15-30). A sociedade contemporânea, submersa em movimentos de dispersão, multiplicação, agitação, massificação, entre tantos outros fenómenos globais e em rede, caracteriza-se pela pura superficialidade na educação, pelo vazio de conteúdos e pelas dificuldades elementares de todos em concentrar-se para refletir, ler e escrever. A escuta da verdade, à semelhança da experiência de Deus, só pode acontecer no silêncio do mundo interior, defende Arendt (2007, p. 24). A possibilidade da condição humana desenvolve-se na esfera privada, mas em articulação com a esfera pública. Partindo do princípio marxista de que o homem se realiza pelo trabalho, Arendt alerta para o perigo de a própria existência humana, na sociedade do (consumo) desperdício, marcada por um forte desequilíbrio entre o *labor* e o consumo, se revelar também ela fútil.

Um dos óbvios sinais do perigo de que talvez estejamos a ponto de realizar o ideal do *animal laborans* é a medida em que toda a nossa economia já se tornou uma economia de desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo, a fim de que o processo não chegue a um fim repentino e catastrófico (Arendt, 2007, p. 147).

Numa época de transição paradigmática, face à necessidade de fundar uma nova *Paideia*, à semelhança da época de Sócrates, impõe-se-nos a necessidade de (re)pensar, com grande rigor e sentido ético, o homem que queremos ser. Face ao grande desafio atual da humanidade, a de estruturar uma sociedade à escala global, caberá à antropologia esclarecer o ideal de homem e à educação realizá-lo.

## ENSINO DA FILOSOFIA

Retomemos a ideia wittgensteiniana de que a Filosofia é uma atividade.

Desde a sua origem, a Filosofia assume-se, não como um “corpo de saberes” transmissíveis, um processo doutrinal ou mesmo uma ciência, mas como uma atividade intrínseca à condição humana. A Filosofia é a ação, única dos espíritos inquietos, de questionamento e de reflexão sobre a existência

Humana. A condição necessária à Filosofia – inquietude e capacidade de questionamento – é intransmissível, porque é espontânea quando não sanada pela educação, como é comum nos países subdesenvolvidos.

As democracias ocidentais estruturaram-se a partir e no interior do questionamento filosófico. A *pólis* (Cidade-Estado) da antiguidade grega nasce sob a égide da filosofia. A devoção dos gregos pela sabedoria imbuíu os jovens de um novo ideal social (democrático) a partir do qual nasce a figura do cidadão, pessoa dotada de capacidade de argumentar, de criticar as concepções vigentes e de defender a sua perspectiva sobre as mesmas. O aparecimento da filosofia foi, indiscutivelmente, uma das mais importantes contribuições para o aparecimento do espaço da cidadania democrática.

No intento de dotar a *pólis* de uma organização harmoniosa e dotada de sentido histórico, os primeiros filósofos assumiram a importante missão de entender e explicar racionalmente a estrutura do mundo e a finalidade da ação humana. Assim, se a democracia nasce associada ao aparecimento da filosofia, o desenvolvimento desta depende da ação concertada das instâncias responsáveis por promover o debate filosófico, nomeadamente, das instituições educativas. O projeto filosófico que articula a educação com a democracia, totalmente abandonado na Idade Média, é progressivamente retomado na modernidade, conquistando o máximo de expressividade no contexto do pós Segunda Guerra Mundial. A civilização ocidental adotou, desde então, os métodos da filosofia como estratégia contra a barbárie do totalitarismo, sistema político que assolou a Europa na primeira metade do século XX. Consciente da importância das competências filosóficas para a realização das possibilidades históricas das democracias, como podemos comprovar no discurso do Presidente Italiano da Comissão Nacional para a UNESCO, Prof. Giovanni Puglisi, a UNESCO dá início, logo após à Segunda Guerra Mundial, a uma campanha de sensibilização para a introdução do ensino da filosofia no secundário.

[...] From childhood, philosophy can also introduce the practice of discussion, dialogue and interaction which, if it fails to eliminate conflicts, will teach our children to anticipate and overcome them using methods that are not authoritarian, prevaricating or violent.

It is in this ability to think, recognize and accept otherness that

the critical function of philosophy lies, in its ability to place us in an open ontological dimension, rather than in a closed, inward-looking system of values.

From this intellectual space that is unique to UNESCO, we should reaffirm the indispensable nature of philosophical education for the democratic evolution of our societies. Philosophy is not a niche culture, but an integral part of free, open and critical citizenship (UNESCO, 2011, pp. 7-8).

Mas, tal como advertiu Kant, o sucesso de um programa educativo para a realização do potencial humano, que faz depender totalmente da educação, carece do empenho e da cumplicidade entre os humanos que decidem, de modo livre, participar na construção cumulativa do conhecimento. O desenvolvimento da racionalidade e, conseqüentemente, da sociedade, depende unicamente da capacidade de adoção de novas práticas pedagógicas em conformidade com as necessidades presentes e futuras da própria sociedade. Nos seus termos:

A educação é uma arte, cuja prática necessita de ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações procedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, toda a humana espécie a seu destino” (Kant, I., 1996, p. 19).

Para Kant, o aperfeiçoamento da sociedade depende do aperfeiçoamento do homem. Edgar Morin, inscrevendo-se na mesma linha de pensamento de Kant, defende que a educação deve ser orientada para a resolução dos problemas futuros e não para a transmissão inócua de saberes acumulados. A convite da UNESCO, Edgar Morin compila numa só obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, na qual podemos ler:

[...] a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, de escuta e de respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático (Morin, E., 2000, p. 113).

Com o apoio da referida instituição, algumas escolas introduziram o projeto de ‘Filosofia para Crianças’ nos primeiros ciclos de ensino, para além do



ensino da Filosofia no secundário<sup>1</sup>. Com a introdução da filosofia como uma atividade escolar, com vista a desenvolver a aptidão inata para a investigação filosófica nos primeiros anos de educação, as Instituições Educativas procuram incrementar a curiosidade e o entusiasmo natural da criança pelo mundo do conhecimento e, simultaneamente, colmatar uma das maiores lacunas dos sistemas de ensino atual, que é o caráter excessivamente tecnicista ou pouco humanista. Nas palavras de Michel Tozzi tal como foram registadas no relatório sobre o Ensino da Filosofia na Europa e na América do Norte:

Advantages and challenges of philosophy for children:

- 1) Thinking for oneself
- 2) Educating for reflective citizenship
- 3) Helping the child's development
- 4) Facilitating the mastery of language and speech
- 5) Conceptualizing the philosophizing
- 6) Developing a theory of teaching philosophy to children and adolescents. (UNESCO, 2011, p.19)

As competências essenciais, pensadas a partir de um olhar filosófico, nomeadamente, na perspetiva de Oscar Brenifiere na de Isabelle Millon, encontram-se descritas e devidamente fundamentadas no próprio relatório da UNESCO:

## II - Philosophical skills

- 1) Deepening one's understanding - as Descartes recommends 'let us learn to isolate an idea and take it for what it is, for what it yields, without concerning ourselves with the multiplicity of its potential and actual connections'.
- 2) Problematizing - For Kant, the 'problematic' is one of the three basic modalities of discourse, and refers to what is only

---

<sup>1</sup> A pesquisa levada a cabo pela UNESCO em 2007 revela que, na Europa, a Filosofia integra o currículo do ensino secundário nos seguintes países: Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, Chipre República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Letónia, Luxemburgo, Mónaco, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Servia, Espanha, Eslováquia, Eslovénia e Turquia. Na América do Norte, a disciplina de filosofia foi introduzida no ensino nos Estados Unidos, sendo que o cenário varia dependendo do Estado. Já no contexto canadense, o curso de Filosofia foi introduzido, a partir de 1996, em algumas escolas secundárias (UNESCO, 2011, p. 40).

possible, the other two being the assertoric (what is simply asserted) and the apodictic (what is proven or scientific).

3) Conceptualizing - Identifying, producing, using or defining certain terms that are considered important, in order to clarify a statement, to produce new propositions and to solve a problem (UNESCO, 2011, p. 8).

O processo de integração, assim como sua tendência progressiva, da Filosofia no plano curricular, como podemos deduzir dos objetivos a que serve, não responde ao desejo de transmitir velhos conhecimentos, ou assegurar a perenidade da tradição ocidental, mas sim a permear o aparecimento de uma nova consciência ética, de criar as condições necessárias ao aparecimento de um novo programa de humanidade. Esta mesma premissa indica-nos uma outra, que somos obrigados a aceitar, a da ocorrência de uma inversão significativa do sentido ocidental nos termos da relação entre a Filosofia e a Educação. Como podemos constatar na primeira parte do nosso texto, coube sempre à Filosofia imprimir um sentido na Educação, e não o inverso. A tendência atual de abrir um espaço de reflexão de pendor filosófico nos ciclos educativos, no intento de obrigar a “humanidade a falar” pela boca dos mais jovens, denuncia a deriva atual do mundo ocidental. A Filosofia é a ação de “mundanização” do homem e humanização do mundo, que só pode ser realizada por pensadores de grande maturidade intelectual. Em resposta a esta “tendência para a deriva”, reiteramos as palavras de Sílvio Gallo:

O Filósofo procura desvendar o saber. Não um saber pronto e acabado, mas um saber que experiencia o não saber, que faz o movimento da ignorância ao saber. Aquele que busca conhecer alguma coisa, que está sempre à procura de respostas e da constante superação dessas respostas, pois, sempre que chegamos a uma resposta, ela nos desperta para inúmeras outras perguntas. Por isso, definimos anteriormente a pergunta filosófica como uma pergunta/problema. [...] a filosofia caracteriza-se por sempre buscar algo mais, por não se contentar com a primeira explicação disponível.

A filosofia nasceu e nasce da aspiração de estar em toda parte e em qualquer circunstância. É como o ar que respiramos e que nos coloca diante de questões que exigem “atitudes” para tomar certas decisões que preencham nossas aspirações. É por isso

que a filosofia não teve um fim, e provavelmente jamais terá, embora, em muitos momentos da história, filósofos tenham tido a pretensão de ter alcançado a sabedoria, isto é, o fim da própria atividade filosófica. Mas suas ideias foram logo questionadas, e sua pretensão ruiu, seguindo a filosofia seu caminho de busca de um saber cada vez mais aprimorado (Gallo, S., 2007, p. 15).

Com base no exposto, e em jeito de conclusão, podemos afirmar o caráter de indiscernibilidade entre a Filosofia e a Educação. Um programa de Educação encerra sempre um cunho filosófico assim como um projeto Filosófico implica um educativo.

Assim, mais importante do que considerar a hipótese de introduzir o ensino da Filosofia no sistema educativo, releva assegurar, preliminarmente, as condições necessárias ao exercício da própria Filosofia. Para tal, será necessário assegurar uma formação científica e cultural de alta qualidade, com base na qual o aluno poderá, por via do questionamento filosófico, alcançar um certo grau de sabedoria e impulsionar a curiosidade intelectual e o desejo de uma outra ordem explicativa, que colmate as lacunas da tradição, da religião e até da ciência. A Filosofia não é um conjunto de conhecimentos transmissíveis, como já o asseverámos, mas uma ação de aprimoramento do próprio saber. Caso estas condições não se verifiquem, o ensino da Filosofia não só em nada enriquecerá os alunos como poderá se transformar num amontoado de informações sem qualquer sentido.

## REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. Coord. Trad. Alfredo Bossi, Revisão de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.

Arendt, H. (2007). *A condição Humana*. Roberto Raposo (trad.), 10ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco; Poética* / Aristóteles. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross, 4ª ed. Coleção *Os pensadores*, v. 2. São Paulo: Nova Cultural.

Gallo, S. (Coord.). (2007). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*, Grupo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia, 15ª Ed. Campinas: Papirus Editora.

Greue, M. (1994). Da “teoria do belo” a “estética dos sentidos” - Reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. *Anuário de Literatura* 2, pp. 147-155. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5362>. Acesso em 16/02/2016.

Hegel, G. (2001). *A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. Introd. de Robert S. Hartman, Trad. de Beatriz Sidou., 2. ed. São Paulo: Centauro.

Jaeger, W. (1995). *Paideia – A formação do Homem Grego*. Trad. de Parreira, A. M., 3ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes. Disponível em [https://cld.pt/dl/download/cd2513d1-e910-4b8e-8e3b-4427a523bd92/Paideia\\_%20A%20Formacao%20do%20Homem%20Gr%20-%20Werner%20Jaeger.pdf](https://cld.pt/dl/download/cd2513d1-e910-4b8e-8e3b-4427a523bd92/Paideia_%20A%20Formacao%20do%20Homem%20Gr%20-%20Werner%20Jaeger.pdf). Acesso em 05/10/2016.

Kant, I. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Trad. de Francisco C. Fontanella. São Paulo: Editora UNIMEP.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 2ª ed. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.

Platão. (2003). *Laws*. Produced by Sue Asscher. Ed. Projeto Gutenberg. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu001750.pdf>. Acesso em 05/10/2016.

Rousseau, J.-J. (1749). *Discurso sobre as ciências e as artes*. Ed. Ridendo Castigat Mores, trad. Rolando Roque da Silva, eBooksBrasil.com. Disponível em [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Acesso em 19/03/2015.

Rousseau, J.-J. (1754). *Discurso sobre a origem da desigualdade*. Ed. Ridendo Castigat Mores, trad. Rolando Roque da Silva, eBooksBrasil.com. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/desigualdade.pdf>. Acesso em 19/03/2015.

Rousseau, J.-J., (1762). *Do contrato Social*. Ed. Ridendo Castigat Mores, trad. Rolando Roque da Silva, eBooksBrasil.com. Disponível em [www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf). Acesso em 19/03/2015.

Schiller, F. (2002). *As Cartas sobre a educação estética do homem*. Introd. e notas de Márcio Suzuki, trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, 4ª ed. São Paulo: Ed. Iluminuras, Lda.

UNESCO (Org.). (2011). *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214089e.pdf>. Acesso em 19/03/2015.

Wittgeinstein, L. (1987). *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. port. de M. S. Lourenço. Lisboa: Gulbenkian.

# BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA E O DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA – CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR LESTE

Bruno Alexandre Miranda Coimbra\*

**Resumo:** Num momento em que se tem intensificado o interesse pela educação e pela mobilização de todos os intervenientes com especial intervenção no *locus* educativo, a investigação e o dissertar sobre a educação, são chamados a contribuir para o aprofundar de áreas ainda pouco exploradas no domínio educativo (como são a importância da família e do papel do professor nas relações que estabelecem dentro e fora da sala de aula). Pretendemos com este *diálogo*, enraizado num pensamento filosófico-educacional, despertar curiosidade aos novos investigadores que agora vão surgindo no território e que este seja também um contributo para a formação de professores em Timor Leste.

**Palavras-chave:** família; novas tendências; educação; filosofia; professor; políticas educacionais.

## BRIEF CONSIDERATIONS ON FAMILY AND ON THE “POSSIBLE” DIALOGUE BETWEEN EDUCATION AND PHILOSOPHY – CONTRIBUTES TO IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN EAST TIMOR

**Abstract:** Education has been grasping interest within those with specific and important roles in education. Research and therefore researchers are being invited to do research in areas less studied like the role of family and of the teacher and the establishment of educational connections inside and outside the educational *locus*. With this *dialogue* with philosophical and educational insights, we pretend to give a small contribution to new researchers around the territory and hopefully will be of much help to teacher training in East Timor.

**Keywords:** family; actual tendencies; education; philosophy; teacher; educational policies.

---

\* Investigador no Centro de Administração e Políticas Públicas da Universidade de Lisboa, na linha de investigação: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Português e Inglês, Mestre em Administração Pública e Educação e Doutorando em Ciências da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

“As sociedades transformam-se: vão e vêm...  
As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação,  
a vida quotidiana e até mesmo o *pensamento*. As  
desigualdades deslocam-se, agravam-se, são *recriadas* em  
novos terrenos. Os actores *encontram-se* em múltiplos  
campos sociais; a modernidade não permite que ninguém  
se proteja das contradições do mundo. Que lições  
devemos extrair disso para a formação de professores?”  
(Perrenoud, 2002)

## 1. LINHAS DE FORÇA DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Iniciamos este diálogo entre a educação e a filosofia colocando em debate a profissionalidade pedagógica e a formação de professores. Começamos por questionar aquilo que designamos como o entendimento tradicional do papel da escola e do professor para depois nos centrarmos numa das dimensões fundamentais da atividade do professor: a relação pedagógica e para finalmente tirar implicações para a formação inicial e contínua de professores.

Referenciado à família o professor tenta constituir-se como um seu prolongamento assumindo-se como educador total, isto é, tentando abarcar a totalidade da personalidade da criança e do jovem. Resultando então que o professor imbuído de visão ingénua maternalista e paternalista vai assumindo uma parte cada vez maior desse papel à medida que a família se desresponsabiliza. Esta perspetiva tradicionalista, e ainda muito presente, tem conduzido a uma certa alienação do papel da escola e do professor, nunca esquecendo de que a predominância de uma ou de outra na organização de um sistema ou rede de educação, depende da tendência ideológica do partido ou do grupo político que detém o poder local, regional ou nacional (Campos, 2007). O professor, especialista num determinado domínio científico-cultural quer abarcar a totalidade da educação da personalidade da criança e do jovem, atuando como agente de mudança e agindo sobre aqueles que ainda não estão maduras para a vida social (Durkheim, 2001).

A escola que vê os seus desígnios aumentados de forma insustentável depois que lhe incumbiram a função de reparadora dos males do mundo, é levada a esquecer os limites e os objetivos da sua ação pedagógica.

Como pedagogos certificados e reconhecidos academicamente, os professores são profissionais de aprendizagens específicas em domínios particulares e num espaço restrito, a escola. A educação enquanto processo abrangente da formação da personalidade decorre de forma independente da escola. Isto não significa uma diminuição da importância da escola e do professor nem um apelo a um menor empenhamento, quer dizer sim que a atuação da escola e do professor tem limites e objetivos que deverão ser concretizados de forma particular por meio de ofertas apropriadas e aprendizagens específicas e significativas, respeitando e reconhecendo a importância dos conhecimentos de experiências feitas com que chegam à escola<sup>1</sup>. A escola nunca poderá ser uma “segunda casa” pois os professores nunca se substituirão aos pais, já que as suas funções não se intercetam nem se confundem, muito embora a cooperação entre escola e a família seja essencial para o mútuo sucesso porque a educação é um diálogo interdisciplinar, um processo contínuo e continuado que envolve comunicação e diálogo entre sujeitos que procuram superar o conhecimento que têm de si próprios (Freire, 2001).

## 2. UM NOVO CAMPUS EDUCATIVO

O ritmo das inovações tecnológicas, as mudanças no mundo do trabalho e do lazer, e as grandes transformações sociais do final do século XX, vieram multiplicar as fontes de informação e formação disponibilizadas sem qualquer controlo parental ou escolar. Os pais e a escola competem com múltiplas influências de socialização – televisão, redes sociais, jornais, revistas, cinema, moda, clubes desportivos, igrejas e associações e movimentos educativos mais ou menos informais. Muitos destes “concorrentes educativos” orientam-se pelas normas do mercado e por questões ideológicas e políticas e não pelos princípios e objetivos pedagógicos da escola e dos pais, pois visam o lucro ou

---

<sup>1</sup> Aqui há claramente uma reação provocatória às posições defendidas por Jonh Locke (1632-1704) que defendia que as crianças eram como um papel branco ou um bocado de cera perfeitamente moldável. Para o filósofo do século XVIII as crianças não possuem qualquer conhecimento prévio da realidade e entram na escola sem qualquer noção da realidade. Esta assunção filosófica ficaria conhecida como a teoria da *tabula rasa*.



alguma forma de poder. É o fim da unicidade e uniformidade de instituições e orientações no domínio pedagógico.

Daqui resultam algumas ameaças à ação pedagógica dos professores. Os “concorrentes educativos” também sabem o que é bom para as crianças e jovens e também sabem o que é certo. As fontes e a credibilidade do saber diluem-se implicando muitas vezes uma diminuição do estatuto do professor, afetando-o na autoestima. Por outro lado, os recursos e os meios dos “concorrentes” são em regra substancialmente superiores em qualidade tecnológica inferiorizando o poder e o estatuto da escola. Em terceiro lugar, cresce a dificuldade em realizar a educação dos alunos, devido à austeridade da escola na forma como organiza e disponibiliza a informação e os conhecimentos em contraponto com a vinculação estreita ao prazer no modo como os “concorrentes educativos” se relacionam com os utentes.

Assim, a atitude mais construtiva será a de repensar o papel da escola e do professor na sociedade e na educação das crianças e jovens, tornando-a mais realista e renunciando ao exagero de pretensões educativas globais, que serão, obviamente cobradas pela opinião pública devido às desmesuradas expectativas criadas à volta do papel da escola e do professor.

### 3. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFISSIONAL

A relação pedagógica é um dos pilares do pensamento e do ato pedagógico. Pretendemos explorar esta dimensão para desenvolver o “sentido de particularidade da profissionalidade pedagógica” tendo sempre presente que o conceito do professor como responsável pelo destino e felicidade do aluno impregna ainda profundamente o auto-entendimento dos professores acerca da sua atividade. Em primeiro lugar o ato pedagógico é público! Por outro lado, é preferível considerar definitivamente que a profissionalidade (particularidade do ato pedagógico) e a totalidade ou abrangência se excluem mutuamente. Quando o professor age dentro da sua especificidade pode aspirar a criar oportunidade para a aprendizagem. O contrário, ao querer abarcar a totalidade da personalidade pode levá-lo à manipulação e alienação na relação pedagógica.

A relação pedagógica é estabelecida no contexto de múltiplas relações com vários educandos no mesmo espaço e no mesmo tempo. Então, o professor deve manter com cada criança e jovem, uma distância (pedagógica) tal que, inclua no seu campo de ação, todos os intervenientes na relação e respeitando os saberes que possuem porque não existem educados e não educados mas sim graus relativos de educação entre si (Freire, 2001). Porque uma maior intimidade com uns implica necessariamente maior distanciamento de outros com o risco da sua exclusão da relação. A excessiva intimidade pode implicar o risco de invasão da esfera privada e possível degradação de relação pedagógica. Os alunos muito próximos podem cair numa relação intimista com o professor com forte probabilidade da degradação acontecer entre os extremos – cumplicidade inapropriada *versus* críspação e pouca consideração e respeito mútuo. A relação intimista com alguns torna outros invisíveis aos olhos do professor. Os alunos “invisíveis”, muito distantes na relação, tornam-se apáticos e desinteressados. Sendo a relação pedagógica uma via com dois sentidos e muitas variações, e até interrupções, não podemos esquecer que o aluno, como parceiro na relação, se apresenta com a sua individualidade e personalidade própria, que o professor deve respeitar, e pode não querer entrar nela. A relação pedagógica entendida como relação entre parceiros implica um estatuto de igualdade, apenas válido para o âmbito do objetivo da relação no caso a aprendizagem conjunta de alunos e um professor. Neste âmbito, pensamos que o conceito de igualdade destina-se a enfatizar necessidade de respeitar o aluno enquanto pessoa em construção em que alguns dos seus referenciais podem não coincidir com os do professor como seja ao nível cultural, religioso, ou até económico. Cabe ao professor idealizar oportunidades educativas que alarguem os horizontes de experiência dos alunos. Já a noção de aprendizagem conjunta pode significar para o professor a oportunidade de enquadrar nos seus processos de ensino e experiência profissional as novas realidades socioculturais, ou *nuances* destas, trazidas pelas experiências de vida dos seus alunos.

Aqui incluímos também o conceito de autenticidade humana como a tradução da competência. O professor comprometido com a sua profissão. Que encara as dificuldades do ofício como desafios e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; que se conhece e se aceita como profissional

com um papel social a cumprir, mas que não se deixa esmagar pelo drama e a voracidade dos problemas sociais, porque a sua ação é de âmbito restrito ao grupo de alunos que lhe foram confiados e que é a esses que deve oferecer as oportunidades educativas específicas e adequadas aos propósitos da relação pedagógica, isto é, aos princípios e objetivos educativos da sua área científico-pedagógica.

#### 4. UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL

A evolução da sociedade e da tecnologia tem vindo a exigir uma qualificação académica e profissional mais elevada de todos os seus membros, fazendo aumentar a importância da escolaridade e condicionando o prolongamento do tempo obrigatório de formação académica.

A escola tem, no entanto, levado tempo a adaptar-se à evolução da sociedade. A escolaridade universal transformou-a numa escola de massas, sem que tivesse havido grandes alterações na sua estrutura e na sua cultura. O abandono e o insucesso escolares são apenas alguns dos problemas que daí decorrem (Coimbra, 2013). Ao aumento da importância atribuída à educação e à formação das crianças e dos jovens, está associada a consciência crescente do papel que a colaboração entre a escola e a família desempenha no seu sucesso educativo e académico. A própria legislação tem vindo, ao longo dos anos, a reconhecer o direito da família a participar na vida escolar dos seus educandos e a atribuir-lhe responsabilidades crescentes a esse nível. No entanto, a relação entre essas duas instituições é complexa e nem sempre pacífica. A velha distribuição de funções – a família educa e a escola instrui – está ultrapassada (Locke, 1996). O que compete à escola e o que compete à família nem sempre se torna claro e é uma discussão em aberto.

Observa-se, em alguns contextos, uma visão negativista da escola, considerada como uma estrutura pesada e pouco permeável à mudança, em que as reformas que a lei procura implementar e a mudança de mentalidade que as enformam não encontram um caminho fácil para serem postas em prática de uma forma generalizada, podendo perder-se numa acomodação burocrá-

tica. A esta visão contrapõem-se dinâmicas locais e personalizadas de procura de soluções, muitas vezes inovadoras, para os problemas concretos da ação educativa da escola. Trata-se de experiências interessantes, com origem num investimento pessoal de alguns professores, que merecem reflexão e estudo, das quais se pode retirar conhecimento útil para a generalização da mudança.

As escolas, como tantas organizações, seguem uma evolução dinâmica e consequentemente, têm ciclos de vida (Bilhim, 2006). Uma escola que, em dado momento não conseguiu estabelecer um nexo de união entre os seus membros pode ter sido, anos antes, um modelo de trabalho em equipa. As organizações escolares podem melhorar através da aprendizagem organizacional. A escola não é uma instituição isolada que funciona à margem de qualquer outra instituição ou sistema. É uma organização que faz parte de um conjunto de organizações situadas dentro de uma estrutura sociopolítica e que, estão sujeitas a fatores endógenos ou exógenos conforme as situações que se lhe deparam. Como tal, é constantemente afetada pelas políticas de educação empreendidas, pelas reformas implantadas, pelo tipo de educação/formação que é realizada, pelas inovações ou metodologias de trabalho e também pelos elementos que diariamente a constroem, mais concretamente os professores e pelas relações pedagógicas que se estabelecem entre os pares.<sup>2</sup>

É precisamente neste último aspeto que nos iremos centrar. Ao professor tudo é exigido e a nada é obrigado como refere [...] *o professor atua como mestre-de-cerimónias que dirige os seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É o árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida* (Illich, 1985, p. 45).

As mudanças operadas na sociedade, sejam elas através de mudança de mentalidades ou impostas por decretos-lei “forçaram” o professor a ser muito mais para além da sua formação académica. O professor será, no nosso entender, uma panóplia de coisas e uma mão cheia de nada. Os professores não souberam acompanhar devidamente este pseudo-progresso e por falta de investimento pessoal ou mesmo governamental as relações pedagógicas tornaram-se precárias bem como as relações com o principal parceiro educativo, as famílias.

---

<sup>2</sup> Entenda-se por pares neste sentido os alunos.

Importa, desta forma, questionar que escola e que família temos hoje e como se processa a relação entre elas. Por outro lado, importa igualmente questionar as funções do professor e a forma como as mesmas são exercidas. Finalmente, poderemos refletir sobre a importância do professor para a promoção da colaboração entre a escola e a família. Colaboração escola-família: Que colaboração?

## 5. QUALQUER COLABORAÇÃO?

O exercício de ser professor leva-nos a refletir mais aprofundadamente (e a orientar a nossa prática no sentido de o confirmar) sobre as suas potencialidades para promover uma colaboração capaz de integrar todas as famílias; de as fazer sentir que a escola deseja a sua presença e a acarinha; que a escola lhes pertence e, sendo a “segunda casa” dos seus educandos, é um espaço onde se devem encontrar todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professores e famílias), para partilharem preocupações e expectativas, para definirem estratégias de colaboração na prevenção e resolução de problemas e para conviverem e criarem relações de confiança e de entreaajuda.

São estes os pressupostos de uma relação pedagógica eficaz? Será suficiente?

As relações pedagógicas que se estabelecem entre professor e aluno são muito importantes para que a tarefa principal da escola se concretize na sua plenitude. O ato de ensinar é uma competência complexa e para que tudo funcione na perfeição é necessário que professor e aluno estabeleçam relações de cumplicidade (não necessariamente de amizade), perfeitamente balizadas no tempo e no espaço, negociadas e acima de tudo, uma relação baseada no respeito mútuo pelos papéis que cada um desempenha. Assim sendo, o professor deverá munir-se de instrumentos reguladores da aprendizagem<sup>3</sup> e deverá igualmente ter algumas competências<sup>4</sup> para que essas relações pedagógicas possam desencadear outras relações pedagógicas.

<sup>3</sup> Apesar de a relação pedagógica pressupor professor e aluno, nesta fase o aluno ainda não sabe negociar o seu próprio processo de aprendizagem.

<sup>4</sup> O termo “competência” é bastante amplo e está associado a *capacidade, aptidão, resolução, conhecimento*; A definição de “competência” pressupõe a aquisição de um conjunto de

## 6. EM JEITO DE CONCLUSÃO

Face ao exposto, apraz-nos referir que este trabalho é o resultado de uma reflexão profunda da nossa prática pedagógica, tornando-nos em profissionais reflexivos de *nós mesmos*. É claro que as relações pedagógicas pressupõem outros fatores mas pensamos que o caminho primeiro a seguir será, de acordo com Richard Denny<sup>5</sup>:

- Temos de estar motivados para motivar;
- A motivação requer uma meta - sem uma meta não existe objetivo;
- A motivação não dura sempre – motivação deve e tem de ser um processo contínuo;
- A motivação requer reconhecimento – o reconhecimento pode significar um elogio;
- A participação motiva – comprometer as pessoas nas tarefas traduz-se numa maior motivação do indivíduo ou do grupo;
- Os nossos progressos motivam-nos – quando estamos a progredir, a evoluir e a conseguir algo ficamos sempre mais motivados;
- Um desafio só motiva se puder ser ganho – um desafio só motivará uma pessoa se esta souber que tem possibilidade de o vencer;
- Todos nós possuímos um rastilho motivacional – todos podemos ser motivados para uma atividade ou um grande desempenho;
- É motivador pertencer a um grupo – a importância que as pessoas dão à sensação de estarem integradas.

## REFERÊNCIAS

Afonso, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES* (5), pp. 31-51.

Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.

---

conhecimentos e de processos que conduzam o aluno à compreensão, interpretação e resolução de problemas, desenvolvendo a sua capacidade de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

<sup>5</sup> As nove leis da motivação segundo Richard Denny.

Campos, J. (2007). Paulo Freire e as novas tendências da Educação. *Revista e-Curriculum*, V. 3, n.º 1, dezembro de 2007. São Paulo: PUCSP. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 7 de Outubro de 2016.

Coimbra, B. (2013). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens pouco escolarizados - Estudo de caso num Curso Integrado de Educação e Formação (PIEF)*. Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Escola Superior de Educação: Leiria.

\_\_\_\_\_. (2013b). *Políticas públicas de prevenção e combate ao abandono escolar - Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal*. Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Escola Superior de Educação: Leiria.

\_\_\_\_\_. (2013c). Políticas públicas de prevenção e combate ao abandono escolar: leitura dos indicadores socioeducacionais em Portugal e na Europa. 1.º Congresso Internacional de “Psicologia, Educação e Cultura. Instituto Superior Politécnico de Gaya: Vila Nova de Gaia.

Chora, A.; Costa, F.; Brito, G.; & Marques, R. (1997). Direcção de turma e sucesso educativo: A história de um projecto. In: D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Covey, S. (2002). *Liderança baseada em princípios*. São Paulo: Editora Campus.

Davies, D. (Ed.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa.

Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Epstein, J., & Connors, L. J. (1994). *A colaboração escola e família no 3.º ciclo e no ensino secundário*. Revista ESES.

Epstein, J. L. (1997). *A comprehensive framework for school, family, and community partnerships*. London.

Freire, P. (1977). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Locke, J. *Some Thoughts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding*. Disponível em [http://en.wikisource.org/wiki/Some\\_Thoughts\\_Concerning\\_Education](http://en.wikisource.org/wiki/Some_Thoughts_Concerning_Education). Acesso em 10 de outubro de 2016.

Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se e nos Estados Unidos da América. In: D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

\_\_\_\_\_. (1997b). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In: D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.). *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 106 - 114). Lisboa: Livros Horizonte.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, M. (2012). Os desafios da Política de Educação no Séc. XXI. In: *Revista SOCIOLOGIA Problemas e Práticas* – n.º 68 (Janeiro-Abril 2012). CIES-IUL/Editora Mundo Sociais.

Welch, J. (2005). *Vencer*. Lisboa: Actual Editora.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Lisboa: Edições Asa.





# EDUCAR OU FILOSOFAR? INCURSÕES FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM TIMOR-LESTE

Cidália Parente\*

*“Todos os homens são filósofos”*  
(Gramsci)

**Resumo:** O presente artigo tem como ponto de partida a célebre frase de Gramsci quando refere que “todos os homens são filósofos”. Por conseguinte, sendo que Gramsci vê na educação a força motriz para o desenvolvimento, emancipação e elevação dos níveis de autonomia de cada homem (cidadão), procuramos à luz da realidade educativa em Timor-Leste, encontrar algumas pistas sobre a possível articulação entre a filosofia e a educação para a cidadania. Para tal, a reflexão inicia-se numa análise conceptual com base num suporte teórico sustentado em algumas ideias apresentadas por alguns autores, passando pela sintetização da informação mais relevante apresentada em documentos legais e orientadores que enquadram a realidade educativa de Timor-Leste.

**Palavras-chave:** cidadania; cidadão; educação cívica; filosofia; filósofo; Gramsci.

## TO EDUCATE OR PHILOSOPHIZE? PHILOSOPHICAL INSIGHTS INTO EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN EAST TIMOR

**Abstract:** This article starts with the Gramsci’s premise that “all men are philosophers”. According to this author, education is the key to development, emancipation and raising autonomy standards in each person as a citizen of the world. Having said that, we pretend to find some clues and give hints to the reader and see how possible is to articulate philosophy and civics and citizenship education in East Timor. The starting point for this reflection is a deep insight into philosophical and educational theories based in some authors, then a more practical research going from government legislation to specific documents as far as school is concerned in East Timor.

**Keywords:** citizenship; citizen; civic education; philosophy; philosophers; Gramsci.

---

\* Licenciada em Ciências da Educação e Mestre em Educação. Professora na Universidade Nacional Timor Lorosa’e e na Universidade Oriental de Timor Lorosa’e.

De acordo com o pensamento de Gramsci duas questões se afiguram: teremos em cada cidadão timorense, um filósofo? De que modo é que a filosofia poderá contribuir para a preparação para a cidadania e para a formação do cidadão?

Procurando entender empiricamente os conceitos subjacentes ao questionamento que dão o “mote” a este artigo, numa das explicações etimológicas possíveis, o cidadão é entendido como um habitante de uma cidade. À luz desta explicação, podemos depreender que um cidadão é cada pessoa que reside num determinado espaço físico.

Por sua vez, e intimamente ligado ao anterior conceito, temos a palavra cidadania, explicada por Manzini (2003, p. 11) como [...] *o próprio direito à vida no sentido pleno*.

Deste modo, consideramos que a cidadania é a atividade, o exercício pleno de todos os direitos e deveres, de todos os cidadãos. A cidadania pressupõe a salvaguarda dos direitos e deveres, bem como a participação ativa dos cidadãos na sociedade. Pressupõe ainda o exercício dos direitos civis e políticos que o indivíduo dispõe para salvaguardar a vida, o seu bem mais valioso.

Centrando-nos agora no questionamento feito no início deste artigo, para além do conceito de cidadania, temos ainda subjacente o conceito de filosofia e, de forma implícita, a questão sobre “quem são os praticantes da filosofia (os filósofos)?”, tal como refere Silva (2010) aquando da citação de algumas ideias do autor, tendo este afirmado que:

[...] todos os homens são ‘filósofos’ que, isto é, entre o filósofo profissional ou ‘técnico’ e os outros homens não há diferença ‘qualitativa’ mas somente quantitativa [...] todavia existe uma diferença entre filósofo especialista e os outros especialistas: que o filósofo especialista se aproxima mais dos outros homens do que acontece com os outros especialistas (Gramsci, 2007, apud Silva, 2010, p. 71).

Destarte, tal como referia Gramsci todo o ser humano é, por natureza um filósofo, mesmo podendo nunca ter ouvido falar a esse respeito, nem saber o que isso significa. Segundo Gramsci a filosofia está presente no nosso dia-a-dia e não é uma conjugação de palavras aparentemente sem sentido, para aqueles que acham nada perceber ou nem gostar da filosofia. No nosso quotidiano,

assimilamos um conjunto de situações, procedemos de determinada maneira, dizemos determinadas coisas.

Na sua maioria nós, comuns dos mortais, não somos profissionais da filosofia, nem passamos os dias a “filosofar”. Não pensamos com rigor lógico e estruturado, nem procuramos verdades absolutas, mas usamos o bom senso. Contudo, uma coisa é certa. Poderemos não pensar de forma tão estruturada sobre as coisas, mas pensamos da forma que achamos mais razoável. Agimos e pensamos de acordo com as nossas experiências de vida, com a nossa história.

Em contrapartida, um filósofo profissional dedica-se a investigar, a refletir com razão e coerência sobre a natureza e a essência do Universo, do homem e dos factos. Domina os vários autores, as várias correntes de pensamento, tem sentido crítico, observa com maior cuidado e de forma mais lógica o mundo.

Voltando a nós (filósofos espontâneos e inconscientes), não nos parece haver uma clivagem entre os filósofos do senso comum e os filósofos profissionais, até porque os *profissionais* antes de ascenderem a níveis mais profundos do conhecimento filosófico, passaram pela fase da espontaneidade e da inconsciência. Por isso é que se refere que os especialistas da filosofia são mais próximos dos outros homens do que acontece noutras áreas, indo ao encontro das ideias defendidas por Gramsci.

A filosofia mais do que uma ciência, uma disciplina ou uma matéria, poderá ser entendida como uma atividade. Todos nós raciocinamos na vida, sobre o mundo, sobre o que há à nossa volta, somos pessoas mais críticas sobre o nosso dia-a-dia. Não estamos fechados ao mundo e para o mundo e, tal como Descartes referia *penso logo existo*.

Assim, nesta tentativa de articulação entre a filosofia e a cidadania, somos levados a considerar que a filosofia (a espontânea e a dos profissionais) é responsável pela formação do cidadão.

Destarte, tal como refere Baratta (2010, p. 33) acerca das ideias defendidas por Gramsci *quando fala de filosofia propõe-se a ‘ajudar’ os não filósofos a ‘crescer’, a passar da espontaneidade (...) a uma consciência crítica não organizada? Trata-se de formar cidadãos, com a ajuda da filosofia.*

Este é o desafio!

O que se pretende é formar crianças e jovens timorenses (cidadãos e cidadãs deste país), a tornarem-se cada vez mais conscientes, reflexivos e autónomos. O desafio é ajudar as crianças e jovens de Timor-Leste a “crescer”, a passar da “espontaneidade a uma consciência crítica”.

Por conseguinte, mesmo sabendo que *a escola não visa formar filósofos (como nas universidades), mas a proporcionar uma formação filosófica a pessoas que, na enorme maioria dos casos, não terão mais contato com o estudo da filosofia* (Baratta, 2010, p. 33), e em consonância com as ideias defendidas por Gramsci, acreditamos que é na escola que se poderá dar esta fusão, i.e, a da espontaneidade e da consciência crítica.

Para esbater esse distanciamento entre a *filosofia da espontaneidade e inconsciência* e a *filosofia de profissionais* a escola assume um papel preponderante, tal como refere Marques (1997, p. 11) quando diz que *a escola tem um papel insubstituível a desempenhar para fazer dar à luz, no sentido socrático do termo, os ideais da justiça social, da preocupação pelos outros e de bem-estar para todos, os quais estão gravados no nosso património comum.*

A haver concordância sobre o espaço de excelência (neste caso a escola) onde se poderá realizar a fusão (entre e espontaneidade e a consciência crítica das crianças e jovens deste país), novas questões se afiguram.

Em primeiro lugar, será pertinente perceber o modo como as questões da cidadania, da filosofia e da educação para a cidadania estão previstas na legislação e documentos orientadores da “engrenagem educativa” de Timor-Leste, para, de seguida tal enquadramento, ser apreciado à luz daquilo que realmente acontece na prática e no terreno, em todo o território educativo, em cada escola, em cada sala de aula.

Deste modo, a Constituição da RDTL (2010, p. 1), no seu artigo 3.º, sobre o assunto da Cidadania, expressa o seguinte:

1. Na República Democrática de Timor-Leste existe cidadania originária e cidadania adquirida.
2. São cidadãos originários de Timor-Leste, desde que tenham nascido em território nacional:
  - a) Os filhos de pai ou mãe nascidos em Timor-Leste;
  - b) Os filhos de pais incógnitos, apátridas ou de nacionalidade

desconhecida;

c) Os filhos de pai ou mãe estrangeiros que, sendo maiores de dezassete anos, declarem, por si, querer ser timorenses.

3. São cidadãos originários de Timor-Leste, ainda que nascidos em território estrangeiro, os filhos de pai ou mãe timorenses.

4. A aquisição, perda e reaquisição de cidadania, bem como o seu registo e prova, são regulados por lei.

Avançando agora para a Lei de Base da Educação (LBE), a vinculação entre a educação e a cidadania aparece expresso logo no artigo 2.º dedicado a enunciar os princípios gerais da educação do país, sendo que dois dos princípios gerais da LBE (artigo 2.º/3 – a) e b), referem explicitamente, a importância da educação para os valores, promovendo:

a) O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação;

b) A formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis.

Como é claro e se tornou explícito, do ponto de vista legal, em Timor-Leste está previsto dar primado aos valores, à lógica reflexiva, ao raciocínio, ao diálogo, à discussão e ao uso da razão dentro dos muros da escola, podendo posteriormente ser transportados para todas as situações da vida de cada cidadão.

Contudo, sabemos que a escola em Timor-Leste continua ainda organizada e a funcionar com vista a promover o conformismo e a apatia dos alunos, pese embora a LBE continua a apontar para a formação de cidadãos livres e conscientes, tentando colocar a educação para os valores no epicentro dos objetivos fundamentais, tal como se pode constatar pelo referido nas alíneas a) e b) do artigo 5.º:

[...] a educação visa a prossecução dos seguintes objectivos fundamentais:

a) Contribuir para a realização pessoal e comunitária do indivíduo, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu carácter, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores éticos, cívicos,

espirituais e estéticos, proporcionando-lhe um desenvolvimento psíquico e físico equilibrado;

b) Assegurar a formação, em termos culturais, éticos, cívicos e vocacionais das crianças e dos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e reforço da cidadania, bem como para a prática e a aprendizagem da utilização criativa dos seus tempos livres [...].

Podemos depreender portanto que a LBE toma posição a favor de uma organização de um sistema educativo que assegura a educação para a cidadania. Há uma preocupação clara e o reconhecimento da necessidade de determinada formação comum (sobretudo na educação básica), sem a qual o exercício da cidadania seria mais difícil, para não dizer impossível.

Para além da informação “reduzida” apresentada na Constituição acerca das questões da cidadania, dado a herança histórica de Timor-Leste a nível educativo, e fruto das inúmeras contingências que ainda continuam a persistir, a escola não está ainda organizada para o sucesso educativo por via da socialização, da compreensão, nem para o desenvolvimento integral dos alunos, o que nos leva a depreender que, muitas vezes, a escola em Timor-Leste promove valores contrários à Constituição e à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Sabemos que na prática não é fácil. Sabemos das circunstâncias e da realidade educativa de Timor-Leste, que muitas vezes passa por um cenário contraditório aquilo que é referido nos enquadramentos legais sobre a educação deste país. Temos a sobrelotação das escolas e, consequentemente das salas de aula, a falta de recursos e materiais, uma total ou parcial ausência da preparação científica e pedagógica dos professores, temos um número conjunto de questões que hipotecam parte do trabalho a ser desenvolvido e, consequentemente colocam em causa os princípios e os objetivos gerais previstos para a educação em Timor-Leste.

Ora, sabendo que *a construção de um sujeito crítico e emancipado, por sua vez, passa pelo estranhamento frente ao que está colocado, [...] no protesto do particular frente às generalizações, ou seja um protesto contra a adaptação e contra o conformismo e que a educação não deve ser uma modelagem de pessoas e nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de*

*uma consciência verdadeira, crítica e autónoma* (Castro & Rios, 2007, p. 226), percebemos que as potencialidades educativas da escola para que esta promova o desenvolvimento integral dos alunos, estão longe de serem aproveitadas (ou porque não existem, ou por falta de conhecimento, ou por conformismo).

Retomando aqui a LBE da RDTL e as últimas reformas curriculares que foram feitas quer no nível básico, quer no nível secundário, quando olhamos para a estrutura curricular percebemos, que no que refere à disciplina de filosofia, esta não consta do rol das disciplinas previstas, pese embora todos saibamos da importância e dos contributos necessários dos conteúdos de filosofia, para o exercício da cidadania.

Contudo, e tentando dar cumprimento ao estabelecido na LBE, as estruturas curriculares atuais (sobretudo as do ensino básico) procuram “assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos”, conforme previsto no artigo 12.º/1 -a) da LBE.

Para além disso, continuando a percorrer um pouco mais a LBE, percebemos que dos dez objetivos do ensino básico, a maioria deles, apontam para o desenvolvimento social, moral e pessoal dos alunos.

Contudo e tal como já foi dito atrás, tais objetivos só parecem de fácil concretização, caso não se descuidem, para além de outras situações, a melhoria e o aumento dos espaços e dos materiais escolares, a formação inicial e contínua dos professores, a diminuição do número de alunos por turma.

Retomando o plano curricular do sistema de ensino, uma vez que não existe a disciplina de filosofia no currículo escolar em Timor-Leste, os conteúdos como os direitos humanos, o respeito, os direitos cívicos, a liberdade, a tolerância, os valores, a justiça social, a dignidade da pessoa, estão previstos noutros programas de outras disciplinas, sobretudo na disciplina de Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos, que é lecionada no 3.º ciclo do ensino básico, sendo trabalhados os blocos temáticos a seguir apresentados.



Disciplina de Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos 3.º Ciclo do Ensino Básico – Blocos Temáticos/Domínios			
Ano de escolaridade	Cidadania	Educação Cívica	Direitos Humanos
7.º ano	Valores, atitudes e comportamentos	Educação para a paz I	Direitos, deveres, normas, leis, tratados e convenções
	Indivíduo, família, comunidade e nação	Educação para a saúde I	
8.º ano	Respeito pelos outros	Identidade pessoal e violência baseada no género	Cidadania Timorense e Direitos Humanos
		Educação e género	
		Educação para a saúde II	
9.º ano	Responsabilidade pessoal, social e familiar	Educação para a paz II	Democracia Timorense e Direitos Humanos
		Educação ambiental	
		Educação e segurança	

Fonte: Programa de Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ministério da Educação da RDTL, 2010.

Tal situação, denota que o currículo escolar de Timor-Leste não dá um lugar de destaque à disciplina de filosofia, levando-nos a depreender que os temas da disciplina para além de diluídos como referi atrás, poderão eventualmente, ser tratados pelas mais variadas razões, muito superficialmente.

Para além disso, poder-se-á colocar a questão sobre a maneira como os referidos conteúdos estão a ser desenvolvidos e quais são as metodologias que estão a ser utilizadas.

Ora, partindo do pressuposto que o objetivo principal da educação é o desenvolvimento integral do aluno, é esperado que se recorram a metodologias sobretudo ativas, apelando a uma maior participação, envolvimento e reflexão por parte dos alunos. Torna-se claro que uma organização curricular deste tipo exige novas posturas dos professores, manuais de ensino construídos apelando à lógica criativa e reflexiva e não à lógica de reprodução dos conteúdos e as práticas pedagógicas deverão ser verdadeiras promotoras de espírito crítico e de autonomia por parte dos alunos.

Por conseguinte, e pelas várias razões já indiciadas anteriormente, quer-me parecer que atualmente a escola não dá espaço (ou pelo menos o suficiente) para que os alunos aprofundem entre outras coisas, a razão, nem o crescimento moral.

Para além destas, outras questões poderão surgir e que estão intimamente ligadas com o exposto ao longo do texto, sobre o papel que a escola em Timor-Leste, enquanto principal agente da educação formal, tem na educação cívica e filosófica dos alunos:

- há necessidade de introduzir nos currículos das nossas escolas a dimensão ética e cívica que prepare os jovens para o exercício da cidadania e estimule o seu desenvolvimento pessoal e social?
- há necessidade de introduzir nos currículos das nossas escolas uma disciplina específica de filosofia ou esta pode continuar a estar “diluída” na disciplina de educação cívica, cidadania e direitos humanos?
- como é que são trabalhados os conteúdos nas escolas e dentro das salas de aula?
- quais os conteúdos aos quais deverá ser atribuída maior importância: a cidadania, a democracia, os valores, a coragem, a cooperação, os Direitos Humanos, a justiça, o respeito pelos outros?
- quais as competências que o professor deverá possuir enquanto facilitador da consciência cívica dos alunos?
- os professores atuais têm competências para ensinar a educação cívica, os valores, a coragem?

Por fim, tentando responder aos questionamentos efetuados no início do artigo, atrevemo-nos a referir de que “teremos certamente em cada timorense, um filósofo”.

A pouco e pouco, fruto da educação para a cidadania recebida na escola e de outras influências, serão reduzidos os seus níveis de espontaneidade e de inconsciência de cada pessoa, acerca do universo e do mundo e irão evoluindo para níveis mais elevados de reflexão. Ainda que de forma não explícita (a não ser nos bancos da universidade num curso específico de filosofia), a filosofia que aparece diluída noutras disciplinas pertencentes ao plano curricular, contribuirá certamente para a formação de cada cidadão, verdadeiramente consciente do seu lugar no Universo.

## REFERÊNCIAS

- Baratta, G. (2010). *Gramsci: Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura*. Campinas: Pro-Posições.
- Castro, M. C. & Rios, V. L. (2007). Escola e Educação em Gramsci. *Revista da Iniciação Científica da FFC*, v. 7, n.º 3, pp. 221-228.
- Lei de Bases da Educação*, Lei n.º 14/2008, Jornal da República, Série I – n.º 40, em 29 de Outubro, pp. 2642-2658.
- Manzini, M. L. (2003). *O que é a Cidadania*. 3.ª edição, 11.ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense.
- Marques, R. (1998). Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social – Objectivos, conteúdos e métodos. Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação da RDTL. (2010). *Programa de Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos 3.º Ciclo do Ensino Básico (policopiado)*. Timor-Leste.
- Ministério da Justiça da RDTL. (2010). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Dili: Direção Nacional dos Direitos Humanos e da Cidadania.
- Silva, D. R. (2010). *Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci (tese de mestrado)*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

# DA EPISTEMOLOGIA ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Rita Morais\*

**Resumo:** Partindo da análise da obra de Thomas Kuhn “A estrutura das revoluções científicas”, procuramos fazer uma analogia entre os diversos elementos que fazem parte do desenvolvimento do conhecimento científico e do desenvolvimento do currículo. Concluímos com uma referência específica a Timor-Leste, concretamente na área do desenvolvimento curricular, pretendendo que seja mais um contributo para o desenvolvimento da educação deste país.

**Palavras-chave:** ciência; currículo; paradigma; professor.

## FROM EPISTEMOLOGY TO EDUCATION SCIENCES: A COMPARATIVE ANALYSIS

**Abstract:** Starting from the analysis of Thomas Kuhn’s work “The structure of scientific revolutions”, we try to make an analogy between the different elements that are part of scientific knowledge development and curriculum development. We conclude with a specific reference to Timor-Leste, particularly in the area of curriculum development, intending to be one more contribution to the development of education in this country.

**Keywords:** science; curriculum; paradigm; teacher.

## INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas por Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) sobre a ciência e o conhecimento científico são válidas e pertinentes para qualquer campo de estudos, seja nas ciências sociais, humanas, naturais ou exatas. ‘A Estrutura das Revoluções Científicas’ (1962), umas das obras mais influentes

---

\* Licenciada em Filosofia, Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, área de concentração em Educação, Cooperação e Desenvolvimento na Universidade do Minho. Assessora Técnica para Assuntos Académicos da Universidade Nacional Timor Lorosa’e.

na filosofia da ciência, é o ponto de partida para o presente artigo. A partir desta obra procuramos comparar e contrastar os elementos que fazem parte quer do desenvolvimento científico, quer do desenvolvimento do currículo. Consideramos que o modelo de compreensão da ciência e do conhecimento científico proposto por Kuhn pode seguramente ser extrapolado para outras áreas do conhecimento, como pretendemos fazê-lo a seguir, especificamente para a área da ciência da educação.

## PARADIGMA & CURRÍCULO

Apesar de na introdução da sua obra ‘A Estrutura das Revoluções Científicas’, Kuhn apresentar uma definição sintética para o termo paradigma,

Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (Kuhn, 1993, p. 13).

a palavra paradigma é uma daquelas palavras polissémicas bastante amplas que pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento, sendo considerada válida para qualquer campo de estudos. De facto é possível encontrar este termo nos mais variados tipos de discursos ou textos de cariz científico, mas também político, cultural, social e até desportivo. Mastermann (1970, pp. 61-66) numa leitura detalhada da obra, identificou mais de 20 aceções que o próprio Kuhn atribuiu à palavra paradigma (Veiga-Neto, 2002; Cruz & Cornelli, 2011). Assim, considerando a amplitude do significado deste termo e estendendo este a outras áreas do conhecimento, entendemos por paradigma o conjunto de crenças, técnicas e valores compartilhados por uma comunidade que serve de modelo para a abordagem e soluções de problemas. Deste modo, cada paradigma corresponde a uma visão particular do mundo, segundo a qual atribuímos determinados significados ao mundo. Os dados e teorias de determinado paradigma quando aplicados irão sempre confirmar a existência desse mesmo paradigma.

À semelhança do conceito de paradigma, também o conceito de currículo é um conceito polissémico, não existindo unanimidade na definição

deste conceito. Este termo é utilizado com muitas e diferentes aceções, em função de diferentes perspetivas de abordagem. Como refere Pacheco (2001, p. 18), a conceituação do currículo tem sido problemática e *não existe à sua volta consenso*, salvo em relação ao objeto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas.

Se um paradigma fornece os fundamentos sobre os quais a comunidade científica desenvolve as suas atividades, o currículo fornece os fundamentos sobre os quais os professores desenvolvem as suas atividades. Se um paradigma representa um “mapa” a ser usado pelos cientistas na exploração da natureza, o currículo representa um “mapa” a ser usado pelos professores na exploração do conhecimento. Se o paradigma regula o trabalho científico numa certa área de investigação, o currículo regula o trabalho do professor numa certa área do conhecimento. Sendo aceite por toda a comunidade científica, o paradigma oferece uma determinada visão do mundo. Sendo aceite por toda a comunidade educativa, o currículo oferece uma determinada perspetiva do conhecimento.

## DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA & DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Cientista mas também historiador da ciência, Kuhn desenvolve uma proposta de modelo sobre a dinâmica do desenvolvimento do conhecimento científico. Este modelo pode ser traduzido no seguinte esquema:



Fig.1 - Desenvolvimento do conhecimento científico segundo a análise de Thomas Kuhn.

O período de pré-ciência caracteriza o padrão inicial de desenvolvimento de qualquer ramo científico. Nesta fase o investigador carece de um aparelho conceptual, de metodologias e técnicas que lhe permita um consenso

relativamente aos fundamentos da disciplina em que trabalha. Ultrapassado o período pré-científico com o aparecimento de uma teoria de consensual e preponderante, capaz de reunir os investigadores em seu torno, surge o período da ciência normal. A ciência normal é encarregada de apresentar e resolver as questões que surgem no interior do paradigma. Assim, todos os problemas que surgem serão resolvidos apenas dentro de um determinado paradigma e as soluções para as anomalias ou problemas que vão surgindo devem encaixar no que o paradigma prevê, como se se tratasse de um puzzle, não havendo espaço para a novidade. Quando surgem um número elevado de anomalias ou problemas que divergem totalmente das expectativas esperadas pelo paradigma original, este começa a enfraquecer e entra em crise. Começa a partir de então o segundo período da ciência, denominado de ciência extraordinária. Esta ciência está na fronteira entre dois paradigmas e modificará todas as regras do antigo paradigma introduzindo um novo modelo que dispensará as regras e métodos do antigo paradigma. A introdução do novo modelo dá origem a um período de ciência extraordinária no qual o investigador procurará resolver os problemas que não tiveram solução no paradigma original. Depois de resolvidos os novos problemas o investigador entra novamente num período de ciência normal procurando resolver os seus quebra-cabeças segundo o critério do novo paradigma.

À semelhança da história do conhecimento científico, que tem registado inúmeros paradigmas ao longo dos tempos, também a história do desenvolvimento curricular registou transformações consideráveis ao longo dos últimos 100 anos, conforme podemos verificar resumidamente no esquema que se segue:



Fig. 2 - Teorias de desenvolvimento curricular desde 1918.

Das anomalias detetadas nas diferentes teorias, os pequenos grupos de cientistas da educação foram capazes de mobilizar novas possibilidades de compreensão que deram origem às diferentes teorias que passamos a analisar.

## TEORIAS TRADICIONAIS

As teorias tradicionais remetem para uma visão tradicional do currículo e associam este apenas ao conjunto de matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão, valorizando o ensino e não a aprendizagem. Nas suas obras ‘The curriculum’ (1918) e ‘How to make a curriculum’ (1924), Bobbit associa a ideia de currículo a um *conjunto de habilidades que permitirão aos alunos adaptar-se à vida adulta na sociedade*. Esta orientação curricular continuou em épocas posteriores com autores como Bestor (1958) e Phenix (1962), que concebem o currículo como instrumento de transmissão, aquisição e preservação do saber existente, embora simultaneamente valorizem o contributo do ensino para o desenvolvimento cognitivo individual.

## TEORIAS TECNICISTAS

No campo das teorias de orientação tecnicista, a escolarização de massas, inspirada na racionalidade do modelo taylorista (princípio do séc. XX), do ponto de vista político, concebeu o currículo numa racionalidade instrumental que não tem em conta a complexidade das situações. Os processos de gestão curricular são subordinados às ideias de eficácia e de eficiência. Os princípios básicos de currículo propostos por R. Tyler (1950) organizam-no em torno do seguinte:

- a. Definição dos objetivos terminais/comportamentais;
- b. Seleção das atividades ou Experiências educativas;
- c. Organização dos meios;
- d. Avaliação dos resultados obtidos.

Estas teorias tecnicistas, de inspiração behaviorista e funcionalista, estão focadas na aprendizagem instrumental e nos objetivos comportamentais a atingir a curto prazo.



## TEORIAS PRÁTICAS

As teorias práticas, ao contrário de orientações teóricas tecnicistas, que consideram o currículo como um meio para produzir determinados fins, atribuem grande importância ao *como é ensinado*. Segundo esta corrente teórica o processo de ensino e de aprendizagem é gerador de uma experiência em si mesma vital e potencialmente enriquecedora, justificando a atenção a ter com a seleção de conteúdos que traduzam experiências do presente e das realidades dos sujeitos em situação de aprendizagem (Leite, 2002, p. 64).

## TEORIAS CRÍTICAS (SOCIO-CRÍTICAS)

Com origem nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, no final dos anos 70 (séc. XX), e tendo W. Pinar como fundador, desenvolve-se o movimento reconcetualista (também designado por reconstrucionismo social). Pondo em causa o entendimento do currículo como atividade meramente técnica e administrativa do ensino, este movimento considerou que a educação devia ser o instrumento de reconstrução da cultura e da mudança positiva da sociedade. Nos anos 70 (séc. XX), em Inglaterra, o movimento Nova Sociologia da Educação, liderado por M. Young, elegeu como foco o currículo, responsabilizando-o pela produção das desigualdades sociais. Neste sentido, interrogou os motivos pelos quais certos saberes são selecionados e os processos por que passam até serem escolarizados. Os adeptos deste movimento entenderam o conhecimento escolar e o currículo *como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de que conhecimentos deveriam dele fazer parte* (Silva, 2000, p. 69). Considerando o conhecimento como um ato não só pedagógico mas também político,

os percursores desta teoria curricular questionam aspetos de poder e de regulação social que advêm da forma como o currículo se organiza e se desenvolve e propõem currículos que selecionem conteúdos facilitadores do desenvolvimento pessoal e que recorram a processos de desenvolvimento baseados em metodologias de relações interpessoais (Leite, 2002, p. 75).

## TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NO SÉCULO XXI

Associadas aos movimentos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo e aos estudos culturais, estas teorias não negam o legado das teorias críticas; aprofunda-o focando o local e as questões de poder (integrando novas categorias de análise).

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (Ball, 2001, p. 102).

## NEUTRALIDADE DA CIÊNCIA & NEUTRALIDADE DO CURRÍCULO

No que toca ao conhecimento científico, em cada época há um conjunto de saberes que permitem fazer esta ou aquela leitura da realidade à qual estamos submetidos. Não somos livres para ver e compreender qualquer coisa de qualquer maneira, senão a partir dos “esquemas” dados por um paradigma. Neste sentido, a ciência não é neutra mas manifesta interesses e questões que se enquadram nas teorias e dados proporcionados por um paradigma. Isto verifica-se mesmo nos seus métodos, como a observação e a experimentação, que definem de antemão o que é ou não possível de ser realizado.

A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específico de semelhantes crenças (Kuhn, 1998, p. 23).

Se um paradigma integra determinadas visões, teorias e dados que refletem a forma como o cientista olha para o mundo, o currículo integra-se, em geral, em determinadas teorias curriculares e estas últimas refletem, de forma mais ou menos assumida, compromissos ideológicos, políticos, éticos e económicos (Apple, 1999). Henry Giroux rejeita a noção tradicional de en-

sino como técnica ou conjunto de habilidades neutras. Para Giroux (1990), a escolarização é um mecanismo de cultura e de política, imbuído de relações de poder que visam regular o modo como os alunos pensam, agem e vivem. Para isso, os grupos dominantes recorrem a processos de convencimento ideológico para manter a sua dominação. Deste modo, a política educacional e curricular acabam por ser um resultado de influências complexas entre contextos que configuram um ciclo contínuo de políticas (Ball, 2001). Isto significa que as políticas curriculares não se reduzem aos diplomas escritos (contexto de produção), mas são também resultado de influências oriundas de diferentes instâncias e órgãos com poder de decisão, nacionais e/ou internacionais (contexto de influência), e da interpretação de diferentes “atores de terreno” que intervêm na educação (contexto da prática).

## O PAPEL DO CIENTISTA & O PAPEL DO PROFESSOR

Durante o período da ciência normal, a tarefa dos cientistas é a de melhorar os padrões de medida já conhecidos, aprimorar o cálculo das constantes da teoria, tentando ampliar o campo de sua aplicação. Portanto, o trabalho dos cientistas não vai além de esclarecer e elucidar conceitos fundamentais de maneira acrítica e doutrinária, uma vez que a sua atividade é condicionada por compromissos profissionais que governam a ciência normal.

A maioria dos cientistas, durante toda a sua carreira, ocupa-se com operações de limpeza. As áreas investigadas pela ciência normal são certamente minúsculas; ela restringe drasticamente a visão do cientista. [...] o paradigma força os cientistas a investigar alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seriam inimagináveis (Kunh, 1995, pp. 44-45).

Da mesma forma que o cientista opera dentro do paradigma adotado pela comunidade científica, também o professor opera dentro do currículo adotado pela comunidade educativa de um país. Recorrendo à ideia de Giroux (1990) do professor como “intelectual transformador”, numa democracia cabe aos professores a responsabilidade de serem os fazedores da mudança

social dado que são responsáveis pela formação de estudantes como cidadãos reflexivos, críticos e ativos.

O facto de ver os professores como intelectuais capacita-nos para começar a repensar as tradições e condições que até agora têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como académicos e profissionais ativos e reflexivos (Giroux, 1990, p. 176).

O professor deve esforçar-se por tornar o pedagógico mais político, inserindo a educação na esfera política, e o político mais pedagógico, tratando os alunos como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído. É importante reconhecer que as relações com o conhecimento não são apenas da esfera do pedagógico mas também do político.

## O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO & O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO EM TIMOR-LESTE

Corroborando a ideia de Boaventura de Sousa Santos de que *desde o séc. XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico* (1989, p. 24), em Timor-Leste, o desenvolvimento do conhecimento científico assenta essencialmente na rede de instituições de ensino superior que se encontram a operar no país. Nesta perspetiva, *os docentes são sempre considerados investigadores-docentes* e a investigação pode ser sempre considerada *o fundamento e a justificação da educação de «nível universitário» e a atmosfera de investigação, o contexto ideal para o florescimento dos valores morais essenciais à formação do carácter* (Ibidem, pp. 24-25).

Apesar dos esforços empreendidos pelas instituições de ensino superior do país, o desenvolvimento científico encontra-se ainda num estágio embrionário, dependente da cooperação com outras instituições de ensino superior estrangeiras ou organizações que cooperam com Timor-Leste para o desenvolvimento de diferentes áreas relevantes para a sustentabilidade do país.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular nos diferentes ciclos do sistema educativo de Timor-Leste, o país tem sido alvo de diferentes reformas que procuram organizar-se em torno dos seguintes objetivos:

*(i) reabilitar e reabrir as escolas; (ii) recrutar novos professores; e (iii) tornar o currículo mais significativo e mais adequado aos desígnios da Nação e aos desafios que são colocados aos sistemas educativos, em geral* (ME, 2009).

A reforma do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, iniciada em 2004, incluiu especificamente:

- i) a elaboração de conteúdos programáticos para o ensino primário timorense, ii) a preparação e acompanhamento da implementação inicial dos conteúdos programáticos, iii) e a elaboração dos manuais escolares dos alunos e guias para os professores (Ramos & Teles, 2012, p. 68).

A reforma do currículo do 3.º ciclo do ensino básico, também denominado ensino pré-secundário, procurou construir um currículo:

- a) mais ajustado ao contexto social e cultural de Timor-Leste e aos objetivos de desenvolvimento do sistema educativo timorense; b) mais coerente com os padrões internacionais e com os desafios que hoje se colocam aos sistemas educativos, em geral; c) mais articulado com os currículos dos ciclos de ensino que o antecedem (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico); e d) mais adequado aos alunos a que se destina (Pacheco et al., 2009, p. 5).

A reforma do currículo do ensino secundário previu a criação de mais cursos de ensino técnico-vocacional, sobretudo pensados em termos de relevância para com a realidade timorense e as expectativas de desenvolvimento existentes no país (Ramos & Teles, 2012, p. 58).

Relativamente ao ensino superior, este está atualmente a atravessar uma reforma curricular que teve início na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, em 2014, e conta hoje com o terceiro ano de implementação. Este novo currículo foi concebido com base no Processo de Bolonha e no sistema de créditos de transferência europeu (European Credit Transfer System – ECTS) (FUP, 2013).

## CONCLUSÃO

À semelhança do que acontece noutros países em desenvolvimento, na construção do currículo, Timor-Leste deve procurar encontrar equilíbrio entre

a tradição e a modernidade, os valores individuais e os valores universais, os interesses individuais e os interesses coletivos, a concorrência e a solidariedade, os objetivos económicos e os requisitos democráticos, o ensino geral e a preparação para o trabalho e, em particular, as identidades locais e a dimensão global (Amadio, Opertti & Tedesco, 2014).

As reformas estão a acontecer num ambiente onde a motivação do governo para levar a cabo as reestruturações planeadas para o sistema educativo timorense é elevada mas, a falta de mecanismos para supervisionar estruturas, a gestão educacional, o planeamento e a supervisão continuam a ser apontadas pelo Ministério da Educação de Timor-Leste como fatores que dificultam a implementação e consequente concretização das políticas educativas almejadas para o país (ME, 2007). Para responder aos desafios das reformas educativas é necessária uma aposta forte na capacitação institucional com vista a uma gestão eficaz do sistema educativo e um reforço dos recursos humanos com especial enfoque para os professores a operar no sistema educativo e em formação inicial.

## REFERÊNCIAS

- Amadio, M., Opertti, R. & Tedesco, J. C. (2014). *Curriculum in the twenty-first century: challenges, tensions and open questions*. Paris: Unesco Education Research and Foresight, [ERF working papers series, n.º 9].
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Currículo sem fronteiras*, 1(2), pp. 99-116.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- \_\_\_\_\_. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cruz, M. R. & Cornelli, G. (2011). “Thomas Samuel Kuhn, o bioeticista”: fantasias heterônimas em busca de valores não-epistêmicos. In: *Filosofia Unisinos*, 12(1), pp. 135-147.
- FUP (2013). *Relatório da Missão na UNTL – 3 de Abril a 3 de Maio de 2013*.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C.
- Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. (5ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. In: I. Lakatos; A. Musgrave, *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 59-89.
- Ministério da Educação (ME). (2009). *Reforma curricular do ensino básico: princípios orientadores*. Dili: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME). (2007). *Política Nacional da Educação 2007-2012: Construir a nossa nação através de uma educação de qualidade*. Dili: República Democrática de Timor-Leste.
- Pacheco, J. A.; Morgado, J. C.; Flores, M. A. & Castro, R. V. (2009). *Plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. M. & Teles, F. (2012). *Memórias das políticas educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. S. (1989). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, pp. 11-62.
- Silva, T.T. (2000). *Teorias de currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tyler W.R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Veiga-Neto, A. (2007). Paradigmas? Cuidado com eles. In: M. C. Vorraber Costa, *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, pp. 35-47.

## PHILOSOPHY FOR CHILDREN: PROPOSTA BA FORMASAUN LABARIK SIRA IHA TIMOR-LESTE

Martinho G. da Silva Gusmão\*

**Rezumu:** Platão dala ida dehan katak labarik sira matenek liu la'os sira ne'ebé hatene hatan loos ba pergunta barak, maibé sira ne'ebé hatene husu pergunta barak. Bainhira hato'o hanoin ida ne'e, filósofo naran boot ne'e lori mudansa ba filosofia nia paradigma ba edukasaun. Artigu ida ne'e hakerek kona-ba *filosofia ba labarik*, ne'ebé buka atu hasa'e labarik sira nia kapasidade hodi hanoin ho sira nia ulun rasik. Timor-Leste presiza filosofia barak liu tan atu fó estímulo hodi labarik sira bele hatene oinsá mak hanoin, halo no aprende hamutuk. Maske artigu ne'e la'os sistemátiku no la apresenta aspektu sira hotu, nia lori mai konseitu balun filosofia ba labarik nian.

**Liafuan-xavi:** labarik; filosofia; edukasaun; filosofia ba labarik; Timor-Leste.

## PHILOSOPHY FOR CHILDREN: A PROPOSAL FOR CHILDREN'S EDUCATION IN EAST TIMOR

**Abstract:** Plato once said that the genius children are those who have too many questions and not the ones who have too many answers. On presenting his point of view, this renowned philosopher has changed the philosophical paradigm of education. This article discusses the *philosophy for children*, which deals with the endeavour to stimulate critical thinking on children. East Timor needs much more philosophy to stimulate children to learn to be, to think, to do and to learn together. Far from a systematic and comprehensive elaboration, this article sketches out some concepts towards the *philosophy for children*.

**Keywords:** children; philosophy; education; philosophy for children; East Timor.

Temi de'it liafuan filosofia, ema barak mak baruk ona atu rona! Filosofia ne'e ba de'it Amo-lulik sira, liu-liu sira ne'ebé tur de'it iha fulan hodi hanoin kona-ba rai! Ema balun halo piada dehan "*filosofia é a ciência como tal, e sem tal e tal não há ciência como tal*". Filósofo boot husi Indonésia, Prof. Dr. Franz von Magnis-Suseno, SJ hatene-an hodi dehan:

---

\* Docente de Filosofia, Alumnus Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, Itália.



[...] memang sulit disangkal bahwa mereka sering berkesan sombong. Daripada menerima begitu saja ajaran yang ditradisikan, mereka mempertanyakan. Tetapi sebenarnya mereka tidak sombong, mereka justru rendah hati. ... nalar harus bermain.

Tan filósofo insisti atu ema ida-idak uza nia ulun rasik atu hanoin, nune'e dala barak sira la hetan simpatia! Se nune'e, hanorin labarik sira kona-ba filosofia la halo sira sai aat liu?

Revista ida ho naran 'The Journal of Philosophy for Children' hakerek bebeik artigo kmanek kona-ba filosofia ba labarik sira. Liu-liu Mathew Lipman (1995) mak iha tempo ne'e hakerek barak lori proposta balun kona-ba filosofia ba labarik sira no oinsá mak hatama iha kurríkulu. Ha'u hakarak afilia an ba Lipman no hata'es idéia balun hodi kontribui ba ita nia Ensinu Báziku iha Timor-Leste. Tan ita haree, katak, Lei de Base da Educação (LBE n.º 14/2008) hatur filosofia kona-ba labarik sira ne'ebé furak tebes, katak: *assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competência do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos* (LBE, artigo 12.º n.º 1). Iha ne'e LBE hatur kedas filosofia *metafísica, epistemologia no prática*.

## SAIDA NO OINSÁ MAK *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*?

Konseitu *philosophy for children* katak tentativa ida atu harii (la'os harahun) disciplina filosofia hodi nune'e labarik sira mós hetan asesu ba *pensamento crítico* no *dialético*. Filosofia halo labarik sira hetan kapasidade no abilidade hodi hanoin ho sira nia ulun rasik. Labarik sira la'os rona de'it ka dekor de'it saida mak mestre/a sira hanorin maibé hetan direitu atu halo "investigação" rasik no hametin sira nia "significado" rasik.

Maibé, hanorin filosofia ba labarik sira no halo filosofia hamutuk ho labarik sira, la hanesan ho ema boot sira. Iha de'it aspektu balun ne'ebé di'ak atu ita hanoin no hatama iha metodolojia hanorin filosofia nian.

Ida uluk (1), labarik sira iha kapasidade boot tebes atu *maravilhado* ba buat foun no buat murak. Liu-liu tan sira nia *fantasia* no *imaginação* hahú moris no buras neneik ho bebeik. Filosofia hahú duni ho *maravilha*. Dalan

murak mak liu husi *história* (lendas, fábulas, mitos, letra). Iha filosofia, “história” hanesan sasukat ida atu ema haree no hatene ninia hun no abut, *origem* no *gênese*. Ne’e duni, filósofo boot ida H.G. Gadamer temi *Wirkungsgeschichtliches Bewußtsein* (dalen Alemaña nian), ka, *consciência da determinação histórica*.

Labarik sira hadomi tebes wainhira ema boot haktuir *história*. Ida ne’e hamosu no hamoris sira nia *imaginação* atu bele “hanoin” (pensar) no “su’ut tuir” (investigar), sa tan kona-ba evento ka asuntu ruma ne’ebé “instigante” no “contestável”. Hanorin *história* ida ba labarik sira ne’e hanesan *construção de base*. Labarik sira bele haree tuir no la’o tuir saida mak mestre/a sira hato’o. Wainhira Gadamer dehan *consciência da determinação histórica*, katak, moris ne’ebé sira hala’o ohin loron mai husi uluk nian ne’ebé hatutan husi ema balun no ema barak. Iha ne’e mestre/a sira fó tulun atu labarik sira atu hatene “filosofar”, involve sira nia *intelectual* no *emocional*, fuan no laran atu haree no hatene oinsá mak ema ida (figura histórica) hala’o moris ne’e. Bele mós santo/santa sira ka ema baibain. Bele mós husi Bíblia Sagrada.

Importante mak liu husi *história*, mestre/a sira loke dalan ba labarik sira atu hanoin rasik kona-ba saida mak moris ne’e nia lala’ok: *motivo* diak ida, *analogia* diak ida, *distinção* diak ida, ka hatudu *suposições* no *implicações* ne’ebé labarik ida ho nia maluk sira (hanesan mós inan-aman no mestre/a sira) hala’o iha moris. Saida mak labarik sira hanoin, hateten no halo... hatudu ona oinsá mak sira *valoriza reflexão* di’ak ida. Maski, dala ruma labarik sira la halo iha sira nia moris.

Wainhira ita hanorin labarik sira atu banati tuir asuwain sira ka haree sira nia matenek, ne’e hatudu ona katak labarik sira tau iha *prática* (hala’o moris) ho prosedimentu no valor asuwain nian.

Tuir mai (2), lori filosofia ba labarik sira liu husi kurrikulu. Dalan ida ne’e hatudu oinsá mak filosofia nia riku-soin (*richness; riqueza*) no hanoin-klean (*profundity; profundidade*) hada’et mós ba labarik sira iha kurrikulu nia laran. Oinsá mak ita halo? Tuir ha’u nia hanoin, (a) UNTL no ISFT Dom Jaime Garcia Goulart loke ona estudos ba filosofia. Mestre/a bele kaer sira nia manual atu hanorin, maibé tur no ko’alia hamutuk ho dosente filosofia sira atu oinsá mak hatama konseitu/*pensamento* filosofia nian atu fó isin-klamar ba manual/matéria ne’ebé iha ona. Kolaborasaun ida ne’e sei sai permanente.

Iha rai boot sira seluk, filosofia la'o dalan naruk ona no kleur ona. Balun soe tiha. Maibé, ohin loron hili hikias fali, tan fó duni folin aas no qualidade di'ak. Ministru Edukasaun sira husi União Européia (hahú 2004) halo projeto boot atu hatama fali *estudos clássicos* (Grego no Latim) ho filosofia iha kurríkulu ba ensinu báziku. Timor-Leste mós bele hahú; (b) Nune'e mós, ita nia ME bele halo programa ba matéria ida-idak hodi hatama konseitu no prosedimento atu oinsá mak labarik sira bele hakat tuir. Hanesan ita hatene programa *Philosophy for Children* bele fornese matéria oi-oin, naran katak ita iha ema atu halo estudo rasik, atu matéria/manual hirak ne'e sai "ita nian", ita mak produz/publika rasik. Sai hanesan *contextual philosophy* (Prof. Dr. Magnis Suseno, SJ dehan *Berfilsafat dalam Konteks*) ba ita nia labarik sira.

Ikus liu (3), matéria ne'ebé bele sai hanesan odamatan atu tama mak *língua e letra* (bahasa dan sastra) no "*história filosófica*". Atu hateten lolos karik, ita la iha matéria hirak ne'e iha kurríkulu. Razaun ida, katak, husi kedas Indonésia nia tempo ita hanoin katak estudos "bahasa dan sastra" ne'e ba de'it estudante "kelas dua" (sira be ladún matenek). Razaun seluk, ita rasik la produz obra literária (*karya sastra*). Se ha'u la sala, Timor oan ne'ebé hakerek poesia mak ida rua de'it: Xanana Gusmão no Francisco Borja. Seidauk iha ema atu hakerek romance ka novel (maibé, foinsa'e sira hakerek *música romântica* barak liu to'o hamosu *inflação* boot). To'o ohin loron ita la produz tan ona. Ida ne'e de'it mós ita la uza atu hanorin iha eskola. Ita mós hasai ona dokumento barak hanesan CAVR no CVA nian. Maibé, seidauk iha esforsu atu mestre/a sira hakerek rasik manual husi dokumento hirak ne'e sai matéria kurríkulu. Sá tan hakerek livro seluk? Tinan ida mós ita nia matenek na'in sira – lisensiatura, mestradu no doutoradu sira hasai livro rua ka tolu de'it karik. Ne'e duni, ita ki'ak no mukit tebes iha edukasaun.

Tuir ha'u nia hanoin, obra *literária* no *história* sai hanesan matéria prima ba filosofia. Maibé, *ciências naturais* mós bele iha relação ho *philosophy of science* no *new cosmology*; *ciências sociais* mak barak liu tan. Importante atu ita haree no hanoin lisuk, katak, *philosophy for children* ne'e hanesan "trampolin" ida, atu labarik sira haksoit halimar husi leten ba kraik, nani iha we lihun laran. Signifika, labarik sira halo investigação no hanoin rasik, tan (i) labarik sira rasik mak hatudu sira nia *sentimento* no *emoção* wainhira hasoru no hatan ba

problema ne'ebé hatur iha sira nia oin; (ii) liu husi *arte*, labarik sira hatudu ona *prática filosófica* tan labarik sira mak hanoin rasik no ko'alia rasik; (iii) mestre/a sira hatudu konseitu sira no prosedimento atu labarik sira haree momos saida moris ne'e nia midar no sin, di'ak no furak... mestre/a sira hanorin ética filosófica la'os liu husi “dogmatismo fanático”, maibé loke labarik sira nia matan atu haree rasik moris ne'e.

## FILOSOFIA: “THE POWER OF FREEDOM”

Bele dehan katak filosofia ne'e hanesan “poder libertador” ida. Ema hotu ne'ebé involve iha edukasaun iha uluk hanoin, katak, liu husi filosofia mak ita bele liberta ema. Hanesan Xanana Gusmão rasik dehan: *um Povo que é culto e instruído é capaz de criar as suas próprias condições para, de forma ativa, se libertar de uma situação de pobreza [...]* (Prefácio, As bases legais do sistema da educação de Timor-Leste, p. 9). Xanana Gusmão rasik, indiretamente, hakarak atu hatama filosofia nu'udar *the power of freedom*.

Tuir ha'u nia hanoin, *poder libertador* husi filosofia bele hatudu iha dalan lubuk ida. Primeiro (i) mak *liberação intelectual* labarik sira (*intellectual freedom of children*) nian, wainhira filosofia buka atu loke mundo foun no matan foun. Labarik sira la tane liman de'it, la rona de'it no la simu de'it... maibé, sira rasik hahú loke matan atu haree no loke ulun atu hanoin rasik hodi hasoru *horizonte* foun. Liu husi filosofia, ita halo labarik sira *fascinante*: haree ho matan nabilan no neon nakloken. Filosofia mós halo *autocorretivo* wainhira labarik sira tama iha *comunidade de investigação* ida nia laran. Dala barak labarik sira laran susar no neon kraik, tan ema boot sira obriga sira haree ba egoísmo rasik. Exemplo, gaba labarik sira tan *ranking* no hatun labarik sira tan la matenek. Ida ne'e haburas egoísmo. Tuir filosofia nu'udar *liberdade intelectual*, ema boot sira (mestre/a no inan-aman) buka fó tulun ba labarik sira atu *aten brani* hodi hanoin no ko'alia – sai *pensador criativo* hodi hatudu sira nia an rasik. Labarik sira la'os ona *dogmático-intelectual*, la'os ona *diktator* (katak alunos sira ne'ebé hatene de'it *diktat* no rona de'it mestre/a atu halo *ditado/dikte*).

Segundo (ii), labarik sira mos bele halo *libertação* ba *filósofo* sira (*freedom of philosophers*). Matenek nain filósofo lubuk ida mak dehan katak, labarik sira nia hanoin no liafuan bele muda ema boot nia hanoin no liafuan. Toman ho labarik sira, ita boot mós bele muda sira nia *maneira* atu hanorin no ko'alia *filosofia*. Ema ne'ebé estuda filosofia la hetan treinamentu espesial atu hanorin filosofia ba labarik sira. Maibé, wainhira ita toman tiha ona ho filosofia, ita bele hamosu *comunidade de investigação* – ka, grupo labarik sira ne'ebé halimar de'it ho filosofia. Hanorin labarik sira atu halo “pergunta” no haree tuir sira halo “autocorreção”. Mestre/a sira ne'ebé hanorin sira mós tama iha prosesu no prosedimentu nia laran. Neneik no bebeik, mestre/a no labarik sira hanesan harii ona *comunidade de investigação* ida: ne'ebé hanoin hamutuk no hakat hamutuk.

Terceiro (iii), husi ne'e mós ita haree ona filosofia atu halo *libertação* ba mestre/a sira no kurríkulu rasik (*freedom of teachers and curriculum*). Ohin loron ita halerik no hakilar bebeik kona-ba kurríkulu. Ministro ida mai, rona mestre/a sira fila ba gabinete hahú hanoin atu halo mudansa. Seluk, mai rona tan... fila ba troka tan. Ne'e duni, ita nia kurríkulu mós hanesan reboka tun reboka sa'e. Tansá mak mestre/a sira halerik no hakilar? Tuir ha'u nia hanoin, tan mestre/a sira sente an no hakarak mate an los atu hatudu buat mesak los de'it ba labarik sira. Filósofo boot hanesan Sócrates, Platão no Aristóteles hanorin katak, ema (labarik/foinsa'e) sira ne'ebé matenek la'os tan fó *resposta* barak, maibé wainhira hatene halo *pergunta* di'ak no *crítico*. Ne'e duni pergunta mak importante liu atu lori ema hetan resposta ne'ebé di'ak no los. Wainhira labarik sira hatene halo *pergunta* bele mós tulun mestre/a atu fó *resposta* ne'ebé di'ak. Nune'e mós, wainhira mestre/a sira halo pergunta di'ak, bele tulun labarik sira atu hetan *resposta* los. Tan ne'e dala ruma ema matenek nain balun dehan: *na comunidade de investigação filosófica, todos somos alunos; todos, investigadores; todos, divagadores*. Wainhira mestre/a sira mak hanoin nune'e, sira lalika ona *stress* ka *frustrasi* atu buka resposta ba labarik sira nia pergunta. Balun lori tan ai-sanak atu hurlele labarik sira to'o diuk. Mestre/a sira hakilar no halerik, tan ita iha hanoin tradisional ida katak sira mak *transmissor de conhecimento e valores*, ka seluk hanoin *banqueiro* ba *depósito intelectual*; mestre/a matenek tan sira hatene lalehan ho rai, no buat hotu ne'ebé ema haree no mós la haree.

Maibé, wainhira mestre/a sira hatene ona katak sira hanesan “mata-dalan” ida, nune’e sira mós bele loke dalan kurríkulu atu labarik sira bele tama iha mundo foun ho matan foun. Ema baibain dehan katak filosofia hanesan *a trunk of educational tree* (o tronco da árvore educacional, batang dari pohon pendidikan). Ida ne’e hatudu katak filosofia mak *hun* no kurríkulu hanesan *sanak, dikin, hun, abut, tahan, fuan, funan* ai ida nian. Mestre/a sira hanesan ai-hun ne’ebé hamahan labarik sira iha *comunidade de investigação* nia laran.

## BAINHIRA MAK HANORIN?

Timor-Leste ladún hatene filosofia. Padre sira de’it mak hatene. Ka, leigo sira ne’ebé uluk eskola iha seminário. Agora, wainhira ita ko’alia kona-ba *philosophy for children*, ne’e bainhira los mak ita hanorin ba Ensinu Báziku?

Iha tinan 2006/2007 ha’u hanorin matéria *sociology of education* no *philosophy of education* iha Instituto Católico para Formação dos Professores (ICFP), Diocese Baucau nian. Husi ne’e mak ha’u aprende no komprende, oinsá mak hanorin filosofia ba labarik sira. Katak, hanorin estudante ICFP kona-ba filosofia hanesan hanorin labarik sira atu hatene halo pergunta no fó resposta. Modelo ida ne’e ita bele implementa ba mestre/a sira hotu – sira tuir formasaun kona-ba *pergunta-resposta* ho maneira filosofia nian. Ne’e duni, ita hahú loke uluk lai mestre/a sira nia domin ba filosofia – hatene hakat tuir prosesu no prosedimentu ida.

Tuir mai, mestre/a sira hahú produz manual, liu-liu iha área *língua e literária* ho *história filosófica*. Sá tan, wainhira V Governu Konstitusional hakarak hatama *língua materna* iha escola. Nune’e, iha ona investimento boot tebes ba mestre/a sira atu produz no reproduz *arte e cultura* liu husi língua materna, hake-rek manual *bilíngue* (Português-Tétum; ka, Português-língua materna). Husi ne’e filosofia sai ona hanesan masin ne’ebé halo midar kurríkulo ka *naroman* ne’ebé halo nabilan *língua, literária* no *história*. Labarik sira la tolan filosofia tomak ida, maibé iha *sentimento* no *emoção* kona-ba *filosofar* liu husi dalan simples.

Ikus liu, wainhira labarik sira toman ona ho *língua, literária* no *história*, sira hahú loke matan ba natureza no sociedade nia moris. Nune’e loke sira nia hanoin no neon... halo sira tama iha *fusão de horizonte* ida.

Los duni, saida mak ha'u hakerek ne'e hanesan buat todan ida. Ema barak bele haree artigo ida ne'e la iha fatin iha Timor-Leste. Maibé, ha'u hainoin liafuan iha portugés ne'ebé dehan *a mais longa caminhada começa com o primeiro passo apenas...* ita bele hakat naruk to'o ne'ebé de'it maibé hahú ona atu soe ain uluk lai.

## REFERÊNCIAS

Freire, Paulo & Faundez, António. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.

Huber, Carlo. (2000). *Crítica del Sapere. Filosofia della conoscenza*. Roma: Pontificia Università Gregoriana.

Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14/2008, *Jornal da República*, Série I – n.º 40, em 29 de Outubro, pp. 2642-2658.

Lipman, Matthew. (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Lonergan, Bernard. (2000). *Collected Works (10): Topics in Education*. Toronto: Univ. of Toronto Press.

# MAX WEBER E O RACIONALISMO OCIDENTAL

Karin Noemi Rühle Indart\*

**Resumo:** Este artigo busca introduzir o filósofo, sociólogo, jurista, historiador e economista Max Weber, um dos influentes pensadores no século passado. Estão aqui explicados as duas teses mais importantes apresentadas pelo autor: a tipologia de Poder e a relação entre crenças religiosas e o desenvolvimento econômico de uma sociedade tendo como base os próprios textos de Weber, assim como duas importantes biografias.

**Palavras-chave:** Max Weber; tipologia de poder; racionalismo econômico.

## MAX WEBER AND WESTERN RATIONALISM

**Abstract:** This article aims to introduce the philosopher, sociologist, jurist, historian and economist Max Weber, one of the influential thinkers in the last century. It is explained the two main theses presented by the author: the type of power and the relationship between religious beliefs and economic development of a society based on the Weber own texts, as well as two important biographies.

**Keywords:** Max Weber; power type; economic rationalism.

### 1. INTRODUÇÃO

Max Weber, pensador alemão, nasceu em Erfurt em 1864 e morreu em Munique em 1920. Filho de um proeminente jurista e político, graduou-se em 1886 em Direito, mas simultaneamente estudou História, Filosofia e Economia Política. Já em 1889 obteve doutoramento em Direito Comercial. A família de sua mãe pietista, também promoveu a participação de Weber nas controversas discussões teológicas e filosóficas da sua época. Nietzsche foi o filósofo que mais influenciou a perspectiva de Weber, em especial a dicotomia entre o princípio de Apolo (ordem, forma e razão) e o princípio de Dionísio

\* Licenciada em Teologia e Letras Português e Alemão, Mestre em Avaliação da Educação e doutoranda em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho. Professora da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.



(êxtase, energia e criatividade) explorada por Nietzsche na problemática da Vontade de Poder (Gerth & Mills, 2009). O tema Poder ou Domínio é da mesma forma central na maior obra de Weber: ‘Economia e Sociedade’.

Weber não era apenas um estudioso teórico. Envolveu-se também na vida política e aderiu ao movimento evangélico-social em 1890 e para este realizava vários estudos sobre as condições de trabalho da classe agrícola alemã. Buscava aplicar todo o vasto conhecimento da história da política em seu próprio país.

Por causa de seu alargado conhecimento em diferentes áreas de estudo, Max Weber discute com fluência e até mesmo certo didatismo sobre direito, economia, política e religião: em ‘Economia e Sociedade’, analisa a história do direito e da economia em diferentes sociedades; em ‘Sociologia das Religiões’ e ‘A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo’, observa a influência das diferentes religiões no desenvolvimento racional e econômico das sociedades. Sua análise é sempre social, de como uma determinada sociedade desenvolve-se nestes temas. Por essa razão, é considerado um dos pais da Sociologia, juntamente com Karl Marx (1818-1883) e Émile Durkheim (1858-1917).

Weber é o mais recente entre eles e conhecia os escritos de seus pares. Nem considerava o funcionamento da sociedade harmonioso e homogêneo como Durkheim, nem defendia uma revolução da sociedade como Marx. Sua ideia sobre o papel da Sociologia era compreensiva, ou seja de observar e analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade e sintetizá-los para compreendê-los e para esse fim criou uma metodologia cujo o principal instrumento é o *tipo ideal*. O *tipo ideal* permite o estudo da *ação social*, que inclui a omissão ou tolerância e *pode orientar-se pelo comportamento passado, presente ou esperado como futuro dos outros. Os Outros podem ser indivíduos conhecidos ou indeterminadamente muitos e de todo desconhecido* (Weber, 2014, p. 43). Isso significa que a ação de um indivíduo passa a ser uma ação social a medida que esta esteja associada ao comportamento de outras pessoas, ou seja, de uma sociedade.

## 2. CONCEITOS DE WEBER QUE MAIS INFLUENCIARAM AS CIÊNCIAS HUMANAS

### 2.1. LEGITIMAÇÃO DO PODER

Um dos conceitos nos escritos de Weber amplamente discutidos até os dias de hoje é a legitimação de Poder. O autor argumenta que toda a autoridade exerce algum tipo de dominação. Essa dominação, porém, precisa ser aceita pelos dominados e, por isso, diferentes tipos de dominação utilizam diferentes maneiras de convencer à subordinação à sua autoridade. Quando os meios utilizados convencem, Weber afirma que os subordinados legitimam o Poder sobre eles exercido. Assim, o autor cria uma importante *tipologia de dominação*. Entre os principais tipos de dominação estão:

#### 2.1.1. DOMINAÇÃO PATRIARCAL

Segundo Weber (2004, p. 234), a estrutura patriarcal da dominação baseia-se no dever de servir *relações de piedade rigorosamente pessoais. Seu germe encontra-se na autoridade do chefe da comunidade doméstica. As normas neste tipo de dominação fundamentam-se na tradição; na crença na inviolabilidade daquilo que foi assim desde sempre. Na dominação patriarcal é a submissão pessoal ao senhor que garante a legitimidade das regras por este estatuídas, e somente o fato e os limites de seu poder de mando têm, por sua vez, sua origem em normas [...] sagradas pela tradição.*

São dois os pilares do poder patriarcal: o chefe do clã e a tradição do clã. O ancião governante é a pessoa de poder e a tradição é a lei oral. Como esclarece Weber, *com o desenvolvimento da concepção de deuses, esta ideia vem sendo substituída pela crença de os deuses terem estabelecido os costumes tradicionais como norma, protegendo-os por isso como algo sagrado* (id., ibid., pp. 235-236). A autoridade do poder patriarcal não abrange apenas os laços familiares, mas o *poder doméstico sob o aspecto de propriedade: os filhos de todas as mulheres submetidas ao poder doméstico de um homem, seja esposa, seja escrava, são considerados,*

*independentemente da paternidade física, 'seus' filhos, bem como são considerados seu gado os animais nascidos de seus rebanhos* (id., ibid., pp. 234-235).

## 2.1.2. DOMINAÇÃO FEUDAL

Existe uma variante do poder patriarcal para Weber, e este é o poder patrimonial, que como o nome indica, está baseada no domínio territorial ou de patrimônio. Trata-se do *poder doméstico descentralizado mediante a cessão de terras e eventualmente de utensílios a filhos ou outros dependentes da comunidade doméstica* (Weber, 2004, p. 238). Este poder doméstico patrimonial transforma-se com o tempo e deixa de estar ligado ao poder patriarcal do clã como explana Weber:

Originalmente, a administração patrimonial cuidava especificamente das necessidades puramente pessoais, sobretudo privadas, da gestão patrimonial do senhor. A obtenção de um domínio “político”, isto é, do domínio de *um* senhor sobre outros senhores, não submetidos ao poder doméstico, significa então a agregação ao poder doméstico de outras relações de dominação, diferentes, do ponto de vista sociológico, somente em grau e conteúdo, mas não na estrutura (Weber, 2004, p. 240).

O feudalismo é, então, uma dominação patrimonial, não patriarcal. Estas relações de fidelidade feudais estão baseadas em sistema de contrato e não em associação de vínculo familiar e íntimo. A fidelidade mútua requerida no feudalismo é, no entanto, um aspecto importante ao analisarmos as características de dominação, pois, não apenas os dominados têm deveres, assim como não só os dominadores têm direitos.

Também o senhor ‘deve’, portanto, alguma coisa ao submetido, não juridicamente, mas de acordo com o costume. Sobre tudo - já em seu interesse próprio - proteção de perigos externos e ajuda em caso de necessidade, além de um tratamento ‘humano’, particularmente a limitação ao ‘habitual’ no que se refere à exploração de sua capacidade de trabalho (id., ibid., p. 237).

Obviamente que deveres mútuos não implicam em igualdade de posição social, os senhores feudais são senhores não apenas das terras, mas também de seus subordinados, ainda que com vínculos contratuais.

### 2.1.3. DOMINAÇÃO CARISMÁTICA

Outra forma de dominação descrita por Weber é a carismática, que tem sua legitimidade não via tradição, mas a oposição à mesma.

[...] os líderes ‘naturais’, em situações de dificuldades psíquicas, físicas, econômicas, éticas, religiosas e políticas. Por naturais entende-se que não são herdados ou outorgados por posição social e sim que são líderes natos, apesar de não pertencerem necessariamente à elite ou nobreza. Estes, são portadores de dons físicos e espirituais específicos, considerados sobrenaturais (no sentido de não serem acessíveis a todo mundo) (id., ibid., p. 323).

Como a autoridade carismática não é considerada um cargo e sim uma missão, esse tipo de dominação não está a serviço de *finalidades objetivas de caráter cotidiano* e do funcionamento tradicional da estrutura hierárquica como no patriarcalismo ou patrimonialismo, por tanto, também não tem objetivos econômicos, como explica o autor:

Em oposição a toda espécie de organização administrativa burocrática, a estrutura carismática não conhece nenhuma forma e nenhum procedimento ordenado de nomeação ou demissão, nem de ‘carreira’ ou ‘promoção’; não conhece nenhum ‘salário’, nenhuma instrução especializada regulamentada do portador do carisma ou de seus ajudantes e nenhuma instância controladora ou à qual se possa apelar; [...] Ao contrário, o carisma conhece apenas determinações e limites imanentes. O portador do carisma assume as tarefas que considera adequadas e exige obediência e adesão em virtude de sua missão (id., ibid., p. 324).

O êxito de sua missão depende do reconhecimento *daqueles aos quais ele se sente enviado* e de quem exige obediência. Esse reconhecimento também depende de “provas” e só se mantêm enquanto estas evidências sobrenaturais conservam-se. Sua autoridade não é um direito adquirido pela vontade dos subordinados, como acontece em uma eleição, ao contrário, *o reconhecimento do carismaticamente qualificado é o dever daqueles aos quais se dirige sua missão*

e estes são um grupo específico de *pessoas determinado por fatores locais, étnicos, sociais, políticos, profissionais ou de outro tipo qualquer: neste caso, encontra seus limites no círculo destas pessoas* (id., ibid., p. 324). As “provas” exigidas a serviço da autenticação da autoridade carismática dependem de que missão se presta a servir.

Deve fazer milagres, se pretende ser um profeta, e realizar atos heróicos, se pretende ser um líder guerreiro. Mas sobretudo deve “provar” sua missão divina no *bem-estar* daqueles que a ele devotamente se entregam. Caso contrário, ele evidentemente não é o senhor enviado pelos deuses. [...] em condições primitivas, onde o caráter carismático é próprio de quase todas as autoridades primitivas, com exceção do poder doméstico no sentido mais restrito, sendo o chefe muitas vezes simplesmente abandonado quando deixa de ser bem-sucedido (id., ibid., p. 326).

Se o domínio carismático depende da consistência dos “milagres” ou “atos heroicos”, sua autoridade não é vitalícia como no modelo patriarcal ou feudal e sim condicional e,

tem sua origem na entrega fiel ao extraordinário e inaudito, alheio a toda regra e tradição e por isso considerado divino, tal como nasce do desespero e do entusiasmo. [...] Seu direito ‘objetivo’ é o resultado concreto da vivência extremamente pessoal de graça celestial e força heroica semelhante àquela dos deuses e significa renúncia ao compromisso com toda ordem externa em favor da glorificação exclusiva do autêntico espírito profético e heroico. Por isso, comporta-se de maneira revolucionária, invertendo todos os valores e rompendo soberanamente com todas as normas tradicionais ou racionais (id., ibid., pp. 326-327).

#### 2. 1. 4. DOMINAÇÃO DO ESTADO

Para Weber, o poder do Estado também é uma forma de dominação – dominação burocrática. Assim como todos os outros meios de dominação o Estado também coage a obediência e submissão. Mesmo que um Estado seja considerado democrático e o povo tenha o direito de escolher seus representantes, para manter a estrutura necessita de poder de coação física.

Do ponto de vista da consideração sociológica, uma associação

“política”, e particularmente um “Estado”, não pode ser definida pelo conteúdo daquilo que faz. [...] Ao contrário, somente se pode, afinal, definir sociologicamente o Estado moderno por um *meio* específico que lhe é próprio, como também a toda associação política: o da coação física (Weber, 2004, p. 525).

O autor explica que,

evidentemente, a coação não é o meio normal ou o único do Estado – não se cogita disso –, mas é seu meio específico. No passado, as associações mais diversas – começando pelo clã – conheciam a coação física como meio perfeitamente normal. Hoje, o Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o “território”, faz parte da qualidade característica –, reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima, pois o específico da atualidade é que a todas as demais associações ou pessoas individuais somente se atribui o direito de exercer coação física na medida em que o Estado o permita. Este é considerado a única fonte do “direito” de exercer coação (id., *ibid.*, pp. 525-526).

A administração está vinculada a dominação, pois toda administração precisa, de alguma forma, da legitimação. *É mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém* (id., *ibid.*, 193). Porém, a diferença entre a dominação do Estado e as anteriores formas de dominação é de que na democracia, diferente do *Estado absoluto, da administração mediante notáveis feudais, patrimoniais, patrícios ou outros que a exercem como cargo honorífico ou hereditário* é substituída, *em favor de funcionários contratados. Estes decidem sobre todas as necessidades e reclamações da vida cotidiana* (id., *ibid.*, p. 529).

A administração democrática, não deixa de ser dominação, mas:

o poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o “servidor” dos dominados e sentindo-se também como tal. Isso ocorre, em mais alto grau, na chamada *administração diretamente democrática*. Chama-se “democrática” por duas razões que não coincidem necessariamente, a saber: 1) porque se baseia no pressuposto da qualificação igual, em princípio, de todos para a direção dos assuntos comuns, e 2) porque minimiza a extensão do poder de mando (id., *ibid.*, p. 193).

A característica mais importante da dominação do Estado é que ela não é exercida pela autoridade pessoal, como afirma Weber, *obedece-se às regras e*

*não à pessoa. A própria pessoa com poder de mando também está submetida as mesmas regras que seus subordinados e o portador individual do poder de mando está legitimado por aquele sistema de regras racionais, sendo seu poder legítimo, na medida em que é exercido de acordo com aquelas regras* (id., *ibid.*, pp. 198-199). Esse tipo de dominação Weber também denomina de burocrático.

Weber, assim descreve a administração burocrática:

A administração moderna baseia-se em documentos (atas), cujo original ou rascunho se guarda, e em um quadro de funcionários subalternos e escrivães de todas as espécies. O conjunto dos funcionários que trabalham numa instituição administrativa e também o aparato correspondente de objetos e documentos constituem um “escritório”. A moderna organização administrativa separa, por princípio, o escritório da moradia privada, distinguindo em geral a atividade oficial, como área especial, da esfera da vida privada, e os recursos monetários e outros meios oficiais da propriedade privada do funcionário. Esta é uma situação que por toda parte é produto de um longo desenvolvimento. [...] essa instituição dentro das comunidades políticas e eclesiásticas somente chega a estar plenamente desenvolvida no Estado moderno e, dentro da economia privada, somente nas formas mais avançadas do capitalismo (id., *ibid.*, p. 199).

A burocracia traz consigo a especialização das tarefas a serem desempenhadas. Um cargo já não pode ser atribuído por herança ou carisma e sim por conhecimento de causa. *Pressupõe, em regra, uma intensa instrução na matéria. Cargo é profissão. Isto se manifesta, em primeiro lugar, na exigência de uma formação fixamente prescrita, [...] e em exames específicos prescritos, de forma geral, como pressupostos da nomeação.* O desempenhar de um cargo *se destina a uma finalidade impessoal, objetiva* (id., *ibid.*, p. 200). Weber chama a atenção, porém, de que esta impessoalidade não anula hierarquias baseadas em classes sociais pré-estabelecidas, uma vez que na maioria dos casos é a elite quem detém meios para adquirir formação especializada. Há, porém, maior mobilidade social do que na dominação tradicional, pois,

O funcionário, de acordo com a ordem hierárquica das autoridades, percorre uma *carreira*, dos cargos inferiores, menos importantes e menos bem pagos, até os superiores. A média dos funcionários, como é natural, aspira a uma fixação relativamente mecânica das condições de ascensão, se não nos próprios cargos,

pelo menos nos níveis salariais, segundo o tempo de serviço (id., ibid., p. 204).

Para Weber, *a razão decisiva do avanço da organização burocrática sempre foi sua superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma. Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, descrição, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática*. Essa rigorosidade técnica só pode ser exercida por funcionários individuais treinados para esse fim (id., ibid., p. 212).

## 2.2. RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E ECONOMIA

Outro conceito de Weber largamente difundido é a ligação entre as crenças religiosas e o desenvolvimento econômico de uma sociedade. O autor escreveu artigos sobre todas as grandes religiões (catolicismo, protestantismo, judaísmo, islamismo, confucionismo, budismo e hinduísmo) e comparou a esfera econômica, política, estética, erótica e intelectual das mesmas. Foi um pensador ocidental que não limitou-se a estudar apenas sociedades de seu próprio contexto, mas investigou história, jurisdição, agricultura, comércio e religião de sociedades orientais igualmente. Porém, o texto mais popular de Weber sobre esse tema é ‘A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo’. Neste texto, Weber fundamenta sua lógica comparando sociedades de composição religiosa mista. Como muitos estudos da imprensa católica já tinham exposto na época, na Alemanha *os líderes comerciais e detentores do capital, assim como da mão-de-obra altamente qualificada, sobre tudo do pessoal técnica e comercialmente especializado das modernas empresas, [eram] preponderantemente protestantes* (Weber, 2001, p. 19). Isso acontecia, pelo fato de *os protestantes, como classe dirigente e como classe dirigida, seja como maioria, seja como minoria, terem demonstrado uma tendência específica para o racionalismo econômico, que não pôde ser observado entre os católicos em qualquer uma dessas situações* (id., ibid., p. 21).



Na sequência de seu artigo, o autor procura explicar que tipo de dogmas religiosos influenciaram o racionalismo econômico. A primeira explicação é o conceito de vocação profissional – *Beruf* que em língua alemã tem um sentido de ‘chamado divino’ e foi introduzido pelo próprio Lutero. Segundo Weber (ibid., p. 43), *nem os povos predominantemente católicos, nem aqueles da Antiguidade Clássica conheceram um termo equivalente, ao passo que ele tem existido entre todos os povos predominantemente protestantes*. Lutero discordava da concepção medieval de que o trabalho é algo eticamente neutro, mas pelo contrário cada indivíduo tem uma vocação dada por Deus para o cumprimento de tarefas seculares, *por isso, qualquer vocação lícita tem o mesmo valor perante os olhos de Deus* (id., ibid., p. 44). Ele também se opunha à vida nos mosteiros, pois, o isolamento da vida secular não demonstrava amor e serviço ao próximo. O serviço religioso é o serviço secular de acordo com o protestantismo.

A outra forte influência em direção ao racionalismo econômico foi de outro reformador protestante: Calvino. O calvinismo passou a exercer uma consciente interferência na vida secular e política por onde esteve presente. Juntamente com outros movimentos reformadores posteriores como o pietismo, o puritanismo e metodismo, desenvolveu em seus seguidores uma vida asceta laica ou secular. O ascetismo protestante tinha como finalidade *habilitar para uma vida alerta e inteligente: a tarefa imediata de anulação do gozo espontâneo, do impulsivo* (id., ibid., p. 65). A diferença entre o ascetismo medieval e o calvinista é que o primeiro limitava-se ao clero isolado do mundo nos mosteiros e o segundo exigia um controle de impulsos emocionais e físicos na vida cotidiana e não fazia mais separação entre o serviço sacro e o secular, pois ambos são dedicados à Deus. Assim, *os ideais ascéticos [são perseguidos] através de ocupações seculares e há necessidade de se provar a fé de cada um, na atividade secular* (id., ibid., p. 66). *A racionalização da conduta dentro deste mundo, e para o bem do mundo além, foi a consequência do conceito de vocação do protestantismo* (id., ibid., p. 83).

Max Weber passa, então a demonstrar como um conceito religioso aos poucos foi transformando-se em um conceito ético. Esse conceito ético afastado de suas origens religiosas acaba por substituir o motivo do ascetismo, que não é mais prova de fé ou serviço divino, mas uma justificativa moral.

Essa tendência, segundo o autor, pôde ser observada em países europeus e na América do Norte onde a influência do protestantismo calvinista e reformador foi mais forte. A moral destas sociedades acentua a necessidade do trabalho físico e mental duro e constante como um combate *ao descanso sobre a posse, ao gozo da riqueza, com a sua consequência de ócio e de sensualidade, e, antes de mais nada, à desistência da procura de uma vida 'santificada'* (id., ibid., p. 86). Porém, a reprovação moral nunca era ao adquirir posses e riquezas e sim ao ócio ou ao luxo de desperdiçá-las. *Querer ser pobre, equivalia a querer ser doente e era reprovável do ponto de vista da glorificação do trabalho* (id., ibid., p. 89).

Esse ascetismo secular do protestantismo [...] opunha-se poderosamente, ao espontâneo usufruir das riquezas, e restringia o consumo, em especial o do luxo. Em compensação, libertava psicologicamente a aquisição de bens das inibições da ética tradicional, rompendo os grilhões da ânsia de lucro, com o que não apenas a legalizou, como também a considerou como diretamente desejada por Deus (Weber, 2001, 93).

O profissionalismo protestante passou a influenciar a moralidade secular, contribuindo poderosamente com a ordem econômica moderna e o espírito capitalista ocidental, conclui Weber, onde *a avareza parece ser o ideal de um homem honesto de crédito reconhecido e, acima de tudo, a ideia do dever de um individuo com relação ao aumento de seu capital, que é tomado como um fim em si mesmo*. Essa é, segundo o autor, uma ética peculiar, cuja a infração das regras não é tratada como tolice, porém como um esquecimento do dever (id., ibid., p. 27). Foi a tendência individual de viver com sobriedade e seriedade que acabou por moldar o desenvolvimento econômico de sociedades e foi o acúmulo de riquezas e aumento de capital de cidadãos que levou ao enriquecimento de Estados.

### 3. CONCLUSÃO

Se o racionalismo secular na economia é uma característica de sociedades protestantes ou pós-protestantes do ocidente, o racionalismo secular na administração de um Estado também o é, defende Weber,

um tratamento racional, sistemático e especializado da ciência por especialistas treinados, em um sentido que se aproximasse de seu papel de domínio na cultura contemporânea, só existia no Ocidente. Isto é verdade, principalmente, no que se refere ao funcionário treinado, pilar do Estado Moderno e da moderna economia ocidental. Ele constitui um tipo de que até então só existiam indicações, que nem remotamente parecia ter presença importante para a ordem atual social. [...] O próprio Estado, como entidade política, com uma constituição racionalmente redigida, um direito, um direito racionalmente ordenado e uma administração orientada por regras racionais ou as leis, tudo administrado por funcionários treinados, é conhecido, nessa combinação de características, somente no Ocidente, apesar de todas as outras formas que dele se aproximam (Weber, 2001, pp. 8-9).

É neste ponto que as duas principais teses do autor apresentadas neste artigo unem-se e reforçam-se. As formas de dominação patriarcal, feudal ou carismáticas não podem desenvolver-se até transformarem-se em um Estado de direito, pois suas bases de legitimação de poder são relacionais, emocionais e tradicionais, quando não mágicas. Apenas um fundamento racional e impessoal de gestão pode instituir um Estado de fato.

Esse nível de racionalismo e de treino profissional é fruto de uma moral ascética estabelecida nas sociedades ocidentais pela ética protestante, segundo Weber, o que nos leva a concluir que o próprio Estado de direito só poderá existir em sociedades que tenham passado por uma transformação de ética e significado do trabalho e do racionalismo em administrar riquezas e posses, assim como, do tipo de Poder – dominação do Estado – gerida por funcionários técnicos e selecionados impessoalmente pelo critério de formação e capacidade para o serviço público impessoal e burocrático.

A tendência atual no ocidente é criar o racionalismo necessário para o Poder estatal via educação formal, não vinculada a uma religião específica. O Estado procura utilizar do seu poder de decisão em relação aos conteúdos e currículos da Escola para a educação civil de seus cidadãos e dessa forma legitimar seu domínio sem o uso de coação física.

## REFERÊNCIAS

Gerth, H. H. & Mills, C. W. (2009). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Routledge.

Weber, Max. (2001). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: CengageLerning.

\_\_\_\_\_. (2004). *Economia e Sociedade*, Volume II. Brasília: Editora UnB.

\_\_\_\_\_. (2010). *Sociologia das Religiões*. São Paulo: Ícone Editora.

\_\_\_\_\_. (2014). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.



# DIALÉTICA HOSI REVOLUSAUN SIENTÍFIKA SIRA: INTRODUSAUN BADAQ KONA-BA EPISTEMOLOJIA THOMAS KUHN NIAN

Alessandro Boarcacch\*

**Rezumu:** Artigu ida ne'e fó hatete Thomas Kuhn nia teoria ne'ebé hakerek iha nian livru 'Estrutura Revolusaun Sientífica sira'. Tuir Kuhn nia hanoin, siénsia la'os atividade neutra ida, maibé peskizadór sira simu influénsia oioin hosi paradigma no kontestu istóriu sira. Objetivu artigu ne'e ninian mak atu halo introdusaun kona-ba konseitu balun ne'ebé mosu iha livru ne'e hanesan paradigma, siénsia normal, anomalia, no revolusaun sientífica.

**Liafuan xavi:** Thomas Kuhn; paradigma; siénsia normal; anomalia; revolusaun sientífica; peskiza iha Timor-Leste.

## THE DIALECTIC OF SCIENTIFIC REVOLUTIONS: A BRIEF INTRODUCTION TO THOMAS KUHN'S EPISTEMOLOGY

**Abstract:** This paper discusses Thomas Kuhn's theory presented in the book 'The Structure of Scientific Revolutions'. According to Kuhn, science is not neutral as the researchers are influenced by existing paradigms and their historical context. Thus, this paper is aimed at introducing some concepts developed by Kuhn such as paradigm, normal science, anomaly, and scientific revolution.

**Keywords:** Thomas Kuhn; paradigm; normal science; anomaly; scientific revolution; research in East Timor.

Thomas Kuhn nia hanoin kona-ba harii koñesimentu sientífiku hamo-su impaktu boot iha mundu akadémiku hahú hosi dékada 1960. Hahú hosi ne'ebá, estudu kona-ba Thomas Kuhn sai nu'udar obrigatóriu iha kursu sira istória siénsia nian hotu. Ita bele konkorda ka la konkorda ho ninia teoria, maibé ita la bele sente indiferente ho ninia hanoin.

Thomas Kuhn moris iha Estados Unidos América, iha tinan 1922. Graduadu hosi área Fízika, hasai ninia doutoramentu iha 1949. Iha pós-gra-

---

\* Docente da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

duasaun nia laran, Kuhn hanorin kursu fízika ida ba ema sira ne'ebé la'ós sientista no hetan kontaktu ho Istória Siénsia. Kuhn hakfodak bainhira haree-hetan diferença entre saida mak hanorin iha livru kona-ba siénsia ho saida mak mosu iha laboratóriu sira peskiza nian. Hahú hosi momentu ne'ebá, Thomas Kuhn, ho neineik, hadook-an hosi Fízika no hahú estuda epistemolojia no filosofia. Liutiha tinan 15 nia laran hanoin kle'an kona-ba prátika siénsia nian, Kuhn fó sai livru 'Estrutura Revolusaun Sientífika si-ra-nian' iha tinan 1962.

Tuir Kuhn, siénsia ninia prátika no teoria hanesan konstrusaun ema nian no, nu'udar konsekuénsia hosi ida ne'e, sai hanesan konstrusaun istórika no sosiál. Ho nune'e, siénsia no ninia vizaun kona-ba mundu, teoria no premisa sira, representa valór sira grupu ida ninian, ne'ebé iha époka/tempu ida nia-laran. Siénsia la'ós koñesimentu ne'ebé tau tetek hamutuk hela de'it, maibé nu'udar relasaun no tensaun entre teoria sira, dadus/esperiénsia sira ho paradigma sira. Hala'o sientífiku la sai neutru no mout hela iha haksasuk oioin, diferença no limiti hirak-ne'ebé hatuur ona kona-ba buat sira ne'ebé bele ka la bele halo. Tuir Kuhn, observasaun no esperiénsia sientífika:

[...] bele no tenke duni hamenus maka'as kuantidade hosi fiar ne'ebé bele simu, tanba se lae sei la iha siénsia. Maibé, la bele mesak determina konjuntu fiar ida de'it ne'ebé hanesan hotu<sup>1</sup> (Kuhn, 1998, p. 23 – tradusaun ami nian).

Tuir Kuhn, revolusaun sientífika sira mak hanesan mudansa tomak teoria no prátika hirak ne'ebé vigora hela ba teoria no prátika emergente/foun. Ita bele habadak dalan revolusaun sientífika sira ne'ebé apresenta hosi autór ne'e hanesan tuir mai: paradigma sira – siénsia normál – anomalia sira – siénsia estraordináriu – inkomensuralidade – revolusaun sientífika – paradigma foun – siénsia normál – no hanesan ne'e tuituir malu.

Konseitu *paradigma* nian importante tebes hodi ita bele komprende Thomas Kuhn nia hanoin. Tuir Kuhn, definisaun *paradigma* mak:

---

<sup>1</sup> [...] podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específico de semelhantes crenças (Kuhn, 1998, p. 23).

[...] realizaun sientífika sira ne'ebé mundu tomak simu/rekoñese no, iha tempu balu nia laran, fó problema no solusaun ne'ebé sai nu'udar modelu ba comunidade ida ne'ebé hala'o/pratika siénsia ida<sup>2</sup> (Kuhn, 1998, p. 13 – tradusaun ami nian).

Ho nune'e, *paradigma* mak hanesan konjuntu teoria, konseitu no prozedimentu padronizadu lubun ida ne'ebé sai nu'udar hun prátika/hala'o siénsia-nian ba comunidade ida atu hala'o siénsia iha epóka ida nia laran. *Paradigma* promove konsensu/konkorda malu, nu'udar ezemplu, ita bele haree iha manuál sira hanorin nian, iha regra ba monografia no artigu sira. Paradigma taka diskusaun kona-ba metodolojia sira no la fó fatin atu haksekuk kona-ba buat ne'ebé mak bele muda, solusaun foun ba problema sira, nst.

Thomas Kuhn konsidera katak prosesu atu “hili” *paradigma* sira hala'o liuhosi kritériu objetivu no subjetivu, no dala ruma la iha relasaun direta ho faktu sira rasik. Ba nia, koñesimentu siénsia-nian ezije padronizasaun/formalizasaun ba hanoin hirak-ne'ebé bele verifika no aseita hosi comunidade peskizadór sira-nian, maibé lalika korresponde lolos ho faktu sira.

Ezemplu ida mak teoria elioséntrika ne'ebé Copérnico (1473 – 1543) hakerek. Bainhira hahú sékulu XVI, Copérnico hatete katak rai nu'udar planeta ida ne'ebé halai haleu nia an rasik no halai haleu loro-matan. To'o iha momentu ne'ebá, siénsia no kosmovizaun hotu-hotu ema nian bazeia ba paradigma geoséntrika ne'ebé formula hosi Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) no Ptolomeu (90 d.C – 168 d.C), ne'ebé afirma katak rai la book-an no nu'udar sentru universu nian. Modelu ida-ne'e dehan katak rai mak book-an karik, entaun manu, ema no buat hotu-hotu iha rai leten sei monu sai. Teoria ne'ebé Copérnico hakerek iha livru 'Kona-ba Revolusaun Esfera Seleste nian' (1543) la hatutan tiha no iha tinan atus ida tuirmai mak foin Galileu hanoin fali.

Tuir Thomas Kuhn, *paradigma* organiza no loke dalan atu haluan koñesimentu ne'ebé hetan ona, maibé mós limita possibilidade ba avansu siénsia nian, tanba opsaun ka alternativa hotu-hotu tenke la'o tuir konjuntu opsaun ka alternativa sira ne'ebé determina uluk tiha. Pergunta sira ne'ebé atu halo, tema peskiza sira nian no konkluzau sira hotu tenke tuir paradigma ne'ebé

<sup>2</sup> [...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. (Kuhn, 1998, p. 13).



vigora hela. Hanoin hotu-hotu ne'ebé kontra “lia-loos” paradigma ne'ebé domina sei diskrimina no nega.

Kuhn simu krítika oioin ba ninia definisaun kona-ba paradigma, ne'ebé konsidera luan liu, ladún objetivu no la konsidera ho possibilidade atu paradigma sira ne'ebé la hanesan bele moris hamutuk. Ho nune'e, iha posfásiu edisaun 1969 nian, Kuhn hato'o espresaun *matris dixiplinár*, atu hatama iha konseitu ida de'it possibilidade ba paradigma barak/múltiplu no la hanesan/konflitante:

[..] “dixiplinár” tanba refere ba pose komún hosi pratikante sira dixiplina partikulár ida nian. “Matris” tanba forma hosi elementu ordenadu oioin, ne'ebé sira ida-idak presiza determina ho detallu<sup>3</sup> (Kuhn, 1998, p. 226-227, tradusaun ami nian).

Asosia ho *paradigma* mak *siénsia normál*. Preokupasaun *siénsia normál* nian la haree ba inovasaun ka nakloke ba diferença ne'ebé kontraria ho ninia presupostu. Investigasaun hirak ne'ebé *siénsia normál* ka *peskiza espesializada* hala'o nu'udar limitadu no ho objetivu atu konfirma no hakle'an ninia paradigma rasik. Tuir Thomas Kuhn, *siénsia normál* iha rezultadu sira ne'ebé previzível no lori sientista sira reproduz/repete eskema no teoria ne'ebé aprende iha kursu sira formasaun nian. Ho ida-ne'e, sira buka atu adapta fenómenu natureza nian ba teoria. Kuhn dehan katak:

Iha ensaiu ida-ne'e, “siénsia normál” signifika katak peskiza ne'ebé bazeia ho loos kedas ba realizasaun pasadu ida ka liu. Realizasaun hirak-ne'e comunidade sientífika espesífika ruma rekoñese iha tempu balu nia laran hanesan baze ba ninia prátika oinmai<sup>4</sup> (Kuhn, 1998, p. 29, tradusaun ami nian).

Thomas Kuhn uza analogia kebra-kabesa<sup>5</sup> atu esprika oinsá mak relasaun entre *siénsia* ho *paradigma* funsiona. Tuir Kuhn, kebra-kabesa iha pesa barak, maibé sira hatudu de'it dezeńu ida. Maske ita bele hahú hosi forma oioin, pesa sira iha jeitu rasik ida atu tutan-malu no rezultadu ikus ita hatene ona. Ba

<sup>3</sup> [...] “disciplinar” porque se refere a uma posse comum dos praticantes de uma disciplina particular. “Matriz” porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada (Kuhn, 1998, pp. 226-227).

<sup>4</sup> Neste ensaio, “ciência normal” significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior (Kuhn, 1998, p. 29).

<sup>5</sup> Quebra-cabeça (português); jigsaw puzzle (inglês); teka-teki bingkar pasang (indonésio).

Thomas Kuhn, sientista sira fila-an ba exelente montadór kebra-kabesa nian, ne'ebé buka forma orijinál, elegante no efisiente liu atu tau pesa sira hamutuk (informasaun no rezultadu) hodi konfirma sira-nia *paradigma*.

Thomas Kuhn konsidera katak regra sira ne'ebé kontrola atividade siénsia nian importante duni, maibé ita la bele konfuzaun entre regra sira ne'e no peskiza rasik. Entre konsekuénsia sira hosi ida ne'e ita bele fó folin liu ba forma duké ba konteúdu, no ita mós bele deskrimina no impede prátika balu peskiza nian. Regra sira la'ós konjuntu métodu sira atu hala'o/pratika siénsia, maibé nu'udar konvensaun hosi norma no formalidade sira ne'ebé hetan influénsia hosi fatór sosiolójiku no kultural sira. Tuir Kuhn, regra sira estabelese saida mak bele halo no la bele halo.

Maske eziste regra hirak ne'ebé pratikante hosi espesialidade sientífika ida obedese iha momentu ruma, regra sira-ne'e rasik de'it la bele espesifika buat hotu-hotu ne'ebé mak hanesan iha prátika espesialista sira ne'e nian<sup>6</sup> (Kuhn, 1998, p. 66, tradusaun ami nian).

Mudansa sira iha *paradigma* moris bainhira hahú mosu saida mak Kuhn hanaran nu'udar *anomalía*. *Anomalía* mosu bainhira regra no *paradigma* sira ladún fó ona esplikaun di'ak ka apropiadu natoon ba buat hirak-ne'ebé kontra serteza ne'ebé vigora hela. Reasaun automatika hosi *siénsia normál* mak nega, kombate evidénsia sira no mantein nafatin *paradigma*. Ne'e tanba kompromisu *siénsia normál* nian la'ós ho faktu rasik, maibé hodi mantein *paradigma* sira ne'ebé nia moris-tuir ne'e. Maibé, ho *anomalía* sira mosu hela tuituir malu, ne'ebé la bele tama ka enkaixa iha *paradigma* ne'ebé vigora hela, ruptura entre tuan no foun mosu.

Ho forma hanesan (ho ida ne'ebé mosu iha revolusaun polítika nian), revolusaun sientífika sira hahú hosi sentimentu ida ne'ebé boor ba daudaun, ne'ebé baibain mós limitadu ba subdivizaun ki'ik ida comunidade sientífika nian, katak *paradigma* ezistente la funsiona ho di'ak ona atu explora aspetu ida natureza nian ne'ebé uluk diriji hosi *paradigma*. [...] sentimentu katak funksionamentu ne'e ladún di'ak, ne'ebé bele hamosu krize, sai nu'udar pre-rekizitu ba revolusaun<sup>7</sup> (Kuhn, 1998, p. 126, tradusaun ami nian).

<sup>6</sup> Embora obviamente existam regras as quais todos os praticantes de uma especialidade científica aderem em um determinado momento, estas regras não podem por si mesmas especificar tudo aquilo que a prática destes especialistas tem em comum (Kuhn, 1998, p. 66).

<sup>7</sup> De forma muito semelhante (ao que ocorre nas revoluções políticas), as revoluções

Ho nune'e, bainhira *anomalía* sira mosu ho boot natoon atu la bele nega, akontese saida mak Thomas Kuhn hanaran *siénsia estrordináriu*. *Paradigma* ne'ebé vigora hela bele kestiona iha oin kedas, no ipóteze no esperiénsia sira tama iha konflitu hodi koko atu fó esplikasaun kona-ba *anomalía* sira.

Iha momentu ida-ne'e, dalan rua mosu. Ida uluk mak *paradigma* ne'ebé vigora hela sai boot hodi akomoda *anomalía* sira. Ida seluk mak ruptura to-tál entre *paradigma* ne'ebé vigora hela ho *paradigma* foun. Bainhira ida ne'e mosu, tuir Kuhn, ita tama iha *revolusaun sientífika*. Momentu ida-ne'e karakteriza nu'udar *inkomensurabilidade paradigma* nian. Haktuir Kuhn, *paradigma* ne'ebé liu ona ho ida ohin-loron nian fó-sai vizaun la hanesan no la han-malu kona-ba mundu. Impossibilidade ida-ne'e hatudu liuhosi linguajen rasik, tanba dezenvolve fali termu, konseitu, espresaun no problema foun ne'ebé halo paradigma sira la bele komunika ba malu. Maneira hodi haree impossibilidade komunikasaun ne'e relasiona ho ideia Kuhn nian katak mudansa paradigma sira no revolusaun sientífika sira la hamosu tanba koñesimentu ne'ebé tau tetek hamutuk, maibé tanba mudansa maka'as iha padraun no konsepsaun ne'ebé vigora hela. Iha prosesu hotu-hotu hosi mudansa *paradigma* ida ba ida seluk sempre iha ruptura.

Bainhira peskizadór barak liu hosi comunidade sientífika ida simu ona *paradigma* foun, paradigma ne'e sai hanesan *siénsia normál*, hahú foun fali siklu ne'e tuituir malu. Maske iha ruptura, progresu sientífiku la'o nafatin, tanba *paradigma* foun harii linguajen foun no hahú peskiza kona-ba faktu sira to'o hirak-ne'ebé la hetan atensaun.

Forma ida ne'e hodi komprende siénsia hamosu kontrovérsia barak<sup>8</sup>. Krítika prinsipál ba pensamentu Thomas Kuhn nian mak:

a) Ninia teoria la konsidera racionalidade no hanoin krítiku hosi peskiza sientífika. Ne'e tanba, ba Kuhn, peskizadór sira mout iha ninia kontestu istória no kultura no la konsege haree liu hosi saida mak sira fiar no koñese ona;

---

científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma. [...] o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução (Kuhn, 1998, p. 126).

<sup>8</sup> Atu hatene teoria seluk konaba paradigma, siénsia no peskiza haree: Popper (1993); Feyerabend (2007).

b) Tau laran-rua ba neutralidade peskizadór sira-nian no ba fiar ka konfiansa iha peskiza. Tuir Kuhn, maioria peskizadór la iha kompromisu ho lia-loos hosi faktu, maibé hakarak komprova fali saida mak sira fiar de'it;

c) Krítika seluk refere ba hanoin ida katak koñesimentu sientífiku la tau tetek hamutuk no la iha continuidade. Ninia krítiku sira dehan katak nia la konsidera prosesu istória nian;

d) Kuhn nia krítiku sira mós dehan katak nia relativista, tanba ba nia verdade objetiva la iha, hanesan mós la iha paradigma ida mak di'akliu fali ida seluk, buat hotu-hotu depende ba kontestu ne'ebé paradigma sira hamosu. Ho nune'e, buat ne'ebé ohin konsidera hanesan siénsia, iha oinmai bele haree hanesan ai-knanoik.

Hanoin no husu rasik kona-ba peskisa importante tebes ba peskizador sira hotu. Thomas Kuhn nia hanoin kona-ba neutralidade, paradigma, no difikuldade peskizador sira atu simu buat ruma diferente importante tanba bele ajuda ita nia reflesaun kona-ba ita nia peskiza rasik. Maibé, atu fila ba realidade Timor-Leste nian, oinsá hanoin sira-ne'e bele kontribui atu hala'o peskiza sientífika iha ne'e? Pergunta ida-ne'e mak universidade, peskizadór sira no sosiedade Timor nian atu halo ba sira-nia an rasik. Ba ne'e, Timor-Leste presiza hanoin kona-ba ninia sistema edukasaun, avalia métodu peskiza sira no, liuliu mak husu an kona-ba lia-loos, serteza, no forma oinsá relasaun sira ierarkia nian, poder nian no asesu ba koñesimentu la'o.

Ita tenke husu ba ita-nia an, hosi buat hirak seluk, tipu peskiza saida mak ita halo hela? Tipu peskiza saida mak ita hakarak halo? Sasá mak ita-nia difikuldade prinsipál sira? Ita karik haree liu forma/formatu duké konteúdo? Ita hatene ka lae signifkadu kona-ba halo peskiza? Ba saida mak ita halo peskiza? Tanbasá ita hakarak halo peskiza? Sé mak bele halo peskiza? Ita rona hanoin oioin ne'ebé la hanesan, ka reproduz/repete fali de'it saida mak ita fiar?

Pergunta sira-ne'e hotu envolve reflesaun ida kona-ba ita-nia fiar, valór, serteza sira. Hateke ba an rasik, halo análise kona-ba forma oinsá ita hanoin no senti. Importante tebes atu husu rasik: Tansá? Tanbasá ha'u hanoin hanesan ne'e? Tanbasá ha'u iha serteza kona-ba ida-ne'e? Tanbasá ha'u la gosta ida-ne'e?

Saida mak iha ha'u-nia sosiedade hamosu impaktu negativu ba ema nia moris? Buat ne'ebé ha'u fiar tanba ha'u reflète kona-ba asuntu ka tanba ema seluk dehan mai atu ha'u fiar? Tansá, maske hatene hela kona-ba saida mak presiza atu muda, ha'u la bele halo buat ida? Resposta ba pergunta sira-ne'e bele no tenke mai hosi sosiedade Timor-Leste nia laran.

## REFERÊNCIAS

Feyerabend, Paul. (2007). *Contra o método*. São Paulo: Unesp.

Kuhn, Thomas. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. 5.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Perspectiva.

Popper, Karl. (1993). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix.

# JOHN DEWEY'S THOUGHT OF CIVIC EDUCATION IN 'DEMOCRACY AND EDUCATION'

Dom Virgílio do Carmo da Silva\*

**Abstract:** To draw a relation between philosophy and education is not an easy task. However, such task is doable when this relation is approached through a philosopher or, even better, a philosopher from the field of education. Such approach is considered more specific and thus, deeper because it is possible to gauge the relation by looking for its relevance. Bearing this idea in mind, I would like to present John Dewey's view of the relation between philosophy and education. Such relation is discussed mostly in his *opus* 'Democracy and Education', which particularly highlights civic education.

**Keywords:** John Dewey; democracy; civic education; philosophy and education.

## O PENSAMENTO DE JOHN DEWEY SOBRE EDUCAÇÃO CÍVICA EM 'DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO'

**Resumo:** Identificar a relação entre filosofia e educação não é uma tarefa fácil. Porém, é possível cumpri-la quando por meio de um filósofo ou, melhor ainda, um filósofo do campo da educação. Esta abordagem é considerada mais específica e, portanto, mais aprofundada, pois possibilita avaliar esta relação observando a sua relevância. Com isto em mente, neste artigo apresento a visão de John Dewey acerca da relação entre filosofia e educação. Esta relação é analisada no seu livro *Democracia e Educação*, com destaque para a abordagem do autor sobre educação cívica.

**Palavras-chave:** John Dewey; democracia; educação cívica; filosofia e educação.

### 1. INTRODUCTION

To draw a relation between philosophy and education is not an easy task. However, such a task seems doable when we analyze this relation through a philosopher or, even better, a philosopher from the field of education. Such approach is considered more specific and thus, deeper because it is possible to

---

\* Bishop of the Diocese of Dili, East Timor.

gauge the relation by looking for its relevance. Bearing this in mind, I would like to present John Dewey's view of the relation between philosophy and education. Such relation is inquired mostly in his opus 'Democracy and Education' (hereafter, DE), particularly in the highlight of his view of civic education.

John Dewey, dubbed as one of the greatest American Philosopher in the 19<sup>th</sup> century, is an outstanding thinker who has shaped greatly our modern philosophy of education. His contributions set direction for subsequent major theories in the realm of education. In fact, DE, after Plato's Republic and Rousseau's Emile<sup>1</sup>, is classified as one of the earliest and best systematized opus on this subject.

In this essay, we shall elaborate Dewey's discourse on his considerably unique view of civic education as set out, mainly, in DE. He claims that civic education aims at forming democratic citizens, which requires a capacity to be critical to engage actively with her/his society, a very relevant need in Timor-Leste.

## 2. EDUCATION AS A SOCIAL NEED AND AS A SOCIAL FUNCTION<sup>2</sup>

Dewey begins this colossal work on the mutual relation between democracy and education with the claim that human beings cannot do away with education without threatening the survival of their kind. The survival of the human race depends on our effort to nurture and sustain human education. In his own words: *What nutrition and reproduction are to physiological life, education is to social life.*<sup>3</sup>

For Dewey, every human being has the responsibility to develop one's full capacities by transforming of what he calls the 'dispositions of immature'<sup>4</sup>. However, in the context of education, this is not just an individual responsibility, but also the task of a community<sup>5</sup>. The growth

---

<sup>1</sup> David T. Hansen, 2006.

<sup>2</sup> John Dewey, 1916.

<sup>3</sup> Ibid, p. 9.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

towards maturity, then, is a result of a dynamic engagement between an individual and the society. This engagement, according to Dewey, is enacted through an environment<sup>6</sup>.

Environment is more than a necessary context for the education to take place. In fact, failure in education is gauged by one's ability to control the environment in which education takes place<sup>7</sup>. Hence, a real education happens not in the way of implanting *certain desires and ideas directly, not yet merely establishes certain purely muscular habits of action*<sup>8</sup>. Worse still if education takes place through playing of force, oppressive ways and imposition of authority, in short, it is not the excellence and qualification that matters first. It is ultimately the environment or medium that takes precedence over everything else in the educating process.

So, what does Dewey understand by environment? He explains, *the environment consists of those conditions that promote or hinder, stimulate or inhibit, the characteristic activities of (a) living being*<sup>9</sup>. And further elaborates:

A being whose activities are associated with others has a social environment. What he does and what he can do depends upon the expectations, demands, approvals, and condemnations of others. A being connected with other being cannot perform his own activities without taking the activities of others into account<sup>10</sup>.

The medium installs the possibility to engage each other in a mutual activity. It allows others to be recognized as partners<sup>11</sup>. Actually, to define what medium is, Dewey already highlights the core value of democracy: *[a] democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience*<sup>12</sup>. Therefore, education should underline the relational dimension of human existence.

---

<sup>6</sup> Ibid, p. 10. We use medium and environment interchangeably.

<sup>7</sup> Ibid, p. 19.

<sup>8</sup> Ibid, p. 14.

<sup>9</sup> Ibid, p. 11.

<sup>10</sup> Ibid, pp. 11-12.

<sup>11</sup> Ibid, p. 13.

<sup>12</sup> Ibid, p. 87.



Boyd H. Bode urges that democracy needs schooling in order to become conscious of itself<sup>13</sup>. However, Bode is not the first modern thinker in the field of education who insists on it. Dewey, at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, had propagated the idea that schools play a key role in the internalization of democratic values. He indicates that school fulfills various functions: first, it has to provide a simplified environment<sup>14</sup>. There is a great deal of information, values, doctrines, knowledge, etc. available in the society arbitrarily and abruptly. Dewey shows that the school has the function to select *the features which are fairly fundamental and capable of being responded to by the young*<sup>15</sup>. In this way, the school has the capacity to draw out what should be relevant to hand down to the students. Second, the school aims at annihilating the unfitting features of the still existing influences from different environments<sup>16</sup>. Dewey manifests the essential capacity of each school as the locus for transformation. A school cannot thrive wholly only on its function of segregating and disseminating information, as it embodies a responsibility that changes the students for the better as well. Lastly, it provides a 'broader environment' and it assures all students to have a sufficient exposure to it<sup>17</sup>. This broadening of one's environment enables each student to look beyond his/her single world as the only possible existing world. Besides, the school also helps each student to consider diversity in a healthy, optimistic and confident way, rather than to consider it as a threat or worse, to regard it with animosity and disdain. This latter function of schools is crucial in a modern context where we have to live in a heterogeneous society<sup>18</sup>.

In another text, Dewey emphasizes the fact that the school serves this ultimate purpose, namely to further the well-being of society<sup>19</sup>. A school can hardly be conceived as an isolated institution, detached from the concerns, visions, failures, purposes, and challenges. On the contrary, it should convin-

---

<sup>13</sup> Boyd H. Bode, 1937, p. 95.

<sup>14</sup> John Dewey, 1916, pp. 1-22.

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Ibid, pp. 20-21.

<sup>19</sup> John Dewey, 1977, p. 269.

cingly represent the real life of society and be integrated into the fabric of its essentials. In short, the curriculum and non-curriculum activities of the school allow no discrepancy and incompatibility with the society in general. Ideally, education should be well integrated with all aspects of society, including its aspirations and struggles.

### 3. A KIND OF CIVIC EDUCATION THAT ENHANCES CITIZENSHIP AND ITS RELEVANCE<sup>20</sup>

According to Dewey, democracy is *more than a form of government. It is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience*<sup>21</sup>. Taking up this view, Jim Cork claims that democracy, for Dewey, is a complete way of life<sup>22</sup>. To put it in a different way, democracy aims at something more complex than merely an established political theory or a set of principles of how a state should be organized. Such a description of democracy opens widely the possibility for a solid and vivid relation between democracy and education. Hence, the following are necessary characteristics of education that eventually supports the growth of mature democracy citizens.

[1] *A non-coercive education*. Dewey is aware that a coercive approach could be very effective to elicit obedience from students. However, to force someone to abide by the law is never an ideal way of promoting moral acts. On the contrary, to draw out a disposition to act morally is the best way to engender moral responsibility. That is because the former is related to fear and the latter entails a respect for human freedom. Hence, education should be directed to the inculcation of a moral disposition<sup>23</sup>.

[2] *Education is a permanent process*. Dewey is keen to emphasize that education, which sets static, foxed, indissoluble and abstract purpose to be

<sup>20</sup> There are two preliminary important ideas that will serve both as guide as well as limit to the following discourse on citizenship: first, the discourse is primarily abstracted from Dewey's oeuvre, 'Democracy and Education', therefore, secondly, citizenship is highlighted in its unique and mutual relation to education.

<sup>21</sup> John Dewey, 1916, p. 87.

<sup>22</sup> Jim Cork, 1949.

<sup>23</sup> John Dewey, 1916, pp. 26-27.

achieved by students after a huge and harsh effort is a profound misconception of the purpose of education. Education, instead, is a constant process characterized by *continual reorganizing, reconstructing, transforming experience*<sup>24</sup>. Education hence does not end when one graduates from a certain academic institute. On the contrary, it is a lifetime affair. Then, the more intensively and critically one is engaged with his/her society, the more vibrant and dynamic his/her education will be.

[3] *An education towards critical citizens and against conformity*. This a major and recurring theme in DE. The imperative dimension of society in Dewey's philosophy of education does not entail any kind of submission on the part of individual to gain its dignified existence. Instead, a society should cherish the uniqueness of the individual and never pose a threat to it.

Each individual posits a unique existence, which corresponds to its unique contribution to the welfare of society. This uniqueness, then, is expressed ultimately in one's capacity of being a critical citizen. Dewey remarks that every citizen should harness the *ability to judge men and measures wisely and to take a determining part in making as well as obeying laws*<sup>25</sup>. In order to build a truly democratic society, therefore, critique is necessary and should never be denounced as a dissenting voice aimed at destabilizing society. Rather, it guarantees a more vibrant society.

#### 4. CONCLUSION

Anthony Giddens argues that *many have become cynical and skeptical about Democracy as it mainly operates at the national levels distant from more ordinary concerns and has failed to deal with the challenge of more globally orientated time or foster a robust civic culture*<sup>26</sup>. The discouraging prospect of democracy as observed by Giddens poses a fundamental reason why revisiting Dewey's oeuvre DE is very relevant nowadays in countries like East Timor.

---

<sup>24</sup> Ibid, p. 50.

<sup>25</sup> Ibid, p.120.

<sup>26</sup> Apud Stevenson, 2010.

Dewey's concept of democracy i.e. a way of life<sup>27</sup>, serves as the kind of alternative that Giddens is seeking. Hence, democracy should 'embrace' the reality in its completeness rather than limit itself simply to a political system. But, then, how?

Admittedly, Dewey does not give a facile answer on how to restore democracy into the fabric of lives of individuals and of society. Yet, his effort to tackle the reductionist view of democracy as indicated by Giddens is best summed up in the expression *democratic citizen*, which entails a capacity of the citizens to be critical which is seen as badly needed in East Timor.

Dewey, precisely through DE, points out carefully that the capacity to claim one's rootedness into society and being an agent or part of a movement that engenders transformation should be viewed in the perspective of the dynamic interplay of democracy and education.

## REFERENCES

Bernstein, Richard J. (1996). *John Dewey*. Atascadero, CA: Ridgeview Publishing Co.

Bode, Boyd H. (1937). *Democracy as a way of life*. New York: Macmillan Co.

Cork, Jim. John Dewey, Karl Marx, and Democracy Socialism. In: *The Antioch Review*, 9:4 (1949), pp. 435-452. <http://www.jstor.org/stable/4609377>. Accessed November 29, 2015.

Dewey, John. (1916). *Democracy and education. An Introduction the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.

\_\_\_\_\_. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.

\_\_\_\_\_. (1977). Moral Principles in Education. In: *The Middle Works of John Dewey, volume 4: 1907-1909*. Jo Ann Boydston (ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Hansen, David T. (2006). Introduction. In: *John Dewey and ours Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. David T. Hansen (ed.). Albany: State University of New York, pp. 1-22.

---

<sup>27</sup> John Dewey, 1916, p. 87.

Stevenson, Nick. (2010). Cultural Citizenship, Education and Democracy: Redefining the Good Society. In: *Citizenship studies*. 14:3, June 2010, pp. 275-291. <http://www.tandfonline.com.kileuven.ezproxy.kuleuven.be/doi/pdf/10.1080/13621021003731823>. Accessed December 2, 2015.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

- 1) Diálogos é um periódico publicado anualmente pela Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Tem como objetivo promover a partilha de conhecimento por meio de artigos, ensaios e resenhas inéditos e que apresentem relevância académica e social.
- 2) Os trabalhos submetidos à publicação deverão ser originais e inéditos.
- 3) A revista Diálogos publica trabalhos em Português, Inglês e Tétum. Sendo assim, os manuscritos submetidos deverão ser escritos em uma destas variantes linguísticas.
- 4) Os originais deverão ser submetidos diretamente na secretaria da Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas ou pelo email: [ffch@untl.edu.tl](mailto:ffch@untl.edu.tl)
- 5) Os artigos passarão pela apreciação da Comissão Editorial Executiva, que irá avaliar a viabilidade da sua publicação. A avaliação será realizada de forma cega por, no mínimo, dois pareceristas, que enviarão suas considerações para a Comissão Editorial, que decidirá quais artigos serão publicados em cada edição.
- 6) Para assegurar a avaliação cega, os pareceristas não serão informados sobre os dados do(s) autor(es). No entanto, os autores são responsáveis por garantir que não haja menções no corpo do texto que possam identificar a autoria.
- 7) Critérios avaliados nos artigos submetidos à publicação:
  - a. Estrutura: a estrutura precisa apresentar uma lógica interna com relação aos tópicos abordados;
  - b. Redação: o texto precisa apresentar clareza, qualidade ortográfica e gramatical, argumentação consistente com o assunto abordado;
  - c. Aspectos técnicos e teóricos: o texto precisa apresentar o uso correto dos conceitos abordados, bem como demonstrar domínio sobre os mesmos;
  - d. Originalidade: será considerado a originalidade, o ineditismo, o nível de inovação apresentado, bem como a pertinência para a área de estudo do trabalho.
- 8) Todos os textos apresentados para apreciação deverão conter: título completo do trabalho em português, inglês ou tétum. O resumo deverá ser apresentado

no idioma original do trabalho, bem como uma versão em inglês contendo entre 100 e 150 palavras, com espaço simples. Os trabalhos também devem conter no máximo quatro palavras-chave escritas no idioma original e uma versão em inglês. Os trabalhos deverão ainda conter o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) e sua(s) titulações máximas.

9) Após a avaliação dos pareceristas, a Comissão Editorial irá informar o autor principal se o texto foi aceito para publicação, se foi aceito com alterações ou se foi recusado. A Comissão Editorial reserva-se o direito de não devolver os manuscritos recebidos.

10) Os artigos devem seguir um padrão uniforme na sua formatação gráfica. Para isto sugerimos que os manuscritos enviados sigam as seguintes diretrizes:

- a. Fonte Times New Roman 12, justificado, formato A4 (210x297), espaço de 1,5 e conter no máximo 8 mil palavras para os artigos e 4 mil palavras para as resenhas, incluindo título, resumo, palavras-chave, referências e notas;
- b. Itálico: para palavras estrangeiras, títulos (livros, eventos, etc.) e ênfase;
- c. Deve-se evitar os marcadores em negrito e sublinhado.

11) Para citações bibliográficas, os autores deverão seguir as normas do sistema APA de referências.

12) Os autores que publicam na revista Diálogos deverão concordar com os seguintes termos:

- a. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação;
- b. Os autores podem realizar a distribuição ou a republicação do artigo (como capítulos de livros, em sites ou blogs, por exemplo), desde que mantenham a autoria e as referências de publicação inicial nesta revista.

13) Política de Privacidade: os nomes e endereços dos autores serão utilizados exclusivamente na edição da revista onde seus artigos foram publicados, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.





