

Revista

fevereiro 2025

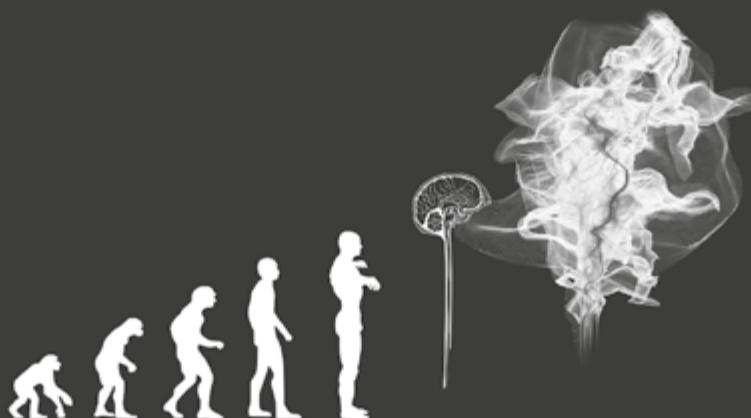
Nº4



# PHILOROS'A'E

Revista de Filosofia e Cultura

## QUE EDUCAÇÃO?

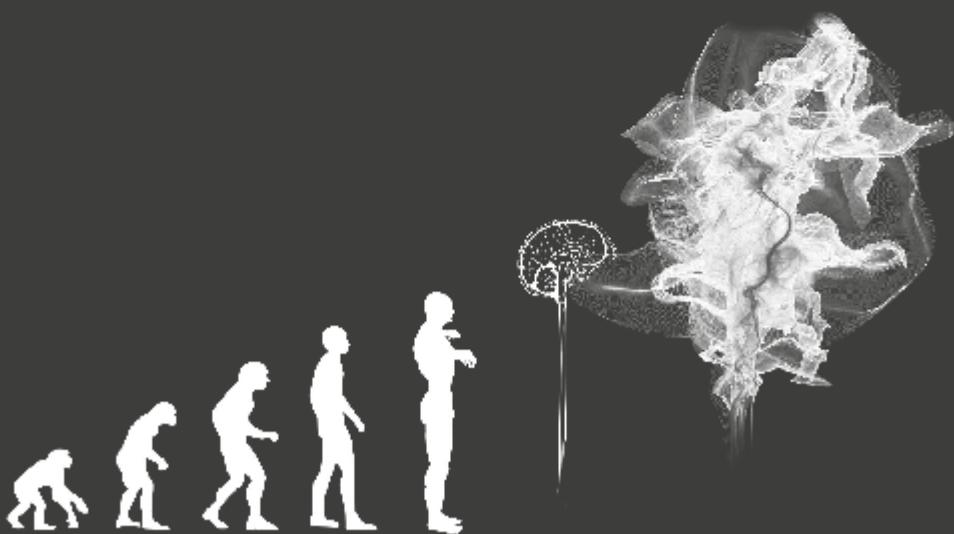


Universidade Nacional de Timor Lorosa'e  
Centro de Estudos de Cultura e Artes





PHILOROSÆ



# Ficha Técnica

## **Título**

Revista Philorosae

## **Reitor da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e**

Magnífico Reitor Professor Doutor João Soares Martins

## **Diretor do Centro de Estudos de Cultura e Arte (CECA)**

Vicente Paulino

## **Editor**

Filipe Abraão Martins do Couto

*filipeabraao27@hotmail.com | revista@philorosae.com*

## **Conselho Editorial**

Vicente Paulino

Célia Oliveira

Maria do Céu Baptista

## **Conselho Científico da Revista Philorosae**

António dos Santos Pereira – Universidade da Beira Interior, Portugal

Artur Pina – ISCED Uige, Angola

Artur Manso – IE UMINHO, Portugal

Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra – Portugal

Carlos António Saraiva Morais – Universidade Católica Braga

Domingos Alves – Instituto Superior de Filosofia e Teologia Dom Bosco, Timor-Leste

Gonçal Mayos Solsona – Universidade Barcelona, Espanha

João Maria André – Universidade de Coimbra – Portugal

José Cornélio Guterres – INCT – Timor-Leste

José Eduardo Franco – Universidade Aberta/Universidade de Lisboa, Portugal

Luís Bernardo – Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Mauro Cardoso Simões – Unicamp – Brasil

Manuel Gama – UMINHO, Portugal

Mário Matos – UMINHO, Portugal

Paulo Borges – Universidade de Lisboa – Portugal

Romana Valente Pinho – UFU, Brasil

Renato Epifânio – Presidente MIL

Pedro Páscoa Martins – UMINHO, Portugal

## **Design e Paginação**

Sérgio Oliveira

## **Imagen da Capa**

Evolution, by Icons8\_team from Pixabay

## **Número 4**

ISSN 2789-1658 (Print) | E-ISSN 3005-7760 (Online)

## **Periodicidade Anual**

## **Contactos Editor**

*revista@philorosae.com | lorosae.filosofico@gmail.com*

Portugal: +351 915050268 | Timor-Leste: +6707704909

## **Site da Revista Philorosae**

*https://philorosae.com*

## **Morada**

Centro de Estudos de Cultura e Artes

Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

Avenida Cidade de Lisboa, D.li | Timor-Leste

*revista@philorosae.com | lorosae.filosofico@gmail.com*



# PHILOROSÆ



Este trabalho está licenciado com uma Licença  
Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional



É com muito prazer que se anuncia o quarto número da Revista **PHILOROSÆ**, do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Esta revista foi criada com o objetivo de promover as sinergias entre a filosofia ocidental e a oriental, promover a epistemologia de saberes, e fomentar as pontes de compreensão filosófica e intercultural entre as pessoas, os países e os hemisférios.

Para o ano de 2025, a Revista *Philorosae* teve como tema *Que Educação?*, tendo acolhido sete artigos em língua portuguesa que traduzem a natureza multilateral da educação. Todos estes textos apresentam diferentes contribuições e perspetivas da educação para o mundo e para países específicos, sobretudo aqueles que se encontram no seio da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP).

Desde que existe o ser humano, existe a educação. A educação sempre foi uma das grandes preocupações da humanidade. Pensar na educação é pensar no ser humano, naquilo que ele é, no que se tornou, no que pode e no que deseja ser. Por isso, uma das grandes preocupações da filosofia é a educação.

Solicitou-se aos interessados apresentarem textos sobre a necessidade da educação com base nas várias idiossincrasias e realidades, desde o hemisfério sul ao hemisfério norte, do norte ao sul da Europa, da América do Norte à América do Sul, do Médio Oriente aos países asiáticos, do modelo educativo de determinada escola privada situada nos subúrbios de Quioto aos exemplos dos modelos das escolas públicas básicas e secundárias situadas em Helsínquia ou em Macau. Pretendeu-se textos teóricos sobre a filosofia da educação ou com uma abordagem científica sobre a educação e também exemplos práticos de modelos de educação atuais funcionais e não funcionais, tendo em conta os seus contextos e ecossistemas sociais, culturais, económicos e políticos.

O primeiro artigo, da Célia Oliveira, intitulado *O Ensino da Competência da Leitura*, do âmbito da didática da língua portuguesa como língua estrangeira/ segunda/ de herança, remete-nos para a importância da leitura

---

e para uma prática fundamental que não se pode perder, independentemente dos modelos educativos que sejam implementados no futuro. Considera a autora que a “leitura, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, para além de lhe proporcionar uma visão do mundo enriquecida, através da exploração de ambientes culturais e linguísticos diversos”, compreendendo-se que, através da leitura, não só o aluno adquire competências fundamentais que visam o desenvolvimento da componente cognitiva, linguística e emocional, como também a leitura promove e estimula a abertura mental e conceitual, o descerramento de novos mundos e, principalmente, a autonomia do estudante, que é fundamental para a aquisição de outras competências extraordinárias que promovem o alargamento do ser humano para o máximo das suas capacidades, nomeadamente o autodidatismo, a investigação autónoma, a fruição estética e o pensamento crítico.

A autora considera que a escola tem sérias responsabilidades em “promover o ensino da leitura ao aluno, para que este se transforme num feitor fluente e eferente, tornando-se cada vez mais autónomo” e, para tal, os programas deverão estar orientados para que os professores possam trabalhar a competência da leitura através de “uma prática efetiva da leitura ao longo dos diferentes anos letivos, de maneira que este treino se torne cada vez mais apurado, criando uma dialéctica entre o leitor e a sua leitura”. É caso para dizer que o facto de os alunos não saberem ler se constitui como uma falha do sistema de ensino atual e que o facilitismo do sistema atual do ensino ocidental está a fazer com que cada vez mais os jovens sintam mais dificuldades em adquirir competências elementares como a leitura e escrita. A autora, preocupada com esta situação, apresenta estratégias para estimular a prática da leitura e, consequentemente, o desenvolvimento da escrita.

Na sequência destas competências elementares que se têm vindo a perder na escola tradicional clássica, o segundo artigo, pertencente ao autor Artur Manso com o tema *O Lugar do Sensível na Educação do Futuro*, de teor universal e no âmbito da filosofia da educação, propõe rever as finalidades do ensino escolar ocidental, cujo sistema se tem revelado inútil para os jovens até aos 18 anos. Segundo o autor, o modelo tradicional da educação, que

---

ainda subsiste na contemporaneidade, não está a ter qualquer sucesso na educação de massas que se tornou obrigatória, uma vez que o público que as frequentava nada tem que ver com o atual. Neste sentido, o autor defende que é desnecessário continuar a insistir num modelo em que a educação não cumpre com os seus desígnios fundamentais e que são desconsiderados pelos alunos nos vários ciclos de ensino, porque é *facilitista*, tendo em consideração que estes não se esforçam por adquirir as aprendizagens fundamentais. Este modelo educativo, que tem por base um conjunto de métodos de ensino e aprendizagem que privilegia exclusivamente a dimensão cognitiva, mais concretamente a memorização e a reprodução do aluno (da escola tradicional clássica), outrora criticado pelos autores da escola nova, admiravelmente, continua a prevalecer no século XXI, e refere o autor que são aqueles que estão em cargos de poder que nada fazem interinamente, pese embora o facto de continuarem a criticar publicamente tal sistema.

Se é verdade que a sociedade reproduz a mecânica das escolas e as escolas se constituem como um reflexo da realidade social, este ciclo vicioso tem provado que não só tem sido uma missão extremamente angustiante as várias tentativas para se desenvolverem novos modelos educativos que vão ao encontro dos principais desafios e grandes problemas das sociedades atuais e do mundo, como também têm prevalecido dificuldades inéditas em se apresentar uma nova filosofia de educação que capte e oriente os jovens espíritos nas direções certas, sem os facilitismos atuais ou os demagogismos do *politicamente correto*, sem modelos de educação coroados com uma burocracia excessiva, ora radicalmente centrados no professor ou totalmente pendidos nos alunos.

À exceção da aplicação da tecnologia introduzida na sala de aula, parece que a filosofia da educação pouco ou nada se desenvolveu deste século, sendo nesta esteira que Artur Manso propõe que uma educação estética seja contemplada, desenvolvida e implementada na “objetividade lógica do sistema de ensino” contemporâneo, isto é, através da sensação e a emoção, obrigando “a tratar de igual modo” o sentir e o pensamento, a ação e a contemplação.

O terceiro artigo denominado *Perspetivas Sobre a Educação Democrática e o Ideal Pedagógico no Ensino*, de Vicente Paulino e de Regina Pires de Brito, defende que o ideal pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem

---

deverá alicerçar-se nos princípios essenciais da humanidade e nos valores de desenvolvimento sustentável, tal como o respeito pelo outro, o respeito pela diferença e o reconhecimento da diversidade cultural.

Tendo como pano de fundo a idiossincrasia do sistema educativo de Timor-Leste, ainda muito apoiado nos modelos tradicionais da educação, os autores apresentam o ideal pedagógico de ensino democrático, que deverá pressupor, de acordo com o modelo educativo que esteja em vigor, em primeiro lugar, o entendimento mútuo de todas as partes envolvidas dos processos educativos, em que se inclui o conhecimento prévio do direito dos cidadãos à educação e a garantia da sua representatividade nas tomadas de decisão associadas aos processos de ensino, situação que, na perspetiva dos autores, tem faltado no atual modelo educativo.

Em segundo lugar, dever-se-á ter em consideração o reconhecimento da valorização do esforço físico, intelectual e moral dos professores e demais educadores através da melhoria das suas condições de trabalho em todas as dimensões como a remuneração digna, o tempo de formação continuada, o direito a licença anual, o direito a subsídios para a pesquisa e formação, entre outros, situação que falha constantemente em Timor-Leste e não só. Uma educação democrática deverá visar, igualmente, um pilar *extensionista* da educação, que garanta o diálogo e a interação com a comunidade na qual a instituição de ensino esteja inserida, abrindo desta forma as escolas e instituições à comunidade e vice-versa, por forma que os estabelecimentos de ensino e de conhecimento não se tornem ilhas solipsistas no seio das comunidades. Também é errado, segundo os autores, uma educação com o ideal democrático apresentar “um dogma básico do pensamento tecnocrático e economicista, que subordina a educação à lógica do mercado absoluto”, onde se deverá usar, pelo contrário, as ferramentas tecnológicas para a aquisição e partilha do conhecimento, o diálogo intercultural e a defesa da educação ambiental.

O quarto artigo, de Filipe Abraão Couto, denominado *A Filosofia em Timor-Leste – Em Defesa da Criação e Introdução da Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário*, defende a necessidade da criação e respetiva

---

---

implementação da disciplina de filosofia no ensino secundário de Timor-Leste. Num país onde não vigora a disciplina de filosofia no ensino secundário nem a tradição do pensamento filosófico, o autor tenta demonstrar a importância da filosofia para a nação e para o ser humano em geral, tendo em consideração as competências que os alunos poderão adquirir através desta disciplina, bem como as vantagens que advêm destas competências para o ser humano e para o cidadão. Por fim, o autor tece algumas considerações acerca da natureza dos conteúdos científicos a ministrar na disciplina de filosofia, que deverá ter em consideração não só a universalidade da filosofia e as especificidades culturais do país, como também deverá ter em conta as tradições filosóficas do pensamento asiático.

De seguida, a autora Arminda Fernando Filipe, com o seu artigo denominado ***Ética e Cidadania Para a Construção do Sentido de Humanidade em África***, avança com a premissa *hobbesiana* de que o homem, por natureza, é um “ser violento em potência”. Tendo em consideração de que a atitude e a ação do Homem africano devem estar fundamentadas numa educação ética e social, a educação *Ubuntu*, mais universal, bem como a filosofia do *Ondjango*, de âmbito mais particular, deverão constituir-se como os fundamentos orientadores que, em parceria com as melhores diretrizes da filosofia da educação ocidentais, deverão determinar os modelos de educação para a construção do Homem e o bem-estar dos cidadãos. Neste sentido, a base da ética *Ubuntu*, enquanto princípio ético e teórico da filosofia africana, não só deverá ser alavancada como parte essencial do património imaterial do africano, uma vez que visa afastar o homem da sua animalidade em direção à sua humanidade, como também deverá constituir-se como fundamento da filosofia da educação para o Homem africano.

O sexto artigo, do autor Vasco Neemias, ***A Educação em Angola Diante do Fenómeno Tecnológico***, visa compreender que educação é possível ter quando o mundo parece estar mergulhado no mundo da tecnologia, tendo em consideração a formação integral do homem e o desenvolvimento da sociedade. Se, por um lado, a tecnologia amputou a educação tradicional e estimulou a relativização dos valores, por outro, trouxe, através da educação,

---

---

uma oportunidade de tornar o ensino acessível a todos e com ele a transmissão dos valores culturais (africanos e não só) para todos. O autor não só é defensor de uma tecnologia humanista com base em fortes valores éticos, como também considera que a tecnologia deve ser aproveitada para a difusão dos valores africanos que se encontram reprimidos ou esquecidos pelas sociedades modernas.

Por fim, o artigo do autor Roberto Pereira Veras com o título *Projetando uma Obliteração Neuropsicossocial na Vida Estudantil dos Alunos do Colégio Militar de Brasília* apresenta-nos um projeto de vida na estrutura do novo ensino médio do Colégio Militar de Brasília – CMB, de formato interdisciplinar, que procura, em todos os momentos, tratar das emoções e da humanidade dos alunos. O autor é apologista de que a proposta do projeto de vida funciona como um regulador de emoções e que os seus resultados apresentam um caráter funcional, catártico e interdisciplinar, criador de pontes e de mais competências nas mais variadas áreas de saber, e que melhor se efetiva na relação entre as áreas de ciências exatas e ciências da natureza com as humanísticas, que tratam das relações em conjunto e com a reflexão existencial das emoções.

De Timor-Leste ao Brasil e de África a Portugal, é possível constatar, através da brilhante contribuição dos textos disponíveis neste n.º 4 da revista *Philarosae*, a preocupação dos autores em procurar mais e melhores vias e projetos para melhorar a educação, apresentando não só os principais problemas universais e transversais da educação, como também soluções que visam enfrentar estes problemas identificados. Sem dúvida, melhorar a educação é procurar elevar o ser humano ao máximo das suas capacidades. No entanto, em pleno século XXI, a elevação do ser humano não se pretende puramente racional ou cognitiva. Por um lado, se o modelo clássico da educação tarda em abandonar as escolas, o ensino facilitado imiscuído neste modelo educativo que ainda continua a imperar neste século está a fazer com que cada vez mais alunos apresentem dificuldades em aprender a ler e a escrever fluentemente, bem como em adquirir competências básicas e fundamentais; se o modelo clássico da educação tarda em abandonar as escolas, é certo que, ao contrário de outros tempos, os códigos de conduta e os valores éticos raramente se traduzem em competências adquiridas

---

pelos alunos. Se o modelo clássico da educação tarda em abandonar as escolas, o facilitismo escolar está cada vez mais a convidar os alunos a desinteressarem-se da educação, dos seus temas e problemas.

Por outro lado, os modelos de educação totalmente centrados no aluno só farão sentido se tiveram como base uma aprendizagem imersiva dos mesmos nos principais problemas e exigências do mundo, as principais complexidades do eu e da ciência e os grandes mistérios da humanidade e não apenas o convite para passarem de ciclo, ano após ano, ou de terem liberdade para pesquisar e plagiar trabalhos na *internet* para se poder dizer que eles são autónomos nas suas autoaprendizagens ou de terem acompanhamento personalizado dos psicólogos escolares. Como os autores referem nesta revista, muito falta compreender o que se entende por educação, muito falta falar e discutir sobre o que é educação, embora o mais correto é que muito falta compreender o que de melhor o ser humano consegue ser. Tudo aquilo que o ser humano consegue ser e fazer de melhor, no máximo das suas capacidades, compreendendo o corpo e mente, matéria e espírito constitui-se como o grande objetivo da educação universal, cujo saber aproximado e grotesco só poderá ser obtido a partir da reunião da pluralidade dos pontos de vista do Homem a uma escala universal.

A equipa editorial da Revista *Philorosae* agradece o contributo de todos os autores desta revista e a todos os envolvidos, a todos os leitores e simpatizantes por manterem a revista viva, universal, dinâmica, ousada e com ideias e projetos originais.

***Filipe Abraão Martins do Couto***

[filipeabraao27@hotmail.com](mailto:filipeabraao27@hotmail.com)

[revista@philorosae.com](mailto:revista@philorosae.com)

***Célia Maria da Silva Oliveira***

[celiaoliveira4@hotmail.com](mailto:celiaoliveira4@hotmail.com)



15

## O Ensino da Competência da Leitura



Célia Maria Silva Oliveira

Universidade do Minho | Portugal

45

## O Lugar do Sensível na Educação do Futuro



Artur Manso

Universidade do Minho | Portugal

67

## Perspetivas sobre a Educação Democrática e o Ideal Pedagógico no Ensino



Vicente Paulino | Regina Pires de Brito

Universidade Nacional Timor Lorosa'e | Timor-Leste

87

## A Filosofia em Timor-Leste – Em Defesa da Criação e Introdução da Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário



Filipe Abraão Martins do Couto

Instituto de Ciências e Tecnologia de Timor-Leste | Timor-Leste

101

## Ética e Cidadania para a Construção do Sentido de Humanidade Em África



Arminda Fernando Filipe

Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge | Angola

127

## A Educação em Angola diante do Fenómeno Tecnológico



Vasco Neemias Alberto Tumacana

Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge | Angola

139

## Projetando uma Obliteração Neuropsicossocial na Vida Estudantil dos Alunos do Colégio Militar de Brasília



Roberto Pereira Veras

Universidade Católica de Brasília | Brasil





# O Ensino da Competência da Leitura

*Célia Maria Silva Oliveira<sup>[1]</sup>*  
[celiaoliveira4@hotmail.com](mailto:celiaoliveira4@hotmail.com)

**Resumo:** É consensual que o domínio da leitura é fundamental, entendendo-se a leitura como a capacidade de compreensão e de interpretação. Caso o aluno não detenha estas capacidades, pode-se considerar que este é um mau leitor. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição desta competência por parte do aluno, cabendo ao professor adotar as estratégias e as metodologias necessárias para o ensino, que pode ser explícito ou não, das estratégias que o aluno deve adquirir para se tornar um leitor fluente e autónomo. Por isso, discorre-se acerca do papel da leitura na aquisição de competência linguística por parte do aluno, explorando os diferentes tipos de leitura, bem como os métodos de ensino da mesma.

**Palavras-chave:** Leitura; Competência da Leitura; Tipos de Leitura; Métodos de Ensino da Leitura; Ensino da Leitura.

## Teaching of the Reading Competence

**Abstract:** It is a consensus that mastering Reading is essential, regarding Reading as the ability to understand and to interpret. If the student does not have these abilities, it is possible to consider that he is a poor reader. Therefore, school plays an important role in the acquisition of this competence by the student, and it is up to the teacher to adopt the adequate strategies and the methodologies for the teaching, than can or cannot be explicit, of the strategies that the student must acquire in order to become a fluent and autonomous reader. Hence, we feature the role of reading in the student's acquisition of the linguistic competence, exploring the different types of reading, as well as the methods of teaching it.

**Keywords:** Reading; Reading Skill; Types of Reading; Methods of Teaching Reading; Teaching Reading.

---

<sup>[1]</sup> Investigadora do GiArtes, CEHUM, Universidade do Minho, Portugal.

## Introdução

Ler é decifrar, é ajuizar, é conhecer, é compreender... A leitura é a forma mais antiga e mais eficiente para a aquisição de conhecimento, não só consciente, ao nível de conteúdos das mais diversas áreas, como também ao nível inconsciente, no que respeita à aquisição de competências de compreensão de enunciados escritos, bem como de vocabulário ou de estruturas de uma determinada língua. Mais ainda, a leitura melhora a aprendizagem por parte do aluno, pois estimula o bom funcionamento da memória, alarga o conhecimento vocabular, melhora a capacidade de interpretação e a competência da escrita.

A generalização de que ler é compreender implica que a leitura seja uma atividade produtiva e em constante construção. Desta forma, “compreende-se a tese de vários especialistas que opõem o ensino da leitura aos alunos e a aprendizagem da leitura pelos alunos, no sentido de que ler não é um saber que possa transmitir-se mas um saber que se constrói” (Figueiredo, 2004, p. 69).

Por isso, cabe à escola promover o ensino da leitura ao aluno, para que este se transforme num feitor fluente

e eferente, tornando-se cada vez mais autónomo. Para isso, o professor que trabalha a competência da leitura deve promover uma prática efetiva da leitura ao longo dos diferentes anos letivos, de maneira que este treino se torne cada vez mais apurado, criando uma dialéctica entre o leitor e a sua leitura. É fundamental que a escola, através da prática da leitura, faça do aluno um verdadeiro leitor para a vida.

O professor deve ensinar ao aluno um conjunto de estratégias de leitura, como processos específicos e intencionais, por forma a alcançar os objetivos que influem no esforço que o leitor faz para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado do texto que está a ler. Nesta perspetiva, as insuficiências na compreensão devem-se à existência de lacunas cognitivas e metacognitivas que podem ser colmatadas por um ensino da leitura apropriado.

Pelo exposto, deverá ser ensinado ao aluno um conjunto de estratégias fundamentais para a compreensão da leitura. Dentre essas estratégias, destaca-se o ensino da ativação e utilização dos conhecimentos prévios do aluno, aquando da leitura de um texto, e que facilitarão a compreen-



são do mesmo. Os alunos também devem ser munidos de estratégias de verificação de compreensão ao longo da leitura. O leitor assume uma atitude permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que está a conseguir obter, assumindo uma postura ativa e adotando estratégias alternativas de leitura se os seus objetivos não estiverem a ser cumpridos. Também será fundamental ensinar o aluno a, enquanto leitor, distinguir entre informação essencial e informação acessória, sintetizando-a gradualmente e destacando a essencial no final da leitura.

Em suma, saber ler é atingir a compreensão do texto e, por conseguinte, ensinar a ler implica, igualmente, ensinar a compreender. O ensino da compreensão pode ser feito de forma direta e explícita pelo professor, desde que este recorra às metodologias adequadas, e as mais variadas possível, ao contexto de sala de aula e ao futuro leitor com que se depara. O ensino da compreensão passa por levar os alunos à adoção de um conjunto de procedimentos que farão com que o aluno se transforme num bom leitor, ou seja, num leitor autónomo e fluente.

Pelo exposto, o principal objetivo deste artigo é explorar a importância das atividades de leitura na aquisição de uma língua para, seguidamente, compreender a importância da leitura na aquisição de uma língua.

## O Papel da Leitura na Aprendizagem de uma Língua

A leitura promove um conjunto de oportunidades de aprendizagem incomensurável. Nuttal afirma que “a melhor forma para melhorar o conhecimento em determinada língua é viver entre os seus falantes. A segunda melhor forma é ler nessa língua” (Nuttall, 1996, p. 34).

Day e Bamford (1998), nos seus estudos acerca da leitura, descrevem os extraordinários benefícios desta em todos os níveis das competências linguísticas, em particular na proficiência na leitura e na escrita, bem como na aquisição de vocabulário. Outros autores como Hayashi (1999), Renandya, Sundara Rajan e Jacobs (1999) e Lao e Krashen (2000) confirmam as conclusões de Day e Bamford. Hayashi, por um lado, e Renandya, Sundara Rajan e Jacobs, por outro lado, encontraram uma forte correlação entre a quantidade de atividades de leitura levadas

a cabo e os proveitos linguísticos dos estudantes. Lao e Krashen relataram proveitos significativos por parte dos estudantes, quer a nível da aquisição de vocabulário, quer na proficiência da leitura, num curso de literatura popular, quando comparados com outros alunos inscritos em cursos regulares de aprendizagem de língua. A sua pesquisa também mostrou que os alunos do curso de literatura popular tinham uma visão mais positiva do seu curso relativamente aos resultados de aquisição e de desenvolvimento de competências linguísticas, quando comparados aos alunos dos restantes cursos.

Segundo Inês Sim-Sim, “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito” (Sim-Sim, 2007, p. 5), acrescentando que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. As experiências de leitura real (textos autênticos, com funções de comunicação, informativas ou de recreação) são determinantes no desenvolvimento da compreensão da leitura” (*Ibidem*, p. 40).

De acordo com o pedagogo americano William S. Gray (1960), que analisou o processo de leitura na língua materna, os principais aspectos

da leitura podem ser classificados sob quatro elementos que representam uma unidade psicologicamente coerente: percepção da palavra, compreensão, reação ao material lido e a fusão entre ideias novas e antigas. A tarefa da leitura inicia-se com a palavra impressa, levando o leitor a estabelecer associações de significado e de pronúncia. A sequência de palavras e dos seus significados transforma-se numa sequência de ideias, levando à compreensão de uma linha, de uma frase e de um parágrafo, até que uma passagem inteira seja lida e compreendida. Depois do significado das palavras e das frases ser reconhecido, o leitor começa a reagir conscientemente às ideias adquiridas e é capaz, a partir deste momento, de assimilar nova informação e juntá-la ao conhecimento anteriormente adquirido.

Naturalmente, a explicação acerca do processo da leitura é muito breve e demasiado simplista, tendo em conta a complexidade do mesmo do ponto de vista físico e cognitivo e que tem sido alvo de pesquisa e reflexão por vários investigadores, incluindo psicólogos, linguistas e educadores. Tendo em conta que, neste artigo, se pretende discutir o



papel da leitura do ponto de vista pedagógico, dever-se-á ter em conta dois aspectos fundamentais acerca da leitura: o processo e o produto.

Tal como referido anteriormente, o processo de leitura inicia-se quando o leitor é confrontado com um texto escrito, estabelecendo uma relação, cujo resultado final (produto) é a compreensão do significado. Alderson afirma que “o processo é dinâmico, variável e diferente, para um mesmo leitor, [na leitura] de um mesmo texto, em momentos diferentes ou dependendo do objetivo da leitura” (Alderson, 2000, p. 3). O autor acrescenta que é ainda mais provável que o processo seja completamente diferente, quando se trata de leitores diferentes, ou seja, “o processo será diferente para leitores diferentes, em textos diferentes, em momentos diferentes e com objetivos diferentes” (*Ibidem*, p. 3).

Na verdade, a leitura pode estabelecer-se como um processo e, dessa forma, é possível examinar o produto desse processo. Contudo, é mais fácil investigar o produto da leitura do que o processo da leitura em si mesmo.

## Habilidades de Leitura

Na leitura de um texto, o leitor espera receber nova informação e, dependendo da informação que se pretender obter, existem muitas formas de leitura, que Grellet (1981) sintetiza na lista que se segue:

- Leitura na diagonal (*skimming*): leitura rápida e superficial para se conhecer o assunto do texto, sem detalhes.
- Leitura por varrimento (*scanning*): leitura rápida do texto para se encontrar uma informação particular.
- Leitura extensiva: leitura de textos mais longos, normalmente por prazer. Esta é uma atividade de fluência, envolvendo, principalmente, uma compreensão global.
- Leitura intensiva: leitura de textos curtos, para obter informação específica. Esta é uma atividade de exatidão, para obter informação detalhada.

O mesmo autor indica que estas formas de leitura não se excluem mutuamente; na verdade, a título de exemplo, o leitor poderá optar por fazer uma leitura superficial do texto (*skimming*), antes de ler com mais cuidado (*scanning*) um determinado parágrafo para obter uma determinada informação específica.

Por seu lado, Davis (1968) define oito habilidades de leitura:

- Lembrar o significado das palavras;
- Estabelecer inferências acerca do significado de uma palavra inserida em contexto;
- Descobrir respostas a questões respondidas explicitamente ou em paráfrase;
- Tecer ideias em contexto;
- Estabelecer inferências a partir do conteúdo;
- Reconhecer o objetivo, a atitude, o tom e o modo do autor;
- Identificar a técnica do escritor;
- Seguir a estrutura de uma passagem textual.

Dentro destas habilidades, é possível identificar um conjunto de micro-habilidades, o que poderá levar a que muitas destas habilidades não existam por si só, mas que façam parte de uma competência mais generalizada dominada pelo leitor. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, Alderson (2000), apoiando-se na teoria de Munby (1978), identifica as seguintes micro-habilidades de leitura:

- Reconhecer a escrita de uma língua;
- Deduzir o significado e utilização de itens lexicais desconhecidos;

- Compreender explicitamente informação declarada;
- Compreender informação quando esta não é declarada explicitamente;
- Compreender significados conceptuais;
- Compreender o valor comunicativo das frases;
- Compreender relações na frase;
- Compreender relações entre partes do texto através de mecanismos de coesão lexical;
- Compreender relações entre partes do texto através de mecanismos de coesão gramatical;
- Interpretar o texto saindo dele;
- Reconhecer indicadores do discurso;
- Identificar a informação principal ou informação importante no discurso;
- Distinguir a ideia principal de informação acessória;
- Extrair detalhes salientes para resumir (o texto, uma ideia);
- Extrair seletivamente pontos relevantes de um texto;
- Utilizar habilidades básicas de referência;
- Fazer leitura na diagonal;
- Fazer leitura por varrimento para localizar informação específica;



- Transcodificar informação em apresentação esquemática.

Estas listas podem apresentar-se como vantajosas na medida em que podem permitir estabelecer parâmetros de avaliação da competência da leitura, podendo levar, inclusivamente, à criação de estratégias de remediação e superação das dificuldades manifestadas pelos alunos.

Na verdade, não há evidência de que existam habilidades isoladas e separadas e “ler consiste numa aptidão única, global e integrada” (Alderson, 2000, p. 11). O mesmo autor defende que “pelo menos parte do processo de leitura provavelmente envolve a utilização simultânea e variável de aptidões diferentes e sobrepostas” (*Ibidem*, p. 11).

## Técnicas de Leitura

Na aprendizagem da leitura, para que esta competência seja plena, é necessário que os leitores possuam mecanismos de leitura funcional e leitura rápida.

Entende-se por leitura funcional a leitura que é feita para se obter informação. Segundo Antão (2000), os objetivos da leitura funcional são os seguintes: o leitor deve ser capaz de compreender o sentido do tex-

to em níveis de dificuldade decrescentes, partindo do capítulo para o parágrafo, deste para a frase e desta para a palavra (uma das atividades que pode ser levada a cabo é o resumo de um texto extenso, restringindo-o à informação essencial; desta forma, o aluno poderá não só treinar a leitura como a escrita); as respostas das questões levantadas nas atividades de pré-leitura devem ser encontradas no momento de decodificação do texto (a identificação do tema e do assunto do texto pode ser uma das atividades possíveis); o leitor deve ter a capacidade de tomar notas e recontar factos, utilizando processos como sublinhar, identificar palavras-chave, elaborar resumos e fichas de leitura, criar esquemas ou tabelas de relações de hierarquia.

As técnicas de leitura rápida afiguram-se importantes na competência de uma leitura fluente e são várias as técnicas para o fazer, embora estas sejam feitas a diferentes velocidades, mas sempre com o objetivo de apreender o sentido global do texto ou obter determinada informação específica. De acordo com Sim-Sim,

existem cinco tipos de leitura em função das quais o leitor apresenta

diferentes velocidades: (i) na leitura por varrimento (*scanning*), que apenas permite aceder ao léxico, um leitor eficiente lê cerca de 600 palavras por minuto; (ii) numa leitura em diagonal (*skimming*), mas que possibilita o acesso semântico, a velocidade desce para cerca de 450 palavras por minuto; (iii) na leitura corrente (*rauding*) é cerca de 300 palavras por minuto; (iv) quando se tem por objetivo o estudo (*learning*), o que implica a capacidade de relembrar a informação lida, a velocidade é cerca de 200 palavras por minuto; (v) quando a intenção é memorizar (*remembering*) para posteriormente verbalizar a informação, o mesmo leitor lê apenas 138 palavras por minuto” (2006, p. 56).

Os cinco tipos de leitura identificados por Inês Sim-Sim baseiam-se nos estudos de Carver (1990), em que o autor defende que uma análise simplista da leitura deverá ser reanalisaada numa visão tripartida composta por capacidade de reconhecimento das palavras, nível de leitura ou fluência de leitura e, por fim, capacidade de compreensão para a resolução de problemas. Como ponto fundamental dos seus estudos, Carver defende

que os níveis de fluência modificam à medida que os leitores se vão desenvolvendo, *i.e.*, a velocidade da leitura aumenta com o desenvolvimento da leitura.

## Leitura Extensiva e Leitura Intensiva

De acordo com Carrell e Carson, “leitura extensiva (...), geralmente, envolve uma leitura rápida e grandes quantidades de material ou leituras mais longas (por exemplo, livros inteiros) para obter uma compreensão geral, com o foco, geralmente, na compreensão daquilo que se está a ler e não na linguagem” (Carrell; Carson, 1997, pp. 49-50). Ainda que esta definição forneça uma visão global acerca do conceito de leitura extensiva, Davis oferece uma descrição desta numa perspetiva de implementação em aulas de ensino da língua. Assim,

*An extensive reading programme is a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouragement, and materials to read pleasantly, at their own level, as many books as they can, without the pressures of testing or marks. Thus, pupils are competing only against themselves,*



*and it is up to the teacher to provide the motivation and monitoring to ensure that the maximum number of books is being read in the time available. The watchwords are quantity and variety, rather than quality, so that books are selected for their attractiveness and relevance to the pupils' lives, rather than for literary merit* (Davis, 1995, p. 329).

Os programas de leitura extensiva encorajam a leitura de uma grande variedade de textos de vários gêneros literários e não literários. É importante que os textos selecionados estejam dentro do nível de competência e de compreensão dos alunos e que estes possam selecionar o que querem ler a partir de uma lista fornecida previamente. O objetivo principal destes programas é a focalização na leitura e, ainda que os professores promovam atividades de verificação da leitura, estas não devem ser maçadoras, difíceis, ou mesmo tornar-se o centro da atividade da leitura, de maneira que não transformem a leitura numa atividade penosa levando ao abandono da leitura por parte do aluno.

Por seu lado, a leitura intensiva pressupõe um trabalho com textos

curtos e orientação estreita por parte do professor. Os objetivos da leitura intensiva são: ajudar o aluno a obter significação detalhada a partir do texto, desenvolver a competência da leitura e fortalecer os conhecimentos vocabulares e linguísticos. Dessa forma, a leitura intensiva pretende levar ao estudo do conteúdo e da linguagem do texto, incluindo “as atitudes e os objetivos do autor, bem como os meios linguísticos que este emprega para atingir os seus fins” (Broughton, 1988, p. 93).

As atividades de leitura intensiva têm por objetivo a análise de um texto curto, de maneira que estes adquiram competências e habilidades que, posteriormente, possam ser transferidas para contexto de leitura extensiva. Na verdade, leitura intensiva e leitura extensiva não devem ser encaradas como opositoras, mas como adicionais, uma vez que ambas servem propósitos diferentes, mas complementares.

De uma forma sumária e de acordo com Willy Renandya e George Jacobs (2002), as características de uma boa metodologia de leitura extensiva são as que se seguem:

- Os alunos devem ler grandes quantidades de textos;

- Os alunos devem escolher o que querem ler;
- Os materiais de leitura devem variar em termos de tema e de género;
- O material que os alunos devem ler deve estar dentro do nível de compreensão dos alunos;
- Os alunos devem participar nas atividades de pós-leitura;
- Os professores devem ler com os seus alunos, modelando, desta forma, o entusiasmo dos alunos pela leitura;
- Os professores e os alunos acompanham o progresso de leitura.

Consideramos que a leitura extensiva oferece um conjunto de vantagens (Day & Bamford, 1998; Krashen, 1993; Nation, 1997), das quais se destacam:

1. Melhor aprendizagem de uma língua em áreas como ortografia, vocabulário, gramática e estruturas textuais.
2. Maior conhecimento do mundo.
3. Melhores competências de leitura e escrita.
4. Maior gosto na e pela leitura.
5. Atitude mais positiva em relação à leitura.
6. Maior possibilidade de desenvolver o hábito da leitura.

Uma das teorias dos benefícios da leitura extensiva defende que o cérebro humano possui características inatas que potenciam a aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras. Este potencial humano é denominado por Chomsky (1968) como dispositivo de aquisição de linguagem ou gramática universal. A quantidade de informação significativa e compreensiva fornecida pela leitura extensiva ativa esse potencial de aquisição da linguagem, uma vez que “os alunos deduzem as regras da gramática e dos outros elementos da língua, tais como a ortografia, a partir dos dados que recebem no seu ambiente” (Krashen *apud* Renandya & Jacobs, 2000, p. 299). Desta forma, na aquisição da língua materna, esta capacidade inata permite que as crianças mais jovens adquiram a capacidade de utilizar com mestria as regras da sua língua materna, bem como uma boa parte do seu vocabulário, independentemente do seu estatuto socioeconómico e inteligência.

Por outro lado, num ponto de vista interativo, a aquisição abrangente de habilidades é uma condição crucial para a aquisição de uma língua segunda, mas não poderá ser suficiente.



te em si mesma. A eficácia da leitura extensiva poderá ser reforçada através do envolvimento do aluno nas atividades, em que falarão ou escreverão acerca dos textos que leram ou que vão ler no futuro, enquanto atividades de pós-leitura e pré-leitura, respectivamente. Este ato de falar ou de escrever acerca do material lido poderá fazer com que o ato de leitura seja mais amplo e poderá instituir-se como um meio de afetar e contagiar entre os alunos para o prazer da leitura. Mais ainda, falar e escrever leva a que os alunos saiam da competência linguística recreativa necessária para ler e evoluam para uma competência de produção mais exigente e que lhes permitirá levar a cabo as competências de falar e escrever.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura extensiva é fundamental para ajudar no desenvolvimento de três dos componentes fundamentais da leitura fluente: a quantidade de vocabulário específico, a quantidade de vocabulário geral e conhecimento do mundo e da língua-alvo. O vocabulário específico é constituído por palavras que os leitores reconhecem rapidamente e sem esforço, processo fundamental para que haja, de facto,

leitura; se o leitor não possuir esta competência de reconhecimento de vocabulário rápida e eficazmente, os processos subsequentes de leitura são impedidos, levando a que a compreensão fique seriamente comprometida, senão impossível. Da mesma forma, sem o domínio de uma grande quantidade de vocabulário, o ato de leitura transforma-se num processo frustrante com constantes recursos ao dicionário, o que interrompe o processo fluído que deve ser o ato de leitura. Ainda que estes dois componentes sejam necessários, não são suficientes para que ocorra uma compreensão abrangente do texto. Segundo Renandya & Jacobs, “é aqui que entra a terceira componente, uma vez que a compreensão depende, em grande parte, do conhecimento anterior do leitor acerca da sintaxe, estruturas textuais e do tema da leitura” (Renandya; Jacobs, 2000, p. 299). Na verdade, a exposição contínua e repetida a grandes quantidades de linguagem escrita promovida pela leitura extensiva ajuda os leitores a desenvolver estes três aspectos da leitura fluente.

A leitura extensiva não é um conceito novo, nem recente e, ainda que os benefícios deste tipo de leitura se-

jam amplamente defendidos e reconhecidos, o facto é que muitos professores ainda relutam em utilizá-la como estratégia de ensino-aprendizagem. Um dos motivos para que isso aconteça, segundo Day e Bamford (1998), é o facto de muitos professores acreditarem que apenas a leitura intensiva será suficiente para que os alunos se tornem bons leitores e que façam leitura com fluência. Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, na leitura intensiva, os alunos passam bastante tempo daquele dedicado à leitura a analisar e a dissecar textos curtos e difíceis, sob a supervisão atenta e controladora do professor. O objetivo da leitura intensiva é ajudar os alunos a construir um significado detalhado do texto, a desenvolver habilidades e competências de leitura, bem como aumentar os conhecimentos de vocabulário e de gramática. Esta metodologia de trabalho dá uma maior ênfase ao ensino explícito da leitura e às competências linguísticas, fazendo com que haja poucos espaços para implementar outras abordagens de leitura. Ainda segundo Day e Bamford (1998), a leitura intensiva poderá produzir leitores *competentes*, mas não *leitores*

competentes. Ou seja, a leitura intensiva focaliza a competência da leitura e não os leitores propriamente ditos.

Por outro lado, ainda que muitos professores não o queiram admitir, a opção exclusiva por atividades de leitura extensiva levaria a que o professor deixasse de ter um papel tão central no processo de ensino e aprendizagem. Na leitura intensiva, as instruções estão mais centradas no professor e o professor transforma-se no centro daquilo que acontece na sala de aulas, dominando grande parte do discurso em sala e decidindo as habilidades e estratégias a ensinar, a forma como estas são ensinadas e as passagens a ler. Em contrapartida, com a leitura extensiva, os papéis alteram-se, uma vez que os professores não só transmitem os seus conhecimentos, como também “guiam os alunos e participam com eles como membros de uma comunidade de leitores” (Day; Bamford, 1998, p. 47).

Podem-se destacar outros motivos de ordem mais prática como motivo para não se levar a cabo atividades de leitura extensiva. Dentre eles destaca-se a falta de tempo para cumprimento do programa que, muitas vezes, é extenso e que deixa pouco tempo, em sala de aulas, para o de-



senvolvimento da leitura extensiva. Nos países em vias de desenvolvimento, são muitos os obstáculos de ordem logística para o desenvolvimento de atividades de leitura extensiva. Por exemplo, as turmas com um número elevado de alunos, que, por vezes, ascende aos oitenta educandos; as más condições de trabalho da sala de aula (falta de energia elétrica, de cadeiras e mesas em número suficiente, entre outras); a falta de livros e o preço exorbitante destes, o que faz com que as famílias não possam comprar material de leitura para os seus jovens.

Em suma, como defende Eskey, “a leitura... deve ser desenvolvida, e apenas pode ser desenvolvida, através da prática extensiva e continuada. As pessoas aprendem a ler, e a ler melhor, lendo” (Eskey, 1986, p. 21). Contudo, os benefícios da leitura extensiva estendem-se muito para além da leitura com fluência; através da leitura extensiva, o leitor adquire um bom estilo de escrita, um vocabulário adequado, conhecimentos linguísticos avançados e bons níveis sintático e ortográfico, apenas para mencionar algumas das vantagens. A leitura extensiva “oferece um entendimento mais rico do mundo e um lugar no

diálogo contínuo e global num universo de temas apenas disponíveis para os literatos e para aqueles que exercitam a sua literacia” (Renandya; Jacobs, 2000, p. 299).

Apesar de exaltarmos as vantagens da leitura extensiva e termos apontado alguns dos inconvenientes da leitura intensiva, não é nosso objetivo, em termos pedagógicos, indicar a superioridade da primeira em relação à segunda. Pelo contrário, acreditamos que as atividades de leitura devem ser o resultado de um equilíbrio entre ambas, de maneira que os alunos se transformem em leitores competentes e adquiram o hábito da leitura para toda a vida. Com o hábito da leitura, os alunos em particular e as pessoas em geral estão munidos com uma ferramenta eficaz que os ajudará a superar desafios a todos os níveis e que lhes permitirão adquirir competências em todas as áreas do saber.

## Modelos de Abordagem da Leitura

Na aprendizagem de uma língua, é possível adotar um dos modelos de abordagem da leitura existentes, de maneira que a opacidade do texto seja reduzida e que o leitor encontre neste novas informações linguísticas.

Isabel Alarcão (2001), neste âmbito, identifica três modelos fundamentais: Modelo Ascendente, Modelo Descendente e Modelo Interativo.

No modelo ascendente, o leitor inicia o processo de leitura com a palavra impressa, reconhece os estímulos gráficos, descodifica-os em sons, reconhece palavras e descodifica significados. Cada um dos componentes envolve subprocessos que ocorrem de forma independente e que, por sua vez, ocorrem em cima de subprocessos anteriores. Os subprocessos que se sobrepõem mais acima neste processo não podem recorrer aos subprocessos que ocorrem logo no início do processo, ou seja, os subprocessos vão ocorrendo de forma gradual e lógica, sem que seja possível ultrapassar um ou alterar a sua ordem de ocorrência.

Este modelo é construído num processo categorizado no sentido ascendente. Esta abordagem é, frequentemente, associada ao behaviorismo e às abordagens de ensino que defendem que o leitor deverá reconhecer as letras antes de conseguir ler as palavras, e assim sucessivamente. Deste ponto de vista, os leitores são descodificadores passivos de sistemas sequenciais gráfico-fonémico-sintático-semânticos, cujos

componentes ocorrem exatamente na ordem descrita.

A propósito deste modelo, Isabel Alarcão declara:

Os modelos ascendentes (...) concebem a leitura como um processo linear com início da identificação das miniunidades do texto e progredindo de forma analítico/sintética para unidades cada vez mais abrangentes (de letras para sílabas, destas para palavras, frases, parágrafos). Trata-se de um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até às de nível superior (sintáticas e semânticas). (...) Ignoram quase completamente o contexto em que o texto é lido e os conhecimentos extralinguísticos do sujeito leitor. Consideram a leitura como um processo essencialmente indutivo, centrado no texto, no código e nos processos de descodificação. Reconhecendo o papel da memória. (...) o leitor passaria por uma série de processos graduais: fixação do olhar, formação da imagem icónica de pedaço da página para onde dirigiu o olhar, identificação de caracteres, relacionação com os conhecimen-



tos lexicais que possui, representação fonética, retenção na memória primária, intervenção dos conhecimentos sintáticos e semânticos para definição do sentido (Alarcão, 2001, p. 58).

Embora este modelo, fundado nas teorias behavioristas de Skinner, tenha influenciado profundamente as técnicas de ensino desde os anos 50 do século XX, também não deixa de ser verdade que não toma em consideração alguns aspectos fundamentais como as capacidades cognitivas do indivíduo e as suas características inatas, defendidas pelo linguista Noam Chomsky.

Por seu lado, o modelo descendente, implica capacidades dedutivas. Muitas das investigações feitas na área da leitura enfatizam a importância do conhecimento que o leitor traz para o ato de leitura. Os modelos de leitura que destacam a centralidade do conhecimento prévio do leitor baseiam-se numa teoria de esquema, que tem em conta a aquisição de conhecimento e a interpretação do texto através da ativação de esquemas mentais. Estes esquemas mentais são redes de informação armazenada no cérebro e que desempenham o papel

de filtro para a nova informação que se adquire. Nesta perspetiva, os leitores ativam os esquemas existentes considerados relevantes, no momento da leitura, e adicionam-lhes a nova informação.

Desta forma, a leitura é considerada um processo de compreensão predominantemente dedutivo, em que a experiência e os pré-conhecimentos do leitor permitem levantar hipóteses sobre o texto, que, no final, se poderão confirmar ou não. A respeito do modelo descendente, Isabel Alarcão declara que

assentam na hipótese de que, para compreender um texto, o leitor se socorre das suas experiências passadas e dos seus conhecimentos (sobre o tema e sobre a língua) e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintáticos e semânticos que as confirmem ou rejeitem. Se o primeiro caso se verifica, a informação confirma as expectativas levantadas. Se não, levanta novas hipóteses, tendo agora em consideração os índices entretanto fornecidos pelo texto. Nesta perspetiva, a leitura é considerada como um processo predominantemente dedutivo a partir

da experiência do sujeito leitor que se serve do texto para recolher amostras que possam certificar as suas hipóteses (Alarcão, 2001, pp. 59-60).

Alderson acrescenta que:

Smith (1971) defende que a informação não visual transcende o texto e inclui a experiência do leitor com o processo de leitura, conhecimento do contexto do texto, familiaridade com as estruturas e padrões da língua e dos tipos específicos de textos, assim como conhecimento generalizado do mundo e conhecimento específico do tema (Alderson, 2000, p. 17).

Neste modelo, é dado o papel principal ao leitor, que é livre de selecionar a informação do texto que lhe é mais útil, lhe agrada mais e vai ao encontro dos seus pré-conhecimentos e experiências anteriores.

Mais recentemente, foi formulado o modelo interativo da leitura, em que todos os componentes envolvidos no processo de leitura podem interagir entre si, quer seja de forma ascendente, quer seja de forma descendente. Segundo Olívia Figueiredo e Rosa Bizarro, “o texto apresenta-se como um conjunto estruturado de

expressões comunicativas, que dialoga interactivamente com o leitor, o qual também participa na construção do (s) seu(s) sentido(s)” (Figueiredo; Bizarro, 1997, p. 87).

Este modelo rejeita o processamento em série a favor de uma interação em paralelo dos componentes da leitura. No seu modelo construtivista, Bernhardt (1991) identifica os seguintes componentes baseados no texto e exteriores ao texto: características fonémicas/grafémicas; metacognição; reconhecimento de características sintáticas; percepções intertextuais; reconhecimento de palavras e conhecimento prévio.

Neste método, o texto influencia o leitor, da mesma maneira que os pré-conhecimentos e vivências do leitor promovem uma interpretação do texto de forma particular. Assim, o leitor, a partir do texto, identifica-o, decodifica-o, tendo em conta, também, a formulação de hipóteses e a realização de inferências, para organizar a informação nova e a integrar na sua memória.

Ainda segundo Isabel Alarcão, o modelo interativo de leitura/compreensão de um texto aposta numa influência recíproca da leitura e do texto em si mesmo:



A compreensão surge então como uma interacção entre o leitor e o texto entrando como variáveis as que se referem ao sujeito leitor e ao objecto texto sem esquecer as relativas à situação em que o sujeito realiza o acto de ler. (...) Fazem a síntese dos outros dois anteriormente apresentados. O leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. E tudo se processa em interdependência (Alarcão, 2001, pp. 60-61).

Ainda assim, é possível adequar o tipo de abordagem às diferentes especificidades de cada texto particular, seja a especificidade linguística ou tipológica:

os leitores podem, em função das características do texto que têm que ler, escolher a estratégia que melhor corresponde aos seus objetivos. Um leitor que facilmente reconheça palavras, mas saiba pouco sobre o assunto do texto, pode recorrer a

estratégias ascendentes de leitura, enquanto um outro que não se sinta seguro no reconhecimento de palavras pode privilegiar a escolha de estratégias descendentes, baseadas no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais que possua sobre o tema (Bizarro, 2006, p. 267).

Considerando as afirmações de Bizarro, podemos concluir que não existe um método certo e que nenhum pode ser completamente descartado; depende do leitor encontrar o método que melhor se adequa ao seu caso específico.

### Metodologias de Exploração do Texto

A compreensão da leitura é um processo complexo e, por isso, as estratégias pedagógicas a adotar devem promover “o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

As investigações das últimas décadas acerca da leitura indicam que “a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente

da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” (*Ibidem*, p. 6). Desta forma, o ensino da decifração assenta na preparação da consciência fonológica e na consciência, por parte do aluno, da correspondência som / grafema específica de cada língua. Por seu lado, o ensino explícito da compreensão de textos baseia-se numa planificação sistemática do ensino da leitura, em que o papel do professor é valorizado, na medida em que é este que decide quais as melhores estratégias a usar para suprir as necessidades do aluno enquanto leitor, de maneira a torná-lo autónomo na escolha da melhor estratégia a adotar para a leitura de um texto. O contacto frequente com boa literatura, levando à sua apreciação, e a compreensão de textos “beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares” (*Ibidem*, p. 6).

O principal objetivo do ensino da leitura é “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (*Ibidem*,

p. 9). Desta forma, são necessários quatro vetores convergentes para que o leitor possua um bom nível de compreensão de leitura: “(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura; e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor” (*Ibidem*, p. 9).

Em suma, o aluno deve ser exposto a textos reais, para que possua formas diversas de ler ou de maneira geral ou especificamente, de acordo com as diferentes tipologias.

Nas suas obras *How to Teach English* (1988) e *The Practice of English Teaching* (1991), Jeremy Harmer apresenta seis princípios reguladores da leitura.

1. Encorajar os alunos a ler tanto quanto possível.
2. Envolver o aluno com o que ele lê.
3. Encorajar o aluno a responder ao conteúdo do texto e a explorar os seus sentimentos sobre isso, não apenas concentrando-se na sua forma de construção.
4. Consciencializar os alunos de que a previsão pode facilitar, em gran-



de medida, a compreensão textual.

5. Relacionar a tarefa com o tema em atividades de leitura intensiva.
6. Lembrar que bons professores exploram o texto na sua plenitude.

Dentro deste contexto, o professor deve assumir a função de: (1) organizador, dizendo ao aluno o propósito da leitura e dando instruções claras de como e em quanto tempo ele deve atingir os objetivos descritos; (2) observador, para obter informações acerca do progresso da leitura do aluno; (3) organizador de *feedback*, pedindo aos alunos para compararem suas respostas em pares, pedindo que eles indiquem onde e como encontraram as informações do texto, o que promove o estudo detalhado do texto; e (4) provocador, dirigindo a atenção dos alunos para questões específicas.

Harmer também ressalta que é tão importante incluir uma diversidade de géneros textuais como proporcionar uma grande variedade de questões de compreensão textual, quer oral, quer escrita. O professor pode utilizar questões de (1) verdadeiro ou falso, (2) escolha múltipla, (3) questões semiabertas, (4) colocar as informações do texto por ordem

cronológica, de acordo com o texto, (5) questões abertas, bem como (6) questões para reflexão, nas quais o leitor tem que se posicionar acerca de partes do texto ou da ideia do texto como um todo. Desta forma, diferentes tipos de questões possibilitam que o leitor utilize diferentes técnicas de leitura.

Por seu lado, Jocelyne Giasson, na sua obra *A Compreensão na Leitura* (1993), defende que o aluno poderá beneficiar de um ensino explícito de estratégias de leitura, que será ativado por atividades antes, durante e depois a leitura. A autora considera que, para que o leitor seja fluente, é necessário ter em conta três condicionantes: o próprio texto (intenção do autor, conteúdo, forma e processos), o contexto (psicológico, emocional e físico) e, principalmente, “o leitor quanto às suas habilidades e processos cognitivos de leitura que utiliza, tal como seus conhecimentos e atitudes perante um texto” (Carvalho; Sousa, 2011, p. 117). Neste processo, o leitor assume um papel ativo, mantendo uma interação e um diálogo constantes com o próprio texto. Por seu lado, cabe ao professor o papel de orientação e explicitação dos “processos cognitivos essen-

ciais para a formação de um leitor competente e autónomo" (*Ibidem*, p. 118).

O ensino de estratégias a usar antes, durante e depois da leitura tem por objetivo esclarecer acerca dos processos utilizados para levar a uma melhor compreensão da leitura e para que o aluno seja capaz de construir e reconstruir os múltiplos sentidos que um texto pode veicular. Desta forma, na compreensão da leitura, deverão ser desenvolvidas no aluno competências metalingüísticas, inferenciais, reflexivas e interpretativas, assim como todos os processos cognitivos ativados pela atividade da leitura. O desenvolvimento destas competências levará à autonomia do aluno no processo da leitura.

Ainda segundo esta autora, as atividades antes do momento da leitura deverão despertar o interesse do aluno para a leitura, ao mesmo tempo que devem ativar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca não só da temática do texto, mas também das características estruturais e linguísticas do mesmo. Por seu lado, as atividades a levar a cabo durante o processo de leitura deverão promover a interação e o diálogo do aluno com o texto em si.

Finalmente, as atividades levadas a cabo após a leitura "devem propiciar o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do texto no seu todo e englobar estratégias para verificação da compreensão do mesmo" (*Ibidem*, p. 118).

Assim, o professor deverá percorrer as cinco etapas desenhadas por Giasson, para que esta metodologia seja bem-sucedida. A primeira etapa refere-se à definição da estratégia e a sua utilidade; a segunda explicita os processos de leitura usados para esclarecer a compreensão do texto; a terceira diz respeito à interação entre os leitores e a orientação para o domínio das estratégias; a quarta compreende a utilização da autonomia da estratégia por parte do estudante; por último, o aluno aplica a estratégia nas suas leituras personalizadas. Como defendem Carvalho e Sousa (2011), "no decurso das etapas, torna-se fundamental o professor definir a estratégia a ensinar, ilustrar corretamente o seu funcionamento e interagir com os alunos para os orientar no domínio e utilização autónoma da estratégia" (*Ibidem*, p. 118).

Por outro lado, Giasson defende que, para que as atividades de leitura tenham sucesso, dever-se-ão associar três tipos de conhecimentos às etapas



atrás referidas: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos. Assim, à fase em que o professor define a estratégia de leitura e a sua utilidade, é associado o conhecimento declarativo, pois é indicado ao aluno o que fazer e a razão por que o faz. O conhecimento processual é associado à explicitação dos processos de leitura utilizados, levando os alunos a saber como fazer e em que situação. À terceira e quarta etapas estão associados os conhecimentos processual e pragmático.

Em suma, como afirmam Carvalho e Sousa,

Nesse contexto, o professor tem um papel de suma importância. Não como aquele que apenas interage, transmite conhecimento e propicia a participação do aluno, mas que possibilite uma atividade de leitura integral e propicie o desenvolvimento da autonomia desse aluno com capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto (*Ibidem*, p. 118).

Segundo Fischer (1990), a metodologia de ensino da leitura que se revela mais eficaz é uma metodologia tripartida, ou seja, é aquela que se divide em três momentos: a pré-

-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Com esta metodologia, os leitores são implicados na tarefa coletiva de compreensão do texto e na extração de informação pertinente do texto.

As atividades de pré-leitura, como o próprio nome indica, visam a preparação do leitor para a atividade de leitura antes da sua ocorrência propriamente dita. Desta forma, serão ativados os conhecimentos do leitor sobre o tópico e a tipologia textual, levando a que este faça antecipações de sentido ou sentidos do texto, formulando hipóteses que poderão ou não ser confirmadas durante o processo de leitura.

Assim, os principais objetivos das atividades de pré-leitura são as seguintes:

- Aumentar o interesse dos alunos relativamente ao tema do texto, motivando-os;
- Promover atividades de adivinhação e de previsão para o texto;
- Acionar os conhecimentos pré-existentes dos alunos acerca do tema do texto;
- Preparar os alunos para o contexto do texto;
- Criar uma ponte entre o texto e os conhecimentos e interesses dos alunos.

No que diz respeito às atividades de leitura propriamente ditas, o leitor deve concentrar-se na construção de sentidos do texto, recorrendo a todas as suas competências lingüísticas e metalingüísticas para o fazer. O leitor filtra a informação que considera pertinente, selecionando o método de leitura que considerar adequado.

Desta forma, os leitores devem atingir os seguintes objetivos fundamentais:

- Compreender o objetivo do autor, a estrutura linguística e a organização lógica do texto;
- Desenvolver e ajudar à compreensão do conteúdo do texto;
- Utilizar os seus mecanismos de inferência e de julgamento;
- Ter consciência da importância do vocabulário para obter pistas acerca do contexto e da importância do contexto para obter o significado de determinadas palavras;
- Utilizar referências interculturais;
- Desenvolver o seu conhecimento linguístico e sociolinguístico;
- Generalizar acerca do tema do texto;
- Ler conscientemente;
- Procurar informação geral;
- Procurar informação específica.

Por fim, nas atividades de pós-leitura, o leitor verifica se atingiu os seus objetivos de leitura, ao mesmo tempo que confirma se compreendeu o que leu, refletindo acerca do conteúdo do texto.

Por isso, os objetivos das atividades de pós leitura são os que se seguem:

- Auxiliar os alunos a utilizar o conhecimento adquirido noutras leituras similares;
- Ajudar os alunos a integrar as suas habilidades de leitura com outras competências da língua: ouvir, falar e escrever;
- Apoiar os alunos a integrar-se na cultura estrangeira (quando se verifica o caso);
- Auxiliar os alunos a utilizar palavras-chave e esquemas para sintetizar o texto;
- Ajudar os alunos a extrair a ideia principal de um parágrafo ou de um texto;
- Apoiar os alunos na interpretação.

iolanda da Silva Ribeiro *et al.* (2010) apresentam um conjunto de atividades que podem ser levadas a cabo em contexto de sala de aula, tendo em conta os momentos de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura apresentados anteriormente.



**Quadro 1** – Estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura

### ANTES DA LEITURA DO TEXTO

- Dar informações sobre o texto.
- Formular perguntas sobre o texto.
- Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo.
- Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto.
- Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos.
- Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto.
- Explicar palavras ou aspectos-chaves do texto.
- Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem.
- Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto.
- Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram.
- Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo.
- Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, relembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor.
- Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura.
- Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura.
- Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).

- Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender.
- Orientar os alunos para destacaram trechos do texto que não compreendem.
- Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido.
- Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior.
- Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.
- Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato.
- Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores.
- Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.
- Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.
- Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.



## APÓS A LEITURA DO TEXTO

- Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.
- Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.
- Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto.
- Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.
- Debater com os alunos trechos do texto que suscitarão maiores dificuldades de compreensão.
- Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
- Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.
- Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.
- Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:
- Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto.
- Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto.
- Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.
- Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos.
- Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- Construir quadros - sínteses da informação fornecida.
- Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
- Completar esquemas.

## Conclusão

A leitura assume-se como fundamental na vida quotidiana das pessoas, sendo uma competência incontornável para o seu sucesso. Para além de se constituir como fonte de informação, a leitura pode apresentar-se como uma forma de entretenimento. Por isso, enquanto que para alguns leitores a leitura assume um papel emotivo, para outros representa um desafio. As relações de afeto com a leitura ou os desafios que esta pode representar podem e devem ser ensinadas. Segundo Fonseca,

É necessário (...) valorizar a leitura e a escrita essencialmente pelas suas virtualidades cognitivas, heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de uma fruição da língua, de uma relação de fascínio com a língua. Relação que mergulha as suas raízes na primeira infância (...), mas que é preciso fomentar exercitar, desenvolver..., numa palavra ensinar (Fonseca, 1994, p. 128).

A leitura, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, para além de lhe proporcionar uma visão do mundo

enriquecida, através da exploração de ambientes culturais e linguísticos diversos.

A escola assume um papel fundamental para fazer com que as crianças e os jovens se encontrem com o texto e com a leitura, de maneira que estes se formem como leitores para a vida. Na perspetiva de Isabel Alçada, a Escola deve proporcionar “experiências de leitura às crianças e jovens que despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos leitores e, através deles, o desenvolvimento da literacia” (Alçada, 2005, p. 5).

Desta forma, o papel do professor é fundamental, pois é através da sua atitude que o aluno perceberá a importância da leitura, não só no seu desenvolvimento enquanto aluno, como também como ser humano. Linuesa (2007) chama a atenção para a importância de os alunos perceberem a valorização da leitura através da atitude do professor, pois cabe a este

Valorizar a leitura como um assunto importante, divertido, aprazível. Que o tempo letivo acolha o próprio facto de ler com o interesse e a qualidade que se realizam outras atividades, para que o aluno perceba



essa valorização na atitude do professor (Linuesa, 2007, p. 148).

Pelo exposto, consideramos determinante a ação de mediador do professor no desenvolvimento do gosto pela leitura e de estratégias para superar as dificuldades que possam advir desta atividade, como fica bem descrito nas palavras de Sim-Sim (2006):

Ser mau leitor não é um estado irreversível, mas apenas o resultado de um conjunto de condições que a escola tem obrigação de alterar através da promoção da leitura extensiva e do ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura. A construção de bons leitores não é fruto apenas do trabalho do aprendiz de leitor, embora se não se faça sem ele, mas implica o envolvimento de toda a comunidade educativa, especificamente os professores, e certamente do meio familiar dos alunos (Sim-Sim, 2006, p. 98).

A leitura extensiva implica tanto quantidade como diversidade e ler para compreender ideias gerais, mais do que para focar a atenção em palavras ou partes específicas de um texto. Este princípio de compreensão

global de um texto contrasta com a leitura intensiva de textos isolados, muitas vezes desprovidos de um contexto, para se obter informação específica.

Ainda que seja de extrema importância a estratégia da leitura extensiva em contexto escolar, não pretendemos assumir que esta seja a melhor e a única estratégia. Pelo contrário, acreditamos que ler em contexto escolar não deve ser feito apenas para fruição pessoal, mas para que o aluno adquira as competências e as estratégias necessárias para que se torne num leitor eferente. Nesse sentido, destacamos a importância da leitura intensiva, em que os alunos são expostos a um ensino explícito da leitura. Caberá ao professor utilizar o método e a estratégia que considera adequadas para o aluno desenvolver enquanto leitor. Embora caiba ao professor esta escolha e seleção, a utilização de estratégias e métodos deve ser a mais diversificada possível. Por isso, defendemos que a leitura, em contexto de ensino e aprendizagem deve encontrar um equilíbrio entre momentos de leitura extensiva e leitura intensiva, de maneira que o aluno seja exposto a uma panóplia de estratégias de compreensão e inter-

pretação, por forma a tornar-se um bom leitor, porque consegue compreender e interpretar, e um leitor fluente.

Mais ainda, o aluno deve ser exposto aos vários tipos de texto, de maneira a conhecer as suas características estruturais e linguísticas específicas, para que, posteriormente, possa aplicar as estratégias de leitura desses textos a situações de leitura autónoma. Da mesma maneira, a leitura e compreensão, e por que não a interpretação, de textos de caráter utilitário deve ser contemplada nas atividades de leitura. Por fim, não podemos deixar de realçar a extrema importância da leitura do texto literário, não só pelas suas características estéticas, como também como meio para promover a competência da interpretação do aluno. Segundo Figueiredo, o texto literário revela-se como “o lugar privilegiado para a eclosão de uma competência cultural, aliada ao desenvolvimento da competência literária, linguística e textual” (Figueiredo, 2004, p. 71).



## Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2001). A Leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma didáctica da língua estrangeira. In *Intercompreensão 1*. Santarém: ESE de Santarém, 53-82.

ALÇADA, I. (2005). Leituras, Literacias e Bibliotecas Escolares. In *Proformar*. Disponível em: [http://proformar.pt/revista/edicao\\_9/pag\\_1.htm](http://proformar.pt/revista/edicao_9/pag_1.htm). Acedido em 10/01/2025.

ALDERSON, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANTÃO, J. A. S. (2003). *Elogio da Leitura – Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa.

BIZARRO, R. (2006). O ensino-aprendizagem da leitura. In *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 137-273.

BROUGHTON, G.; BRUMFIT, C.; FLAVELL, R.; HILL, P.; PINCAS, A. (1988). *Teaching English as a Foreign Language*. London: New York: Routledge.

CARRELL, P. L.; CARSON, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. In *English for Specific Purposes*, 16, 47 – 60.

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otília Costa e (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. In *Interacções*, 19, 109 – 126.

DAVIS, C. (1995). ER: An expensive extravagance?. In *ELT Journal*, 49 (4), 329 – 336.

DAY, R. R.; BAMFORD, J. (1998). *Extensive Reading in Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

ESKEY, D. (1986). Theoretical foundation. In F. Dubin, D. E. Eskey, & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley, 3-23.

FIGUEIREDO, O.; BIZARRO, R. (1997). A leitura como um processo cognitivo. In M.G. Pinto, J. Veloso e B. Maia (org.) *ISAPL 97, 5th International Congress of International Society of Applied Psycholinguistics. A Psicolinguística no limiar do ano 2000*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Pinto Veloso Maia Edições, 465-470.

FIGUEIREDO, Olívia (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.

FISCHER, G. et alii (1990). Ler. In *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

FONSECA, F. (1994). *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

GRELLET, F. (1981). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

HARMER, Jeremy (2002). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

\_\_\_\_\_ (1998). *How to Teach English*. London: Longman.

HAYASHI, K. (1999). Reading Strategies and Extensive Reading. *RELC Journal 30* (2), 114 – 132.

LAO, C. Y.; KRASHEN, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: more evidence of the power of reading. *System 28*, 261 – 270.

LAZAR, Gillian (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal*, 44/3, 204-2014.

LINUESA, M. C. (2007). *Leitura e Cultura. Edições*. Mangualde: Pedago.

NATION, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *Language Teacher*, 21, 13-16.

NUTTALL, Christine (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? In RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (2002). *Methodology in language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 295 – 302.

RENANDYA, W. A.; SUNDARA RAJAN, B. R.; JACOBS, G. M. (1999). Extensive Reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal 30* (1), 39 – 60.

SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Editora Asa.

\_\_\_\_\_ (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



# O Lugar do Sensível na Educação do Futuro

Artur Manso<sup>[1]</sup>

[artur.s.manso@gmail.com](mailto:artur.s.manso@gmail.com)

*Temos, sobretudo, de aprender duas coisas: aprender o extraordinário que é o mundo e aprender a ser bastante largo por dentro, para o mundo todo poder entrar.*

Agostinho da Silva

**Resumo:** A intenção deste ensaio é, na atual encruzilhada da educação que obriga, no mundo ocidental, até aos 18 anos, crianças, adolescentes e jovens a tarefas inúteis sob o signo da ciência e tecnologia, rever as finalidades do ensino escolar que se mostra inútil. Para obviar a esta dificuldade enfatizada agora pela UNESCO, sugiro, na esteira da proposta de Schiller, uma educação estética, porque, na impossibilidade de a escola findar, é obrigatório que se adapte às novas realidades. Aqui, seguindo os propósitos das ciências emergentes, as neurociências, apelo a que a educação junte à objetividade lógica que se tornou exclusiva, a sensação e a emoção, obrigando a tratar de igual modo o sentir e o pensar, o fazer e o contemplar.

**Palavras-chave:** Educação; Escola; Indivíduo; Razão; Emoção.

## The Place of the Sensitive in the Education of the Future

**Abstract:** The intention of this essay is, at the current crossroads of education that forces, in the Western world, children, adolescents and young people up to the age of 18 to perform useless tasks under the sign of science and technology, to review the purposes of school education that proves to be useless. To overcome this difficulty now emphasized by UNESCO, I suggest, in the wake of Schiller's proposal, an aesthetic education, because, if school is impossible to end, it is mandatory to adapt to new realities. Here, following the purposes of the emerging sciences, neurosciences, I call for education to combine the logical objectivity that has become exclusive, sensation and emotion, forcing us to treat feeling and thinking, doing and contemplating in the same way.

**Keywords:** Education; School; Individual; Reason; Emotion.

[1] Universidade do Minho – Instituto de Educação, Portugal.

## Introito

Compete a quem se preocupa com o futuro da educação ou a educação do futuro pensar em outras formas de educar de acordo com os tempos e as circunstâncias, tanto mais que a inteligência artificial ameaça substituir cada professor por algo mais eficaz e utilitário, pelo que se deverá refletir em outros modelos de educar e formar cada indivíduo para que seja membro pleno da sociedade em que se insere e da cultura que partilha com os restantes habitantes do planeta em que habita.

Da minha parte, apresento a educação estética ou a reabilitação do sensível ante a razão pedagógica como uma outra abordagem de ensino e educação para contrariar o modelo racional e o que a inteligência artificial reproduzirá quase de certeza: educar para produzir, adquirir para ter, consumir para alimentar a cadeia material. As escolas, desde há muito, pelo menos desde a revolução industrial, que são fábricas de produção e consumo, com a particularidade de que os produtos que alimentam essa série são seres de carne e osso, um todo constituído por valências equivalentes: a razão e a sensibilidade. Aqui pretendo sintetizar e alargar às

melhores práticas dos dias que correm, mesmo no seio da UNESCO, aquilo que já sistematizei no ensaio que publiquei em 2023 com o título: *Educação Estética. O Belo Enquanto Manifestação do Bem*<sup>[2]</sup>.

Afinal, o ser humano, como agora enfatizam as neurociências, na pega da do filósofo, mas também médico, físico e matemático René Descartes (1596-1650), é um ser que pensa, **razão**, mas também que quer e sente, **emoção/sensação**. Seguindo no encalce do título do neurocientista António Damásio, não foi Descartes que errou, o engano foi daqueles que seguiram apenas uma parte das suas meditações, as que se atêm à racionalidade estrita e as souberam impor como *leis universais* por muitos e longos anos.

E reafirmo que a dimensão estética na componente educativa de que falo é distinta da educação pela arte: a primeira procura mostrar como as sensações e as percepções precedem qualquer ato racional da aquisição do conhecimento que a educação desde sempre tomou como prioritária, a segunda usa os produtos da criação artística nas mais diversas áreas como

<sup>[2]</sup> MANSO, Artur (2023). *Educação Estética. O Belo Enquanto Manifestação do Bem*. Estratégias Criativas.



ferramentas da compreensão e análise desse recorte da experiência, música, artes plásticas, cinema, teatro, bailado, literatura, poesia, visando estimular vocações e formar públicos para as artes. A educação estética pretende apenas devolver o homem à sua humanidade, procedendo para tanto à necessária complementaridade entre razão e sentimento na análise do vivido.

## O Sentido da Educação Estética

A educação estética é cada vez mais premente na atualidade como mostra a sofisticada aparelhagem tecnológica e as redes sociais que dedicam parte significativa dos seus conteúdos aos jogos e diversão, tendo, assim, a atividade lúdica dos indivíduos como ponto de interesse principal, o que evidencia o lugar central do brincar, da diversão, no reconhecimento efetivo de que a razão e a sensação não devem ser olhadas como adversárias, mas como cooperantes no retorno esperado à origem do indivíduo. E não é verdade que a mentalidade racionalista tenha levado ao desprezo das outras maneiras de conhecer, bem pelo contrário. Verdadeiramente, o que se tem feito, no campo edu-

cativo, é um mau uso da razão, porque já Platão defendia ser preciso recorrer ao mito para compreender o quotidiano, Aristóteles inicia a *Metáfisica* relevando que o desejo de conhecer dos seres humanos se revela no “nossa zelo pelos sentidos” e Lucrécio (94 a.C.-51/50 a.C.) garante “que o conhecimento da verdade resulta em primeiro lugar dos sentidos”, acrescentando que a “vida desabará, se não ousarmos confiar nos sentidos”.

O lugar do sensível no seio da educação não é, portanto, uma questão nova, tendo aparecido como preocupação axial num tempo de cientismo e positivismo já acentuado, a que quase ninguém dispensou atenção, com Schiller (1759-1805) e a publicação, em 1795, das suas *Cartas Sobre a Educação Estética do Homem*<sup>[3]</sup>. O pensador alemão apresenta as *cartas* como um manifesto de combate ao excesso de racionalismo e cientismo que invadia a educação dos povos que se rendia às exigências de produzir mais, sem ter em consideração a individualidade de cada um, relativizando, assim, o estado estético, lúdico, enquanto caminho

<sup>[3]</sup> SCHILLER, Friedrich (1993). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano numa Série de Cartas e outros Textos*. IN-CM. Edição portuguesa.

para atingir o caráter moral subjacente, na harmonia quebrada entre o homem e a natureza pelos excessos da modernidade que promoveu a separação da sensibilidade estética e do ideário científico e tecnológico. No sentido de repor a unidade perdida e as características que elevam o ser humano ao mundo dos valores e do bem, Schiller apela, então, a uma educação que sirva de “apoio que a torne independente do Estado natural que se quer dissolver. Tal apoio não se encontra no caráter natural do ser humano que, egoísta e violento, visa mais a destruição que a conservação da sociedade” (1993, p. 33).

Os sentidos, nas mais variadas expressões, literatura, poesia, música, fotografia, dança, teatro, cinema... ativam nos indivíduos dois expedientes muito importantes: a emoção e a expressão. Aqueles que desenham os programas escolares nos mais diversos níveis continuam a acreditar que as questões em torno da sensibilidade se resolvem com o ensino das artes que ocorre nas escolas especializadas e que apenas são frequentadas por quem mostra ter as capacidades exigidas para cada manifestação artística, não se distinguindo, neste parti-

cular, da educação geral: esta visa o cognitivo e a cultura geral; aquele o aprimoramento das capacidades para exercer determinadas competências o mais perfeitamente quanto possível. Ambas ambicionam formar profissionais de eleição. O instrumentalismo utilitário subjaz aos propósitos de todas as formações e o que se procura com a educação estética é aquilo que já o enciclopedista Diderot aconselhava: “depois de se ter feito uma arte de aprender a música, dever-se-ia fazer uma de escutá-la [...] depois de se ter feito uma arte da poesia e da pintura, é em vão que se fez uma de ler e de ver” (2000, p. 258). Não sabemos se o mundo será salvo pela beleza, como afirmava o Príncipe Míchkin em *O Idiota* de Dostoevski, mas todos reconhecemos que a beleza está sempre no horizonte das decisões humanas. Seja isso o que for. Quando as profissões acabarem, a educação estética tornar-se-á ainda mais premente, porque será a única via capaz de colocar o indivíduo no ócio definitivo que acompanhará a humanidade em todo o percurso de vida. A atividade plástica – pintura, escultura, jogo, música, jardinagem, decoração... - é a única estratégia que cativa para a participação iguali-



tária de todos os seres humanos sem distinção de classe, género, cor, nível intelectual, idade, capacidade física e era nesse reconhecimento que Rui Grácio (1921-1991) afirmava ser:

estética toda a formação educativa que assenta num apelo às condições afetivas da aprendizagem [...]. Em sentido mais restrito, entendo agora por estética a formação educativa que faz apelo a certas formas de valorar, de sentir, de criar, envolvidas no denominado juízo estético (1995, p. 86).

Como exemplo alargado e mediático desse desiderato, a primeira-dama norte-americana, a professora e educadora Jill Biden, juntando a educação e a política, tendo ou não presentes as cartas de Schiller sobre a educação estética da humanidade, a 5 de junho de 2023, no auditório do *campus* da Universidade Católica em Lisboa, aquando da sua participação no programa do 60.º aniversário do “Art In Embassies” promovido pela embaixada dos Estados Unidos da América, destacou, ao refletir sobre a arte e a diplomacia, sobre o lugar ou papel da arte na vida dos indivíduos e dos **povos**, e a sua capacidade de fortalecer os laços demo-

cráticos e a vida em comum que “A arte é a evidência da Humanidade, mesmo quando é fácil ficar perdido nas diferenças”, ela promove a união num mundo em que toda a gente se encontra alienada no fazer do dia a dia: “alimenta os nossos espíritos quando temos fome por mais. Mostra as nossas dores e alegrias. Mostra que não estamos sozinhos e que pode haver beleza em todos os momentos”. É a certeza de um fundo comum da Humanidade que perdura para lá de todas as diferenças, porque é promotora, como expressou Schiller, da justiça, liberdade, cidadania e autonomia. Megan Beyer, diretora da iniciativa, realçou que o objetivo central daquele evento era “a divulgação de valores como a liberdade e o respeito pela democracia, que está a enfrentar imensos desafios”. A que eu, aqui, acrescento: nessa nobre demanda, que lugar pode ocupar a educação e formação escolar?

Se o tempo em que Schiller refletiu sobre o assunto não era favorável a um ensino e educação massificado que privilegiasse ou sequer concebesse de igual para igual a atitude estética e a científica, agora são as neurociências a reconhecer que a produção de utensílios, tal como a

cultura humana, é devedora do espírito artístico que envolve a pintura, a música, a escrita, o teatro, a dança, a escultura... reforçando, ainda, que é a curiosidade e o jogo que enlaçam os métodos da arte e da ciência, o todo do ser humano. A ciência segmentou-se à medida que a realidade se tornou mais complexa e se impôs a distinção entre operários, camponeses, cientistas, engenheiros, filósofos, médicos, professores, acontecendo o mesmo com a arte com a separação entre escritores, poetas, pintores, escultores, fotógrafos, arquitetos, *designers*, músicos, bailarinos. As artes e as humanidades têm de ser centrais no desenho das novas pedagogias porque:

a eliminação do ensino das artes e das humanidades, substituindo-o por disciplinas mais orientadas para o pragmatismo, como a tecnologia e as ciências é uma reorientação de vistas muito curtas: assume, erradamente, que as artes e as humanidades não são 'pragmáticas', ideia manifestamente absurda [...] que irá tolher o desenvolvimento de cidadãos plenos (DAMÁSIO, 2015, p. 7).

Se a dúvida ainda persistir, estando atento a quem se debruça sobre

o processo educativo desde as mais tenras idades sob o ponto de vista da vida em comum, ajudando cada indivíduo a reconhecer-se como parte ativa da sociedade onde se insere e da humanidade que partilha, resta reconhecer que:

Nos programas artístico/estético-educativos que tentam superar o afastamento de certas comunidades marginalizadas para os programas de educação formal, escolarização, mostram que a ação educativa, sensível à beleza e à liberdade de imaginação que estão presentes nas manifestações artísticas, abre a possibilidade para a alteridade, para o reconhecimento do outro (HERMANN, 2005, p. 74).

## Um Modelo para a Educação: *Ver com os Ovidos e Ouvir com os Olhos*

A expressão "Ouvir com os olhos" é colhida num verso do soneto 23 de Shakespeare: "Olhos ouvir, do amor é fino espírito". No entanto, a sua origem é bem anterior, porque Agostinho de Hipona, ao especular sobre o lugar do sensível no caminho para a perfeição, na conciliação das características materiais e espirituais do homem, da carne e do es-



pírito, ou seja, para o encontro do homem com Deus, em *Da trindade* e outros escritos em torno da educação plena, que para ser integral tem obrigatoriamente de incluir os sentidos, estatui que “o ouvido vê através do olho e o olho escuta através do ouvido”<sup>[4]</sup>.

Estas expressões são revisitadas ao longo da segunda metade do século XX e servem de inspiração, por exemplo, ao psicanalista Masud Khan (1924-1989) em “Ouvir com os olhos: notas clínicas sobre o corpo como sujeito e objeto” (1971)<sup>[5]</sup>. Também o neurocirurgião e professor universitário João Lobo Antunes (1944-2016), autor da *Nova Medicina*<sup>[6]</sup>, intitulou uma interessante obra *Ouvir com Outros Olhos*<sup>[7]</sup>. Se ao tem-

po em que assim se expressava, embrenhado na sua profissão altamente científica e tecnológica, era uma ousadia, hoje em Portugal, a escola médica já não esconde o desejo de se debruçar sobre a subjetividade na formação daqueles e daquelas que estudam medicina, curso que é constituído por uma diversidade de saberes ou ciências. Neste desiderato, o Instituto de Ciências Médicas Abel Salazar – ICBAS (Porto) oferece, na formação médica, mesmo que a título optativo, a Unidade Curricular *Introdução à Poesia* no curso de Medicina, lecionada pelo médico e poeta João Luís Barreto Guimarães, e a pediatra Margarida Lobo Antunes encontra-se empenhada num projeto designado Medicina Narrativa, que começa a ganhar força, porque, em torno do mesmo, vai havendo uma boa adesão de médicas e médicos de variadas especialidades que o referem como prática quotidiana. O objetivo é recuperar a medicina como ciência humana, o diálogo entre médico e doente, na tentativa de que esta formação científica que assenta nos melhores avanços da ciência e da tecnologia volte às origens, porque, como realisticamente se antevê, a evolução tecnológica e a inteligê-

<sup>[4]</sup> Cf. COUTINHO, Gracielle Nascimento (2012). “A Construção do Conhecimento Sensível em *A Trindade de Santo Agostinho*”. *Kinesis*, vol. IV, nº 7, pp. 1-16. JALES, Francisco Venceslau de Oliveira; NASCIMENTO, Ana Priscila do (2018). “O Conhecimento Sensível em Agostinho de Hipona”. *Polymatheia. Revista de Filosofia*, vol. 11, nº 19, pp. 28-45.

<sup>[5]</sup> Cf. KHAN, M. (1977). *Ouvir com os Olhos: Notas Clínicas Sobre o Corpo Como Sujeito e Objeto*. In *Psicanálise: Teoria, Técnica e Casos Clínicos*. Francisco Alves, pp. 285-304.

<sup>[6]</sup> Cf. ANTUNES, João Lobo (2012). *A Nova Medicina*. FFMS.

<sup>[7]</sup> Cf. ANTUNES, João Lobo (2015). *Ouvir com Outros Olhos*. Gradiva.

cia artificial farão diagnósticos mais certeiros que os médicos, tendo a medicina que se voltar para aquilo que suporta a Humanidade. Bem sei que, para já, estes e outros exemplos semelhantes se devem fundamentalmente à personalidade e ao peso institucional dos seus promotores. Alguns findarão com a sua atividade porque as vaidades humanas, como é regra, acabam por prevalecer em relação ao bem comum. Aos poucos e mesmo que a um ritmo lento, o impulso estético na formação científica e tecnologicamente mais avançada, também se vai fazendo, o que me leva, de novo, a questionar: porque é que a educação oficial e obrigatória, que é a mais determinante na formação dos indivíduos, não segue os mesmos trilhos?

À educação compete conservar e inovar, estar aberta ao mistério e ao imprevisível, porque, de facto, prende-se com o natural decurso da vida. Para tanto, é necessário estar na posse de um conhecimento o mais alargado possível e a maioria dos indivíduos, mesmo com a massificação da informação, só o obterá em instituições mais ou menos especializadas, pois é unânime reconhecer que “informação não é conhecimento e co-

nhecimento não é sabedoria”. Formar os cidadãos para o futuro exige uma nova disposição que permita o desenvolvimento de outras capacidades que não são consideradas pela escola, sendo necessário retornar à essência das coisas.

António Sampaio da Nóvoa, antigo Reitor da Universidade Clássica de Lisboa e agora titular de uma cátedra da UNESCO sobre o futuro da educação, em um depoimento guiado e comentado por Jorge Andrade, recolhido do *Diário de Notícias online* de 22 de fevereiro de 2023, refere que “no mundo, metade dos alunos termina a escola sem ter aprendido praticamente nada”. No que concerne ao papel da Ciência, Educação e Conhecimento na sociedade atual, este é um dos maiores embaraços, porque a educação tornou-se efetivamente obrigatória em praticamente todos os cantos do mundo, ocupando os primeiros 18 anos de vida. Se ao tempo de a escolaridade obrigatória juntarmos a formação profissional ou universitária, com currículos extensos que ocupam anos infindos assentes na memorização e reprodução, quanto tempo resta a cada um para o cuidado de si ou para aprender aquilo que



mais lhe interessa e que mais satisfação lhe dá?

Nóvoa destaca George Steiner e, de entre a multiplicidade dos seus escritos, aqueles em que se ocupa da música, na qual vê uma espécie de linguagem universal, capaz de servir, de igual modo, a todos, e cita a cantora, compositora e poetisa brasileira Maria Bethânia, que afirma que “A música é a língua materna dos deuses”. A condição humana nunca prescindirá, nem no expoente da Inteligência Artificial, do ensino e da aprendizagem de mestres e discípulos. Tudo mudará e terá de se adaptar às novas realidades, mas não a relação entre quem detém o conhecimento e aqueles que desejam adquiri-lo. Talvez a inteligência artificial venha a repor os mestres na sua humanidade com o devido respeito pela multidão de professora/es atuais, indivíduos mecanizados e “programados” superiormente para massificarem um ensino e formação, que, essa sim, poderá com proveito e poupança económica ser dispensada pela emergente inteligência artificial, pois uma coisa é ensinar a fazer e a fazer bem, outra coisa é despertar o pensamento e a crítica, características que plenamente só outro ser humano pode exponenciar:

Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra (Nóvoa, 2023).

A valorização do sensível não aparece por oposição à ciência a quem se deve, goste-se ou não, o essencial do progresso material que a humanidade tem conseguido. Mesmo que quase sempre seja o interesse na guerra que proporciona os seus feitos, as suas conquistas acabam por servir a paz e a harmonia possíveis de uns com os outros.

Nóvoa tem aqui presente *Reimaging our Futures Together*<sup>[8]</sup>, terceiro relatório da UNESCO, de 2021, dedicado ao futuro da educação. Na abertura do documento é salientada a necessidade de “um novo contrato social para a educação que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro”, no reconhecimento de que “estamos a viver a maior transformação de que há memória na história da educação. O contrato social celebrado no século XIX

<sup>[8]</sup> Cf. *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação*. UNESCO, 2022.

tinha dois grandes pilares: a obrigatoriedade escolar para a infância e um modelo escolar normalizado em torno da sala de aula”. Nóvoa, como todos os pedagogos da sua geração, formou-se e trabalhou no paradigma de que a escola pública se assumia como organismo central e, no encalço do pensamento pedagógico de Darcy Ribeiro, ex-Ministro da Educação do Brasil e ideólogo da Universidade de Brasília, considera a educação escolar massificada como “a maior invenção do mundo”. Este contrato cumpriu o seu papel, mas agora está ultrapassado ou deixou-se ultrapassar. A renovação do tradicional paradigma educacional impõe-se, pois, às gerações mais novas e os ambientes onde se movem já pouco têm que ver com o acordo que vigorou em torno da educação durante o século XX. Os ambientes educativos são hoje diversos e, por isso, é urgente pensar a educação para além da escola, em todas as idades, tempos e lugares. A escola tem de se constituir como espaço onde todos aprendam, independentemente da sua idade e circunstância, mas, se não se transformar, a formação que ministra acabará por não poder ser transformadora da sociedade:

os alunos devem adquirir conhecimentos, mas também compreender o modo como as diferentes disciplinas se organizam e produzem conhecimento. É isso que lhes permitirá um olhar crítico, esclarecido, sobre as ‘inverdades’ que circulam a um ritmo alucinante” (Nóvoa, 2023).

Nóvoa lembra um relatório do MIT (Massachusetts Institute of Technology), que alerta para a “necessidade de uma educação construída em torno de temas e problemas, com base em projetos de investigação, produção e criação dos alunos. O mais importante é sempre o trabalho dos alunos, a forma como estudam, procuram, criam, resolvem problemas, individual e coletivamente. Ninguém se educa sozinho. Precisamos dos outros para nos educarmos. A pedagogia é conseguir que os alunos trabalhem, mas que o façam com sentido, emoção e curiosidade” (2023). Era fácil a escola aliciar os alunos para as aprendizagens porque podia mostrar-lhes a diferença abissal de bem-estar material entre aqueles que tinham formação escolar ao mais alto nível e quem mantinha a escolaridade mínima ou nenhuma. Ante a escolaridade que se tornou



obrigatória, Nóvoa refere haver “cada vez mais alunos que abandonam a escola privados de tudo: sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional”. Como se diz na entrevista, Nóvoa tinha impresso e assinado estas observações na *Revista Saber e Educar*, em 2006, há 17 anos. Sendo, na atualidade, pelas ocupações na UNESCO, um pedagogo otimista e servidor ao longo de décadas da causa educativa, é estranho ouvir pronunciar-se no sentido de considerar que, na realidade, a sociedade educativa está pior, tendo sido agravada pelos dois anos da pandemia que trouxeram outras desigualdades: “Segundo a UNESCO, no mundo, metade dos alunos terminam a escola sem terem aprendido praticamente nada. É inaceitável. Muitos consideram que é preciso investir mais na educação. Têm razão. Mas não basta” (2023). A pandemia teve a duração de dois anos e como aqui se diz e as observações de Nóvoa quase duas décadas antes, apenas agravou um problema que tinha um rastro acentuado. Não haverá leis abstratas, tecnologias elaboradas ou métodos avançados que melhorem

o funcionamento da escola atual. E aponta dois erros à cúpula educativa, isto é, à instituição universitária: “a hiperespecialização [‘os instruídos incultos e os cultos ignorantes’] e o híper produtivismo [‘universidades como fábricas de artigos’]” (2023). E a seguir desenvolve um pouco, como se fosse um simples professor universitário, porque de facto, Nóvoa não foi apenas um professor universitário, geriu e ajudou a decidir durante décadas os objetivos da Universidade Clássica de Lisboa.

Suponho que, na altura em que desempenhou os cargos designados, tal como hoje, tenha sinceramente sentido que “A essência de uma universidade está na diferença. A universidade é um lugar único, marcado pela relação intergeracional e pelo diálogo entre todas as formas de conhecimento. Quando procura copiar as lógicas de funcionamento e as métricas das outras instituições, a universidade empobrece-se e torna-se irrelevante”. E, de facto, teve poder para alterar, pelo menos um pouco, esta maneira de funcionar, pois, agora arredado do poder de decisão, para reforçar os seus argumentos, cita as palavras da tomada de posse, em 2007, da Reitora de Harvard: “A universidade

é responsável perante o passado e perante o futuro – não só, nem sequer primordialmente, perante o presente” (2023). Na verdade, são os que governam as universidades, como foi o seu caso, que instituem os critérios do seu funcionamento que agora, sem responsabilidades institucionais contesta: a hiperespecialização que torna os indivíduos muito bons no seu saber e completos ignorantes nos saberes vizinhos, algo que se aplica aos que cultivam e se especializam em qualquer saber científico ou àqueles que dominam o saber humanístico e artístico, mas ignoram a ciência e a tecnologia, como no decorrer da conversa se ilustra com uma citação de Michel Serres quando destaca “duas populações de imbecis: os instruídos incultos, cientistas que não querem saber nada da cultura geral, humanística; e os cultos ignorantes, letrados que ignoram totalmente a matemática, a física ou a biologia” (2023). E pouco haverá a fazer quando a universidade obriga a produzir ciência ou conhecimento, ou melhor, a reproduzir o trabalho feito porque só aceita o que os auto- aclamados pares determinam, em verdadeiro horror à criatividade e inovação, que o reconhecimento da

queles que se leem e repetem sucessivamente, não tendem a aceitar, ou como é comum afirmar, a reconhecer. O conhecimento, a inovação e a criatividade não são compagináveis com a velocidade em que se passou a viver nem com a exposição imediata de resultados que nada ou quase nada medem. Há milénios que existem universidades ou escolas afins e só agora surgem as atuais descobertas e realizações científicas, o que prova que a efetivação do conhecimento é demorada e advém da disposição para o inútil imediato. Mas isso também não é novo, uma vez que qualquer vida, onde se incluem as de todos aqueles que produzem ciência e conhecimento útil, só leva a esses resultados depois de muitos anos de tempo inútil, de observação e de contemplação, que é o da infância e de parte da formação mais técnica e científica que a escola ministra àqueles que a frequentam nos vários graus. O reputado e erudito professor de retórica Agostinho de Hipona (354-430), com mais de 70 anos de idade, pronunciava-se assim: “quem não recuaria horrorizado e preferiria perecer se lhe dessem a escolher entre a morte e voltar à infância e à escola”.

O progresso e os ganhos que nos tem trazido são fruto do vagar com



que os seres humanos se relacionam e competem uns com os outros e do desejo de ver concretizados ideias e projetos que se tornam a razão de ser daqueles que os acalentam e dos que se nutrem deles. Todo o progresso é o resultado das formas particulares que primeiramente são individuais e sensoriais com que cada qual se envolve com aquilo que o rodeia, como encara o legado que recebeu e como projeta o tempo a vir. O digital e a inteligência artificial são criações humanas, levadas a cabo por humanos e destinados à vida humana. O que forem ou não forem, só aos humanos diz respeito. Na verdade, continuamos apenas a ter de lidar com os produtos da nossa criatividade e a concretização dos nossos desejos. Também aqui, ante a opressão do fazer e do produzir que tão bem conhece, cita, em forma de desencanto, George Steiner que refere estarmos a viver:

hoje o mais longo dos dias. Este dia é o sábado, o dia do Epílogo, que nos deixa na expectativa do domingo o dia que nos libertará da inumanidade e da escravidão [...] a dimensão estética, provavelmente, deixará de ter lógica ou necessidade (1993, p. 205).

Na prossecução dos caminhos da mudança, Növoa convidou, de novo, o neurocientista António Damásio para um dos eventos promovidos com a chancela da UNESCO. Convém referir que Damásio, desde há muito, se mantém empenhado na discussão em torno do futuro da educação ou da renovação da educação e instrução que os Estados hoje obrigam todos os cidadãos a frequentar. Em entrevista recolhida por Rui Oliveira e publicada no *Diário de Notícias online* a 23 de fevereiro de 2024, continua a demanda para que se recupere a via da sensibilidade nos programas oficiais de ensino e educação oficiais. A conferência de António Damásio surge inserida no ciclo de reflexão “Futuros da Educação”, difundida pela Cátedra UNESCO, onde expõe a questão *The New Science of Consciousness*. O primeiro apontamento vai para António Damásio quando refere: “Não sou especialista em educação, sou cidadão do mundo ocidental, sou neurobiólogo e um cidadão informado” (2024). O que é um bom princípio, pois como é costume, as suas reflexões poderão ajudar a moldar as bases da educação do futuro pelo conhecimento prático de um saber emergente.

gente, onde as sociedades se encontram imersas. Se a ciência em que se afirmou o desenvolvimento escolar massificado mostra grandes falhas na formação de cidadãos críticos, livres, responsáveis e participativos nas comunidades locais e no mundo global, é porque a exclusiva racionalidade em que baseou toda a aprendizagem não se adapta às necessidades naturais do ser humano, pois, como refere Damásio:

Os sistemas educativos não estão a responder aos desafios que enfrentamos atualmente. A situação inclui uma transformação profunda do dia a dia que se relaciona com diversos fatores, como a aceleração do ritmo de vida, a perda de influência de sistemas religiosos que, tradicionalmente, têm funcionado como moderadoras da agressividade e da violência, a transformação do entretenimento que, no presente, é muito mais violento do que no passado. O fator que possivelmente é o mais importante prende-se com a transformação imposta pelas redes sociais (2024).

A ideia de que as redes sociais exponenciam a violência e o confronto, vista assim, sem mais reparo, pare-

ce-me não ser a mais adequada. Primeiro, porque a sociedade sempre foi violenta. Desde o seu aparecimento que vive entre o bem e o mal: períodos de guerra, seguidos de estados de paz que vão alternando com mais ou menos violência. Isso acontece porque a natureza do ser humano assenta na violência. O próprio nascimento é o primeiro ato violento. Se a criança passa nove meses de gestação num mundo só seu, mais ou menos tranquila, quando conhece a vida societária, ao nascer, manifesta-se pesarosamente com choro e desconforto. E não parece que isso seja biológico ou fisiológico. As redes sociais aumentam o isolamento e o conflito social porque criam a sensação de que, estando perto, queremos de facto continuar afastados, e porque são omnipresentes em todos os momentos do quotidiano. Mas apenas mediatisam a violência que nunca nos abandonou. Mas tem razão quando refere:

Hoje, há a substituição da educação, do tempo pessoal e de reflexão, pela diversão e entretenimento. Há o confronto constante com a ação, por vezes violenta, como substituta da reflexão e da calma. Temos uma imagem permanente de violência



e de ação, com a exibição de conflitos e incompatibilidades, em vez de propostas de soluções. É muito difícil as pessoas terem tempo para pensar soluções alternativas quando tudo aquilo que lhes é oferecido é violência e confronto (2024).

Realisticamente, se não podemos vencer as redes sociais, devemos ser capazes de as tornar nossas aliadas. E é nesse aspecto que continua a falhar a educação e formação oficial. Não escapando ao paradigma da sua formação e da sua profissão, acha Damásio que a educação deve tentar ser vista de uma forma científica, submetendo-a ao princípio da realidade sob o escrutínio da física e da biologia porque assim, pensa ele, poderemos estar mais próximos de conhecer o que nos rodeia (física) e o que somos (biologia). E na assunção desta certeza essencialmente científica adianta:

A única forma que vejo de compensar esta realidade é com aquilo que, de uma forma muito genérica, se descreve como artes e humanidades. Ser educado sem o respeito pela realidade da música, das artes visuais, a realidade da literatura, impõe um empobrecimento extraordinário [...].

É essa reunião de elementos que, julgo, terá sido sempre o ideal educativo. Os ideais greco-romanos de educação podem ser perfeitamente adaptados ao momento atual, sem desmerecer nessa adaptação tudo aquilo que a técnica moderna nos oferece (2024).

O que realmente está na cabeça de Damásio não é o retorno ao sensível, mas a sua inclusão, lado a lado, com o cognitivo e racional, porque é necessário que os sistemas de educação consigam:

Dar valor às respostas emocionais é, provavelmente, a melhor maneira de as pessoas perceberem que não é só a razão, não são só os conhecimentos que as vão ajudar, mas também o respeito pelas respostas de caráter afetivo (2024).

As ciências humanas e as artes são o repositório das melhores memórias dos indivíduos, porque são maneiras e reconfigurar o real pelo ponto de vista do indivíduo:

Há exemplos nas ciências humanas, como a filosofia em geral, nas artes, como a pintura, a música e a literatura que dão sinais fortes de como nos podemos reerguer. Uma forma

de elevação que não seja aquela que se vive na internet, nas redes sociais, no momento presente, que é muito deslocada daquilo que é a vida real (2024).

Continuar a pensar e a agir como se a IA e os sistemas artificiais conseguirem substituir totalmente a vida humana, tal como a conhecemos, revelar-se-á uma falsidade, porque a IA é e continuará a ser um produto da inteligência natural e, portanto, só conseguirá reproduzi-la. Em analogia, a IA é parecida com a ideia de Deus: diz-se que a imagem de Deus é imperscrutável, mas nas representações humanas surge sempre à imagem e semelhança dos humanos. Qualquer que seja o produto apresentado pela IA não passará de uma síntese com critério e racionalização dos milhares de milhões ou biliões de informação que um programa altamente eficiente consegue em frações de segundos gerar sobre o que já existe. A IA exige com que trabalhar e esse material de trabalho é a experiência humana:

Há o problema do caminho futuro destes sistemas. Quais são os riscos, mas também as vantagens. No caso das vantagens, se forem bem contro-

lados podem aumentar o poder prático da inteligência humana, embora os problemas que estão ligados ao uso dessa inteligência no que respeita ao desemprego sejam extraordinários: à medida que a autonomia destes sistemas cresce, há a possibilidade destes, chegados a um certo ponto, terem uma autonomia completa (2024).

Não me parece que do ponto de vista educativo sirva para alguma coisa estar a regular as possibilidades e os limites da IA, nomeadamente com os grandes chavões da ética e da moral porque ninguém acredita que os dados da ciência só vão ser usados para o bem humano. Isso nunca aconteceu nem virá a ser sequer uma possibilidade. Os detratores ou limitadores da IA devem lembrar-se que o maior progresso das sociedades se deve ao esforço de guerra e não a qualquer impulso altruísta. A sociedade humana tem de se responsabilizar na totalidade pela criatividade e potencialidades a ela associadas. Aos Estados cumpre apenas estabelecer os limites de cada atuação e o bom senso no uso das descobertas científicas. A cada um compete, face a uma determinada decisão, ponderar os prós e os contras que implique a



IA. O bom ou o mau uso destas ferramentas dependerá sempre da livre vontade de quem as vier a usar. Quer para o bem, quer para o mal. A realidade que é inultrapassável não se combate com legislação e à educação compete ater-se à consciência humana em sentido lato: naquele que tem a ver com os aspetos puramente morais e éticos considerados bons porque verdadeiros e aquela consciência racional que é responsável por nos conhecermos a nós mesmos e aquilo que nos rodeia, valorando positiva ou negativamente. Como Damásio nos lembra:

Não se pode ter consciência no sentido moral sem se ter consciência do sentido do reconhecimento de nós mesmos (2024).

## Considerações Finais

Não vale a pena continuar a insistir que a educação não cumpre os seus propósitos porque o sistema é *facilitista* e, por isso, aqueles que frequentam os vários ciclos escolares, sabendo dessa debilidade, não se esforçam por adquirir as aprendizagens essenciais que lhes são prescritas. O problema central é que o modelo tradicional da educação não terá qualquer sucesso na educação de

massas que se tornou obrigatória. As sociedades para que esse modelo de escola foi desenhado há muito que já não existem, porque o público que as frequentava nada tem que ver com o atual. O ensino visava um interesse imediato e escalonado: dirigia-se a alguns cidadãos que, sendo uma imensa minoria, entre eles, também não abundava a vontade de aprender, submetendo-se à formação até a um grau superior para obter proveito social e económico. Enquanto foi elitista e não obrigatória, apenas aqueles que podiam materialmente suportar os estudos continuavam a formação nos níveis mais altos, e aqueles que os concluíam tinham o retorno dos sacrifícios com lugares bem remunerados e posição social reconhecida.

A massificação da educação alargou essas finalidades e igualou mais cidadãos. Mas a escola manteve-se a mesma: insiste apenas no cognitivo e no essencial, continua a replicar os métodos de ensino e aprendizagem clássicos, mesmo que os tenha adaptado aos dados da ciência e ao desenvolvimento psicológico dos indivíduos, nunca deixou de expor, memorizar e reproduzir. A perplexidade para as coisas continuarem iguais ao que sempre foram prende-se com o fac-

to de aqueles e aquelas que durante muitos anos tiveram poder para alterar o sentido das políticas educativas não o terem feito ou não terem deixado que o fizessem e agora que não têm qualquer responsabilidade institucional, mesmo que ocupem cargos de grande visibilidade, insistem que de facto nada de significativo está a ser feito nas políticas educativas que sirva a nova realidade. Quando um lugar de decisão colide com um ideário de rotura, a escolha foi e é sempre por manter a visibilidade e o privilégio, evitando fraturas que ponham em causa o *status quo*, comumente aceite por uns e outros. As situações só se mudam por dentro do sistema. É um erro continuar a pensar que a credibilidade adquirida no exercício de uma função institucional virá a ter impacto estrutural quando essas personagens deixam, com o cessar das funções, de ter qualquer poder transformador. Fora do sistema é fácil falar, mas lá dentro a mudança é difícil de realizar e implica sacrifícios e riscos que os decisores continuam a dispensar.

Antevendo o futuro da educação e a educação do futuro, Agostinho da Silva em *Sanderson of Oundle*<sup>[9]</sup>

(1937) (reparem na data!), numa época em que a educação nova ou a escola nova começa a fazer caminho entre nós, já antecipava o que iria acontecer, aqui e nos outros lugares:

Ninguém fugirá da escola e a olhará como um horror no dia em que a deixemos de conceber como o lugar a que se vai para receber uma lição, para a considerarmos como o ponto de condições ótimas para que uma criança efetivamente dê a sua ajuda a todos os que estão procurando libertar a condição humana do que nela há de primitivo; não se veja no aluno o ser inferior e não preparado a que se põe tutor e forte adubo; isso é o diálogo entre o jardineiro e o feijão; outra ideia havemos de fazer das possibilidades do homem e do arranjo da vida; que a criança se não deixe nunca de ver como elemento ativo na máquina do mundo e de reconhecer que a comunidade está aproveitando o seu trabalho; de número na classe e de fixador de noções temos de a passar a cidadão (1988).

[9] Cf. SILVA, Agostinho da (1937). Sanderson of Oundle. *Seara Nova*, 496. In (1988).

Considerações e outros textos. Assírio & Alvim, pp. 43-46.



## Bibliografia

AA. VV. (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*. Europa-América.

AA. VV. (2011), *Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares*. (2<sup>a</sup> Edic.). Lisboa: FCG.

AA. VV. (2017). *Ensaios entre Arte e Educação*. FCG.

ALVES, Rubem (2018). *Conversando sobre Educação. Por uma Educação Sensível*. Mahatma.

BARBOSA, Fátima & Pino-Juste, Margarida (2015). *Estética e Educação*. Norprint–A Casa do Livro.

BEST, David (1996). *A Racionalidade do Sentimento: o Papel das Artes na Educação*. ASA.

CABRAL, António (2001). *O Jogo no Ensino*. Ed. Notícias.

CARVALHO, Amorim de (2004). *Estética e Teoria da Arte. Estratégias Criativas*.

CASTRO, Gabriela (2002). “A Dimensão Estética na Educação”. Medeiros, Emanuel, (org). *Educação: Caminho para o Século XXI. Actas do 1º Colóquio de Filosofia da Educação*. UAçores, 69-75.

CHINELLATO, Carola Dobrigkeit (2007). *Por uma Razão Estética: um Elo entre o Inteligível e o Sensível*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Brasil).

CUNHA, Camilo & GONÇALVES, Sara (2015). *A Criança e o Brincar como Obra de Arte. Analogias e Sentidos*. WhiteBooks.

DAMÁSIO, António (2015). Uma Fábrica para a Cidadania. In AA. VV.. *Fábrica das Artes. Projeto educativo*. CCB, 7.

DAMÁSIO, António (2020). *Sentir & Saber*. Temas & Debates/C. Leitores.

DAMÁSIO, António (2024, 23 de fevereiro). “Há a substituição da educação, do tempo pessoal e de reflexão, pela diversão e entretenimento”. *Diário de Notícias Online*. Entrevista de Jorge Andrade. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/antonio-damasio-ha-a-substituicao-da-educacao-do-tempo-pessoal-e-de-reflexao-pela-diversao-e-entretenimento>.

DEWEY, John (2010). *Arte como Experiência*. Martins Fontes.

DIDEROT (2000). “Tratado sobre o Belo”. *Obras II. Perspectiva*, 231-263.

DUARTE, Ana Cristina; CRISTÓVÃO, Natalina (org.) (2020). *Educação, Artes e Cultura. Discursos e Práticas*. CIE.

DUBORGEL, Bruno (1992). *Imaginaire et Pédagogie*. Privat.

GRÁCIO, Rui (1995). *Da Educação I*. FCG.

HERMANN, Nadja (2005). *Ética e Estética. A Relação Quase Esquecida*. EDIPUCRS.

HERMANN, Nadja (2010). *Autocriação e Horizonte Comum: Ensaios sobre a Educação Ético-estética*. Unijuí.

HUIZINGA, Johan (2003). *Homo Ludens*. Ed 70.

JÚNIOR, João-Francisco Duarte (1981). *Fundamentos Estéticos da Educação*. Cortez Ed.

KERLAN, Alain (2004). *L'art pour Éduquer? La Tentation Esthétique*. PUL.

LAMBERT, Maria de Fátima (1993). Aproximações a uma Definição de Educação Estética e da 'Formação do Gosto'. *RP Filosofia*, 49, 1-2, 171-194.

LÚCIO, Álvaro Laborinho (2008). *Educação, Arte e Cidadania*. Temas e Lemas.

MANSO, Artur (2023). *Educação Estética. O Belo Enquanto Manifestação do Bem*. Estratégias Criativas.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1992). *O Olho e o Espírito*. Vega.

MONTEZ, Paulo (1941). *Da Educação Estética*. Casa Portuguesa.

NÓVOA, António Sampaio (2023, 22 de fevereiro). “Segundo a Unesco, no mundo, metade dos Alunos terminam a escola sem terem aprendido nada”. *Diário de Notícias Online*. Entrevista de Jorge Andrade. Disponível em <https://www.dn.pt/sociedade/antonio-sampaio-da-novoa-segundo-a-unesco-no-mundo-metade-dos-alunos-terminam-a-escola-sem-terem-aprendido-praticamente-nada--15878864.html/>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2022). *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação*. UNESCO.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (2021). “Lições de Axiologia Educacional”. *Obras Escolhidas III* (1989-1995). MIL/DG Edições, 75-257.

PAVIANI, Jayme (1991). *A Racionalidade Estética*. EDIPUCRS.

PAVIANI, Jayme (2001). *Apontamentos sobre Educação Estética*. Veritas.

PEREIRA, José Carlos (2016). *O Valor da Arte*. FFMS.

PEREIRA, Marcos Villela (1995). “Educação Estética e Subjetividade”. *Anais do Simpósio Estadual de Arte-Educação: Arte-educação e a Construção do Cotidiano*. CECOM-URCAMP.



PERISSÉ, Gabriel (2009). *Estética & Educação*. Autêntica.

POMBO, Fátima (1993). O Prazer Estético e a Ação Educativa. *RPFilosofia*, 49, 195-204.

POSTIC, Marcel (1991). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Asa.

QUINTANA-CABANAS, Jose Maria. (1993). *Pedagogia Estética*. Dikinson.

RUSSEL, Bertrand (1957). *O Elogio do Lazer*. Editora Nacional.

SANTOS, Leonel (coord.) (1996). *Educação Estética e Utopia Política*. Colibri.

SCHILLER, Friedrich (1993). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano numa Série de Cartas e Outros Textos*. IN-CM.

SILVA, Agostinho da (1996). *Namorando o Amanhã*. Cooperativa de Animação Cultural de Alhos Vedros.

SOARES, Delfim (1982). Emotividade e Racionalidade no Processo Pedagógico. *RPFilosofia*, 38-2 (4), 707-715

SOUSA, Alberto (2000). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3 vols. Piaget.

STEINER, George (1993). *Presenças Reais*. Presença.

TOLSTOI (2018). *O Que é a Arte?* Gradiva.

TRILLA, Jaume (1996). *La Pedagogia del Ócio*. Laertes.

VIGOTSKY (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro.





# Perspetivas sobre a Educação Democrática e o Ideal Pedagógico no Ensino

*Vicente Paulino<sup>(1)</sup>*

vicentepaulino123@gmail.com

*Regina Pires de Brito<sup>(2)</sup>*

regina.brito@mackenzie.br

**Resumo:** Neste artigo, aborda-se fundamentalmente o reconhecimento dado à educação que visa a mudança que se pretende numa sociedade democrática, solidária e intercultural. Neste sentido, apresenta-se algumas perspetivas sobre a educação democrática e sobre o ideal pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem, que se deverá alicerçar nos princípios essenciais da humanidade e nos valores de desenvolvimento sustentável, como o respeito pelo outro, o respeito pela diferença e o reconhecimento da diversidade cultural.

**Palavras-chaves:** Educação Democrática; Ideal Pedagógico; Currículo; Ensino-aprendizagem.

## Perspectives on Democratic Education and the Pedagogical Ideal in Teaching

**Abstract:** This article deals fundamentally with the recognition given to education that aims to bring about change in a democratic, supportive and intercultural society. In this sense, it presents some perspectives on democratic education and the pedagogical ideal in teaching-learning processes, which should be based on the essential principles of humanity and the values of sustainable development, such as respect for others, respect for difference and recognition of cultural diversity.

**Keywords:** Democratic Education; Pedagogical Ideal; Curriculum; Teaching and Learning.

<sup>[1]</sup> Doutor em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Ulisboa), Lisboa, Portugal. Estágio Pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil. Professor Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova de Lisboa (IELT-FCSH-NOVA), Lisboa. <https://orcid.org/0000-0003-0215-9712>.

<sup>[2]</sup> Doutora e Mestra em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, Brasil. Estágio Pós-doutoral na Universidade do Minho (Uminho), Braga, Portugal. Professora Adjunta da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil. Coordenadora do Doutorado Interinstitucional Internacional (DINTER) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil, com a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. <https://orcid.org/0000-0002-0634-8572>.

*Nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.*

Jean-Jacques Rousseau

*Não sou nada pelo que aprendi,  
Apenas sei que sou um eterno analfabeto.*

*Não sei de tudo que aprendi,  
Apenas conheço algumas  
que não da minha natureza.*

Vicente Paulino

## Considerações Iniciais

Aprender ao longo de toda a vida é o melhor remédio para a felicidade plena do ser humano e, para tal, é imprescindível procurar sempre o conhecimento como forma de desenvolver a nossa percepção sobre o mundo e sobre a natureza de que fazemos parte.

É precisamente neste ponto que, portanto, é importante procurar fundamentar a nossa percepção sobre a educação, cada vez mais contestada por diversos conceitos essencialmente ligados ao processo de ensino e aprendizagem (Winch & Gingell, 1999; Matheson, 2014a e 2014b).

O ser humano cresce e se desenvolve, em primeira instância, pela educa-

ção familiar. Significa que ninguém aprende logo a educação formal na escola, mas aprende, em primeiro lugar, algumas lições básicas associadas a princípios morais da humanidade a partir da família. Como justifica Lawrence Cremin (1976, p.122):

The education of the home is often decisive and educative styles first learned in the family hold much of the key to the patterns by which individuals engage in, move through, and combine educational experiences over a lifetime<sup>[3]</sup>.

Neste contexto, a família é uma instituição privada com “laços de sangue”, que assume a sua função como centro das primeiras aprendizagens do ser humano desde a nascença, ou seja, a família é o “espaço primário” de convivência do ser humano, onde se inicia o seu processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos elementares herdados de seus ancestrais (Santos & Paulino, 2014). A educação na vida familiar é estabelecida por um sistema funcional baseado no apoio

<sup>[3]</sup> A educação em casa é muitas vezes decisiva e os estilos educativos aprendidos na família são a chave para os padrões através dos quais os indivíduos se envolvem, transitam e combinam experiências educativas ao longo da vida. Tradução nossa.



de todos os membros da família, incluindo o senso comum, que se encontra na realidade social (Durka, 1990; Pazmiño, 2002). Destarte, não se pode ignorar a historicidade humana (numa conceção proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire) e fazer tábula rasa do que o educando carrega consigo – e que o forma desde o nascimento – para o espaço escolar. Está em causa perceber que as experiências individuais, pautadas pelo dinamismo, pela flexibilidade e pela transformação, são constitutivas do sujeito e essenciais para o processo de ensino-aprendizagem:

[...] O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, como já disse a certeza fundamental de que posso saber, de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica o que aumenta o nível de exatidão do achado (Freire, 2012, p. 29).

Globalmente, o objetivo fundamental da educação é reconhecer a aprendizagem não formal e informal como parte de um movimento mais

amplo, para reorientar a educação e a formação para a mudança. Esta mudança baseia-se no respeito pelos outros, o respeito pela diferença e pela diversidade, a exploração e o diálogo. Assim é que se examina a importância de cumprir os requisitos institucionais e políticos que atribuem o valor genuíno ao reconhecimento da educação na sociedade em que se insere o processo ensino e aprendizagem (Sing, 2015; Chazan, 2022).

### Algumas Perspetivas Sobre a Educação

É compreensível que o processo ensino e aprendizagem envolve muitos conceitos, práticas e teorias diferentes. As teorias sobre a educação baseiam-se nos estudos e em algumas linhas de pensamento de diversos educadores, pelas quais o engajamento do processo de definição estrutural e denominações terminológicas é sempre apresentado de forma diferente, mas, afinal, o senso comum das teorias desenvolvidas é colocar sempre a educação no primeiro plano de reflexão, em movimento contínuo de reavaliação no que for necessário. Assim, segundo Libâneo (2005), o desenvolvimento

das teorias da educação está dividido em dois grandes eixos do saber:

- a) *Psicologia*, que visa potencializar as capacidades do indivíduo, pela qual a compreensão sobre a cognitiva humana está associada à matéria da psicologia social; enquanto a capacidade de aquisição do conhecimento enquadra-se na matéria da psicologia educacional.
- b) *Sociologia*, que busca desenvolver habilidades sociais e socio emocionais. A abordagem sociológica sobre a educação centra-se fundamentalmente ao processo do ensino-aprendizagem, do controlo social e das características dos professores que atuam na sala de aula, incluindo os comportamentos dos aprendentes nas instituições escolares.

Partindo destes dois grandes eixos do saber, encontram-se também algumas tendências teóricas da educação ligadas à prática pedagógica, que, segundo José Carlos Libâneo, influenciam a posição dos professores na execução de sua prática docente em relação à sociedade, ao mesmo tempo, pela forma como leva a educação à estrutura social conectada pela prática pedagógica dentro da sala de aula e fora dela. Libâneo, tam-

bém, adverte que as tendências teóricas da educação são normalmente comprometidas às *pedagogias liberais* e *pedagogias progressistas*.

A primeira – a *pedagogia liberal* – diz respeito às teorias não críticas, sendo que a abordagem destas teorias se centra na escola, cujo papel é o de preparar os alunos para o desempenho de algumas funções pré-definidas socialmente; ou seja, a escola prepara os recursos capacitados para desempenhar algumas tarefas na sociedade – em outras palavras, trata-se de uma espécie de prestação de serviço à sociedade. Além disso, a pedagogia liberal, na teoria liberal, se materializa numa escola para formar cidadãos capazes de pensar no mercado de trabalho – ao que se chama “capital económica” da sociedade. Isso pode significar que, mesmo que a escola seja uma instituição social, ela está sempre em crise, porque não pode funcionar sem suportes financeiros e outros recursos necessários. Por isso, a escola, pela sua natureza existencial como instituição social, está sempre sob a reprodução das relações de produções capitalistas (Althusser, 2008).

Por sua vez, a *pedagogia progressista* diz respeito às teorias críticas,



que colocam a educação como um processo sociopolítico pela qual se direciona à política. Cabe, portanto, “à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência” (Dewey, 1979a, p.18). Mesmo que se apresente a educação numa visão progressista, isso não equivale a dizer que ela pode fazer mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, porque há um desafio que essa educação progressista enfrenta, que é descobrir e pôr em operação o princípio de ordem e da organização escolar, sobretudo, o que se comprehende pela “experiência educativa”.

Tanto as pedagogias liberais como as pedagogias progressistas colocam sempre a escola como uma instituição social que assume um papel de construção da realidade social e de reprodução do capital simbólico e cultural da sociedade. Em outras palavras, essas pedagogias têm desempenhado um papel central com o fim de conscientização da educação emancipatória no seio da sociedade escolarizada e não escolarizada.

O que podemos definir em ambas as pedagogias (liberais e progressistas) é o consenso entre pensadores que desenvolvem suas percepções teóricas a elas relacionadas a partir da experiência educativa. Nessa direção, o desenvolvimento do “sistema educativo tem de ser mover num sentido ou outro, seja para trás buscando os padrões intelectuais e morais de uma era pré-científica, ou para a frente, buscando cada vez maior utilização do método científico no desenvolvimento das possibilidades de experiência sempre crescente” (Dewey, 1979a, p.95). É nesse contexto que John Dewey se esforçou para considerar algumas das condições que possam ser úteis para atender satisfatoriamente a educação a favor de um caminho conhecido por “experiência dialógica” em uma filosofia reflexiva.

Não é de estranhar que a educação é uma ação social praticada pela sociedade humana e com ela o ser humano desenvolve as suas potencialidades, habilidades e competências. Como adverte Lawrence Cremin (*apud* Chazan, 2022, p.15):

Education is the deliberate, systematic, and sustained effort to transmit, provoke or acquire knowledge,

values, attitudes, skills or sensibilities as well as any learning that results from the effort<sup>[4]</sup>.

Esta definição dá-nos uma perspectiva de que a educação é uma tarefa proporcional às atividades realizadas nas escolas e fora dela. Como explica Barry Chazan (2022, p.15-16):

The word “education” is reserved for frameworks created with the considered and conscious intent to educate. This definition also understands education as a process and not a place. It is a purposeful activity that can happen within a wide range of frameworks and not only in buildings called schools.<sup>[5]</sup>

Não se pode, portanto, restringir apenas a educação à escola, mas também a ela somar as formas pelas quais ela se desenvolve na sociedade por meio de distintas estruturas funcionais. Desse modo, quando se ex-

[4] A educação é o esforço deliberado, sistemático e sustentado para transmitir, provocar ou adquirir conhecimentos, valores, atitudes, aptidões ou sensibilidades, bem como qualquer aprendizagem que resulte desse esforço. Tradução Nossa.

[5] A palavra “educação” é reservada aos quadros criados com a intenção ponderada e consciente de educar. Esta definição também entende a educação como um processo e não como um lugar. É uma atividade intencional que pode ocorrer num vasto leque de estruturas e não apenas em edifícios chamados escolas. Tradução nossa.

plora a natureza da estrutura educacional, a discussão é sempre voltada à educação formal, à educação não formal e a educação informal; e isso cria uma nova reflexão sobre a educação fora da experiência escolar ou da educação formal (Tudor, 2013).

Alguns historiadores da educação, como Bernard Bailyn (1960) e Lawrence A. Cremin (1976b), afirmam que ocorre uma grande mudança de perspectiva sobre a matéria da educação, por isso que definem a educação nos contextos mais amplos do que um foco estreito na escolarização (Pazmiño, 2002). Esta compreensão alargada é resultado de reconhecimento feito a outras estruturas e grupos sociais que assumiram um papel importante na educação, particularmente no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Certo é que este reconhecimento parte de uma “nova consciência” de se fazer uma releitura sobre a história da educação relativa às escolas, que crescem juntamente com as contribuições de agentes sociais como a família e a comunidade. Para tal, são necessárias novas adaptações entre o saber baseado na escola e as experiências de aprendizagem adquiridas na vida quotidiana.



A educação é precípua para o crescimento cognitivo do ser humano e o desenvolvimento social da sociedade, sendo por nós exercida como elemento ou meio basilar para fundamentar o desenvolvimento das nossas habilidades mentais e cognitivas. Mesmo assim, tem de adequar-se à necessidade da sociedade na qual se insere. A educação é exercida e realizada além dos espaços da educação formal (instituição escolar), abrangendo, naturalmente, aquilo que se aprende também no convívio social. Significa afirmar que a educação começa a incluir a aprendizagem adquirida numa nova conscientização do saber, com a inculcação (ou seja, a incorporação de aspectos culturais próprios de uma comunidade) e as experiências obtidas fora das salas de aula (Illich, 1985). Por isso, o homem contemporâneo está, cada vez mais, a lutar com aceleradas mudanças históricas, especialmente a partir da Revolução Francesa e Revolução Industrial. Deve, hoje, procurar saber se o facto progressivo se dirige para a consumação do bem-coletivo, pela qual o mundo físico está a ser controlado por um progresso cognitivo do ser humano com o aumento de sua habilidade técnica de pensar e criar.

Sabemos que todos fazemos parte de um processo educativo que nos tornar verdadeiramente humano, pois, segundo Barry Chazan (2022, p.90):

*I believe that the subject of education is the person. I believe a person is someone whose enhancement, development, well-being and dignity are the aim of existence. I believe the educator is a person of ultimate faith, ultimate doubt, and ultimate courage whose calling is to help the young learn how to learn.*<sup>[6]</sup>

Por meio da educação, produz-se o conhecimento e desenvolve-se o tecido social humano. Esse último tem na base desde a sua criação.

<sup>[6]</sup> Considero que o objeto da educação é a pessoa. Acredito que uma pessoa é alguém cuja valorização, desenvolvimento, bem-estar e dignidade são o objetivo da existência. Acredito que o educador é uma pessoa de fé suprema, de dúvida suprema e de coragem suprema, cuja vocação é ajudar os jovens a aprenderem a aprender. Tradução nossa.

## A Educação como Ação Exercida pelas Gerações Adultas

Compreende-se que a educação é uma ação exercida pelos pais e professores. Em casa, a educação é transmitida pelos familiares e, na escola, o papel educativo cabe aos professores. Desta forma,

A educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Ela tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Durkheim, 2011, pp. 53-54).

Neste sentido, a educação é essencial, pois com ela, além do fator humanizante – e como bem pontua Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (2019, p. 82) – as pessoas podem, do ponto de vista prático, melhorar a vida económica, social e cultural das famílias e das comunidades. Por outras palavras, a educação coloca o homem em sua plena consciência

como um ser-digno na sociedade, aliás, por meio da educação, o homem cria o seu “novo ser”. Segundo Émile Durkheim (2011, p.58), “o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós através da educação representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós. De facto, o homem só é homem porque vive em sociedade”. O homem-total, portanto, é constituído a partir do seu crescimento em articulação com o ensino e mercado de trabalho.

Todavia, as preocupações sobre a educação centram-se não só nas crianças, mas também nos docentes, com a finalidade de alcançar níveis avançados de aprendizagem dos cidadãos. Um país é identificado desenvolvido pela sua qualidade do seu sistema educativo, posto que as nações mais desenvolvidas apostam sempre no investimento do sector educativo como prioridade primária e particular. Isto é, em termos utilitários, a educação é concebida como um objeto para “transformar o indivíduo em um instrumento de felicidade para si mesmo e seus semelhantes” (James Mill *apud* Durkheim, 2011, p. 45).

A educação pode unificar e dividir pessoas em classes sociais, ao mesmo



tempo, obedecendo às exigências de uma sociedade global a um tempo bem integrada, mas altamente dividida. É por isso que Émile Durkheim considera (2011, p. 78):

A educação vigente em determinada sociedade é considerada em determinado momento de sua evolução um conjunto de práticas, maneiras de agir e costumes que constituem factos perfeitamente definidos e tão reais quanto os outros factos sociais. Estas práticas não são, como se acreditou durante muito tempo, combinações mais ou menos arbitrárias e artificiais cuja existência decorre apenas da temperamental influência de desejos geralmente fortuitos. Elas são, ao contrário, verdadeiras instituições sociais. Não existe homem que possa fazer com que uma sociedade tenha em determinado momento, um sistema de educação diferente daquele que está contido em sua estrutura, bem como é impossível que um organismo vivo tenha órgãos e funções diferentes daqueles que estão encerrados em sua constituição.

Tradicionalmente, as teorias educativas refletem, sobretudo, o que se desenvolve em outras áreas do saber

como a filosofia, a política, a sociologia e a antropologia. No âmbito destas áreas, encontra-se o uso de alguns termos específicos associados à educação, por exemplo, “projeto antropológico educativo”, pedagogia filosófica ou filosofia pedagógica, pedagogia dos sentimentos e de amizade, entre outros.

Nas sociedades modernas, a educação não tem característica de informalidade, pois nos fenómenos sociais modernos a educação é exigida para seguir regras de atuação, isto é, a institucionalização do “ensinar” e do “aprender”. É nesse contexto que nasce a instituição escolar, que está constantemente permeada por outras instituições, como a igreja e a família, juntamente com outras formas de socialização como o trabalho e o lazer. É assim que a educação é definida como um facto social que agrupa o eu-corporal, o eu-intelectual e o eu-tecnológico (Karl Max, 1978).

Alguns estudos mostram a relação da aprendizagem com os reflexos condicionados à memória. Por exemplo, alguns cientistas observaram que, durante o sono, o ser humano, sem o saber, o seu cérebro recorda ou memoriza coisas que aprendeu recente-

mente. Durante o sono de ondas lentas, a mente recorda novas memórias; portanto, no sono, acontece aquilo que Freud designou por “sonho inconsciente”, onde se vê o cérebro a trabalhar e armazenar as memórias passadas por alguns tempos.

Compreende-se também que o conhecimento dos docentes é essencial para desenvolver um ensino de qualidade. Um ensino de qualidade é suportado pelos profissionais de educação, particularmente os professores de espírito dialógico, interdisciplinar e intercultural. Um alerta para uma visão opressora, hierárquica e não dialógica, que não nos interessa no processo educativo é assinalada por Freire (1987, p.34):

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que

atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Esses pontos levantados por Freire em tom de alerta nos chamam para a necessidade de uma formação docente consciente, que o faça um educador também consciente, um mediador do processo de ensino-aprendizagem, que incentive e vivencie a prática dialógica, que fortaleça a confiança dos educandos e os motive ao querer saber mais. Nessa perspectiva, o docente deve ter clareza quanto ao seu papel e, como aponta Freire, deverá (2011, p. 23),

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alu-



nos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

### Considerações Epistemológicas sobre Educação Democrática

O Estado é que tem a máxima responsabilidade e capacidade para evitar que a educação seja utilizada por alguns políticos e alguns indivíduos em benefícios pessoais e partidários, devendo assumir o seu dever de dar a garantia e assegurar o acesso à educação com qualidade, a fim de diminuir os efeitos das desigualdades económicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de acesso à educação, como ponto de partida para o fortalecimento das suas futuras carreiras. Para esse efeito, o Estado, na sua agenda política, é obrigado a fazer exigências às instituições públi-

cas e organizações ligadas à educação para que:

proporcioneem facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das ideias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais (Dewey, 1979b, p. 105).

Na sociedade democrática, a educação democrática pode ser entendida a partir de algumas considerações a seguir:

a) a educação é democrática quando considerada como parte de entendimento mútuo ao direito dos cidadãos pela educação, capacitando-os com o agir coletivo para garantir a sua representatividade na tomada de decisão associada à atividade do ensino e aprendizagem. Além disso, a educação é democrática quando as instituições escolares são consideradas como parte da gestão democrática partilhada por meio de divisão de trabalhos, onde

todos os intervenientes de todos os segmentos da educação que se dedicam ao desenvolvimento da educação dos cidadãos. Por outras palavras, instituições escolares democraticamente criadas são consideradas como centros e diretórios de criação de “homens novos” e fomentadores de saberes.

b) a educação é democrática quando ela é direcionada ao princípio de valorização do esforço físico, intelectual e moral dos professores e demais educadores por meio de facilidades como: a remuneração digna, o tempo de formação continuada, o direito de licença anual, direito de subsídios para a pesquisa, direito de participar nos encontros pedagógicos etc. Em alguns lugares, por exemplo, em Timor-Leste, muitas vezes, os professores não são valorizados ou tratados dignamente por aparelhos ideológicos de estado, ou mesmo pelas próprias lideranças das instituições escolares. Esses professores trabalham em condições precárias, lutando contra o sistema e contra as suas práticas injustas, dedicando-se ao ensino com certa consciência de que o faz “mesmo a sofrer”, a fim de semear

bons frutos para a futura geração da nação<sup>[7]</sup>. Como assinalava também Althusser, na sua época, quando afirmou que os professores, “Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não tem sequer um vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmagá) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e com toda a consciência à realização desse trabalho” (1980, p. 68).

c) uma educação é democrática quando as instituições escolares disponibilizam recursos e incentivos necessários aos professores para que estes possam fazer pesquisas sobre a sua própria prática pedagógica e escolar e para que possam, no pilar extensionista da educação, dialogar e interagir com a comunidade na qual a instituição de ensino se insere. Também é democrática

[7] “Professores são heróis, professores são heróis. Ser professor é difícil, é difícil ser professor em Timor-Leste. Professores são heróis, professores são heróis. Ser professor em Timor-Leste não é uma coisa fácil, porque encontram-se sempre diversas dificuldades no terreno”. Entrevista de Vicente Paulino concedida ao GMTV no programa Dader Kmanek sobre “Metodologia do ensino em Timor-Leste” (mm 13:23-13:35) que se realizou no dia 21 de setembro de 2023. Disponível em [https://www.youtube.com/live/EqfM2yPAP7k?si=EgTewn3\\_VphHDPg8](https://www.youtube.com/live/EqfM2yPAP7k?si=EgTewn3_VphHDPg8).



quando garantem o princípio de universalidade de acesso às informações necessárias e à valorização do princípio de pluralidade de sujeitos de diferentes origens e culturas que interagem no mesmo espaço escolar. Além disso, pode-se considerar ou definir uma educação como democrática, quando os intervenientes valorizam as instituições escolares públicas como um lugar aprendizado de respeito mútuo e de convivência mútua entre os diferentes sujeitos, desenvolvendo sempre o espírito de diálogo em todas as linhas de coordenação que orientam para o melhoramento do serviço educativo. Incluem-se, ainda, as tomadas de decisões associadas à política em texto (leis e regulamentos sobre o sistema do ensino) e à política em uso (práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas suas escolas).

d) A educação é considerada democrática quando a sua orientação se direciona à justiça social e à transformação da sociedade nas diretrizes económicas. Significando, portanto, que essa educação tem de reconhecer “por um lado, o direito de todos a uma formação segundo suas aptidões e suas prefe-

rências e, por outro, a necessidade de uma mão-de-obra qualificada como condição essencial para o desenvolvimento econômico. Essas ideias e princípios vão marcar profundamente o campo de estudo da sociologia e, principalmente, da sociologia da educação” (Ferreira, 2006, p.109) – consequentemente, “a educação passou a ser entendida como aspecto fundamental para o desenvolvimento da economia” (*ibidem*, p.111). Em certa medida, o reconhecimento feito pelos sociólogos sobre as mudanças estruturais e funcionais encontradas na agenda política do estado ou do governo constituem ou apresentam um dogma básico do pensamento tecnocrático e economicista, que subordina a educação à lógica do mercado absoluto (*ibidem*, p116).

e) considerar a educação como democrática significa usar as ferramentas tecnológicas para a aquisição e partilha do conhecimento, para a pesquisa relacionada aos conteúdos a serem trabalhados, incluindo os projetos de pesquisa orientados pelos respetivos professores-orientadores. Significa, portanto, que, na educação de-

mocrática, os aparelhos tecnológicos são usados para melhoria, aperfeiçoamento e disseminação do conhecimento e não para outros usos com intuito de difamar o docente e ameaçá-lo aleatoriamente nas mídias sociais;

- f) a educação é democrática quando, por exemplo, o princípio de sustentabilidade socioambiental é garantido pela lei e cumprida por cidadãos, destacando o papel da educação ambiental, que deve ser socializada de tal forma que os indivíduos se conscientizem de que a mãe-natureza deve ser verdadeiramente preservada com a política de “uma árvore é uma vida”. Significa investir na educação como se fosse plantar uma árvore no quintal da casa para que um dia o plantador (ou as gerações vindouras) colha(m) seus frutos;
- g) uma educação é democrática quando a produção do conhecimento científico é dialogada com outros saberes e outras experiências partilhadas. Esse diálogo é normalmente compartilhado com o agir comunicativo e superado pelos princípios de entendimento mútuo entre os construtores da educação, promovendo os valores éticos

da humanidade na produção e divulgação do conhecimento. Assim, na educação democrática, A escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (Libâneo, 2005, p.3).

Contudo, a educação é, também, entendida como o local onde se implementa e se faz o exercício do poder ao serviço dos cidadãos e dos grupos sociais. Esse exercício do poder na educação é, segundo Althusser (1980), descrever e apresentar o aparelho escolar como principal aparelho ideológico do Estado que garante a reprodução das relações sociais, embora, em boa parte, é sempre ligada à produção capitalista que, na verdade, não é propriamente capitalista porque o que está em destaque é



a implementação da agenda política do estado para organizar, monitorizar e controlar o processo de instituições escolares. Nesse caso, a educação como local de difusão da ideologia dominante (Ferreira, 2006), particularmente a escola que “preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produções, pode assegurar também a reprodução do ato de fazer trabalho com a vontade total e procura transmitir as qualificações e o *savoir faire* necessários para o mundo de trabalho” (Freitac, 1980, p.34 – grifo nosso).

### O Ideal Pedagógico e Currículo na Educação Democrática – Considerações Finais

Uma educação democrática e intercultural permite-nos entender que a garantia dada ao processo de ensino-aprendizagem em uma instituição escolar tem de contar com a participação ativa de todos os intervenientes, desde os agentes educativos, professores, alunos e até os encarregados educacionais das crianças. Isso é o ideal pedagógico para garantir o funcionamento de uma educação democrática e intercultural, aliás, “só a história do ensino e da pedagogia

permite determinar as metas que a educação deve buscar a todo momento. (...) O ideal pedagógico de uma época expressa antes de tudo o estado da sociedade na época considerada” (Durkheim, 2011, p.95).

Na sociedade democrática, o ideal pedagógico para uma educação democrática é dar atenção de que

As escolas devem ter graus de liberdade na implementação do *currículum* oficial e as parcerias entre as escolas e instituições de ensino superior podem ajudar os professores e as escolas a terem maior autonomia e estar melhor preparados para lidar com desafios com que se confrontam. Também podem ajudar as instituições de ensino superior a estarem mais conscientes precisamente desses mesmos desafios (Cachapuz, 2022, p. 78).

Quando na implementação encontram-se algumas falhas, “os educadores podem justificar currículos mais dispendiosos baseando-se em suas observações de que as dificuldades na aprendizagem aumentam proporcionalmente ao custo do currículo” (Illich, 1985, p.54). Mas, não é bem assim o que se vê na realidade. Em Timor-Leste (e naturalmente em

muitos outros países), o currículo, em termos da política em texto, já está definido por agentes que governam o setor da educação, embora necessite de alguns ajustes relacionados com conteúdos, mesmo que o trabalho aumente com os recursos disponíveis para realizá-lo e que, às vezes, por falta de leitura, não o consigue fazer.

Para evitar que isso aconteça, o Estado, docentes, discentes, pais ou responsáveis têm de agir de forma integrada, com uma visão construtivista e integracionista como ideal pedagógico para ampliar o senso comum na construção de iniciativas ligadas ao processo de ensino, de pesquisa e de extensão. E, o que nos parece importante também é a cooperação entre as partes que manifestem mutuamente a responsabilidade sobre a condução de uma educação de qualidade, em termos de ofertas formativas e de pesquisas científicas para o benefício da sociedade. Nesse âmbito, o ato de fazer um trabalho educativo é, direta ou indiretamente, preservar em cada indivíduo a história da humanidade ligada ao princípio de relações sociais estabelecidas coletivamente. Assim, “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos ele-

mentos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1992, p. 21). A respeito disso, Dewey (1979b) aponta que o ideal de uma educação escolar (tanto do ponto de vista de teorias pedagógicas bem como de teorias curriculares) é a de colocar as aptidões intelectuais no desenvolvimento progressivo do conhecimento:

O ideal pedagógico expressa necessidades sociais antes de tudo, e ele só pode se realizar nos e pelos indivíduos. Para que ele seja algo mais do que uma simples conceção mental e uma vã injunção da sociedade aos seus membros, é preciso descobrir o meio de fazer com que a consciência da criança se conforme a ele (Durkheim, 2011, pp.114-115).

Se compararmos a afirmação de Durkheim com a nossa realidade atual, compreendemos que o pensador indicava que as pessoas devem compartilhar valores nas escolas e na sociedade. Atualmente, os alunos e a sociedade exigem uma diversificação dos métodos de ensino para



que assimilem conteúdos que foram discutidos em sala de aula, e isso faz com que os docentes se preparem melhor. Por isso, ser professor não é uma tarefa fácil, como dizia Martin Heidegger (*apud* Rogers, 1985, p. 27): “Ensinar é ainda mais difícil do que aprender (...) e por que assim é? Não porque o professor tem de possuir um estoque mais amplo de informações, e tê-lo sempre à mão”, porque como adverte Freire em passagem já citada neste artigo “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (2011, p.23), significa que ensinar exige uma consciência que é necessário reconhecer o nosso “ser condicionado” e mostrar o “respeito à autonomia do ser educando” com o espírito de bom-senso. Além disso, o ideal pedagógico que um professor tem de aplicar na escola é compartilhar a ciência e o conhecimento com humildade, num processo instaurado pelo diálogo, aprendendo na medida em que ensina e ensinando na medida em que aprende, respaldado pela pauta definida (e preferencialmente discutida e refletida) pelos documentos norteadores das políticas educacionais.

## Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Presença.

ALTHUSSER, Louis (2008). *Sobre a Reprodução*. Vozes.

BAILYN, Bernard (1960). *Education in The Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. Norton.

CACHAPUZ, A. (2022). “Educação em Ciências: Contributos Para a Mudança”. *Revista Vitruvian Cogitationes*, Maringá, V.3, N.2, 64-80, <Https://Doi.Org/10.4025/Rvc.V3i2.65705>.

CHAZAN, Barry (2022). *Principles and Pedagogies in Jewish Education*. D.C: Palgrave Macmillan.

CREMIN, Lawrence (1976a). *Public Education*. Basic Books.

CREMIN, Lawrence (1976b). *Traditions of American Education*. Basic.

DEWEY, John (1979a). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional.

DEWEY, John (1979b). *Democracia e Educação*. Companhia Editora Nacional.

DURKA, Gloria (1990). “Family Life Education”. Iris V. Cully and Kendig B. Cully (Ed.), *Harper's Encyclopedia of Religious Education*. Harper And Row.

DURKHEIM, Émile (2011). *Sociologia e Educação*. Editora Vozes.

FERREIRA, Rosilda Arruda (2006). “Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento”. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 7, 105-120.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2012). *À Sombra Desta Mangueira*. Civilização Brasileira.

FREIRE, Paulo (2019). *Pedagogia como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.

FREITAC, Bárbara (1980). *Escola, Estado e Sociedade*. Moraes.

GIROUX, Henri (1993). “O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional”. Tadeu Da Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Artes Médicas

ILLICH, Ivan (1985). *Sociedade Sem Escolas*. Vozes

LIBÂNEO, José Carlos (2005). *As Teorias Pedagógicas Modernas Resignificadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. Alínea. <Https://Www.Fclar.Unesp>.



<Br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-Programadeeducaotutorial/Pedagogia/Capitulo-Libaneo.Pdf>

MARX, Karl (1978). *Crítica da Educação e do Ensino*. Moraes.

MATHESON, David (2014). *An Introduction to the Study of Education*. 4th Ed.. Taylor and Francis.<Https://Www.Perlego.Com/Book/1627725/An-Introduction-To-The-Study-Of-Education-Pdf>.

MATHESON, David (2014). “What is Education? An Introduction to the Study of Education”. Routledge. 1-19.

PAULINO, Vicente (2022). “Globalização, Educação Intercultural e suas Proposições para Pedagogias Decoloniais”. Suzani Cassiani., Patrícia M. Giraldi., Soraya F. Conde & Roberth De Carvalho (Coords), *Resistir, (Re) Existir E (Re)Inventar II: Pedagogias Decoloniais em Diálogo com o Sul Global*. 37-73. Editora Livraria da Física.

PAZMIÑO, Robert (2002). *Principles and Practices of Christian Education: an Evangelical Perspective*. Published By Baker Book House.

ROGERS, Carl (1985). *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. Artes Médicas.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1992). *Emílio ou da Educação*. Bertrand Brasil.

SANTOS, Miguel Maia & PAULINO, Vicente (2014). *Família e Escola na Sociedade Contemporânea: Revisitar Alguns Elementos Necessários*. PAULINO, Vicente (Org.), *Timor-Leste nos Estudos Interdisciplinares*. Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, 197-218.

SAVIANI, Demerval (1992). *Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação*. Cortez.

SINGH, Madhu (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-Formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. Ebook Springer Open.

TUDOR, Sofia Loredana (2013). “Formal – Non-Formal – Informal in Education”. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 76, 821-826. <Https://Www.Sciedirect.Com/Science/Article/Pii/S1877042813007568?Via%3Dihub>.

WINCH, Christopher & GINGELL, John (1999). *Key Concepts in The Philosophy of Education*. Routledge.





# A Filosofia em Timor-Leste – Em Defesa da Criação e Introdução da Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário

*Filipe Abraão Martins do Couto*<sup>[1]\*</sup>  
[filipeabraao27@hotmail.com](mailto:filipeabraao27@hotmail.com)

**Resumo:** Defende-se a necessidade da criação e respetiva implementação da disciplina de filosofia no ensino secundário de Timor-Leste. O objetivo deste artigo é o de demonstrar a importância da filosofia para uma nação e para o ser humano em geral, tendo em consideração as competências que os alunos poderão adquirir através desta disciplina, bem como as vantagens que advêm destas competências para o ser humano e para o cidadão. O texto incide sobre o que é filosofia, comparando o objeto e métodos da filosofia com os da ciência; de seguida, recai sobre a importância da filosofia para o mundo atual e porque é importante para todos os seres humanos abraçarem o amor pela sabedoria. Por fim, caracteriza a filosofia em Timor-Leste, refletindo sobre a importância da disciplina de filosofia para a educação em geral no país.

**Palavras-Chave:** Filosofia em Timor-Leste; Ensino da Filosofia; Currículo em Timor-Leste; Educação; Metodologia do Ensino da Filosofia.

## **Philosophy In East Timor – In Defense of the Creation and Introduction of the Subject of Philosophy in Secondary Education**

**Abstract:** The need to create and implement the subject of philosophy in secondary education in Timor-Leste is argued. The aim of this article is to demonstrate the importance of philosophy for a nation and for human beings in general, considering the skills that students can acquire through this subject, as well as the advantages that these skills bring to human beings and citizens. The text focuses on what philosophy is, comparing the object and methods of philosophy with those of science; it then turns to the importance of philosophy for today's world and why it is important for all human beings to embrace the love of wisdom. Finally, it characterizes philosophy in Timor-Leste, reflecting on the importance of the discipline of philosophy for education in general in the country.

**Keywords:** Philosophy in East Timor; Philosophy Teaching; Curriculum in East Timor; Education; Philosophy Teaching Methodology.

<sup>[1]</sup> Investigador no Instituto de Ciências e Tecnologia de Timor-Leste (INCT). Professor de Filosofia na Universidade Nacional de Timor-Lorosae (UNTL). Investigador na Universidade do Minho (NETcult). <https://orcid.org/0000-0001-6985-3333>.

## Introdução

Defende-se a necessidade da criação e implementação da disciplina de filosofia no ensino secundário de Timor-Leste. O objetivo deste artigo é o de demonstrar a importância da filosofia para uma nação e para o ser humano em geral, tendo em consideração as competências que os alunos poderão adquirir através desta disciplina, bem como as vantagens que advêm destas competências para o ser humano e para o cidadão<sup>[2]</sup>.

É importante referir que a defesa da introdução da disciplina de filosofia em Timor-Leste pode ser enquadrada à luz do artigo 59.º - *Educação e Cultura*, ponto 4, da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, que refere o seguinte: “O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”.

Da mesma forma, o objetivo da filosofia está bem presente no Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste, de 2011 a 2030, quando refere que “Especificamente, as

reformas ao ensino Secundário irão exigir” o “Desenvolvimento de um novo currículo que incida no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e qualificações intelectuais e sociais, bem como na promoção de qualificações criativas e de resolução de problemas, qualificações de comunicação e pensamento crítico” (Plano Estratégico de Desenvolvimento Timor-Leste, 2011-2030 [PED], pp. 24-25). É importante sublinhar este ponto do Plano Estratégico uma vez que defende “um novo currículo” que deverá incidir nas “qualificações intelectuais” e “criativas”, na “resolução de problemas”, bem como nas “qualificações de comunicação e pensamento crítico”, que são, sem dúvida, os objetivos de aprendizagem da disciplina de filosofia. Não havendo a disciplina de filosofia no ensino secundário, muito dificilmente este ponto educativo do Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste será concretizado até 2030.

A defesa da implementação da disciplina de filosofia é composta por quatro partes. Na primeira parte, aborda-se sobre o que é filosofia, começando pelo seu significado etimológico e comparando o objeto e métodos da filosofia com os da ciência.

---

<sup>[2]</sup> Este texto tem como base a entrevista que se concedeu ao Jornal *Diligente Online* intitulado: “A Filosofia em Timor-Leste”, a 8 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.diligenteonline.com/a-filosofia-em-timor-leste/>.



De seguida, com base nesta relação, caracterizar-se-á a filosofia.

A segunda parte incide sobre a importância da filosofia para o mundo atual e os motivos pelos quais é importante para todos os seres humanos abraçarem a filosofia, tendo em consideração a explicação do que se entende por “amor à sabedoria”.

Na terceira parte, apresenta-se uma caracterização da filosofia em Timor-Leste, onde se argumenta que a mesma se encontra num estado incipiente, não só motivado pelo facto de Timor-Leste ser um país relativamente recente de um ponto de vista político e da liberdade de expressão e do pensamento, mas também pela constatação de não existir o ensino da filosofia no ensino secundário, nem uma relação harmoniosa entre os cursos superiores de filosofia nas várias instituições de ensino superior do país e o currículo geral do ensino secundário.

Por fim, a última parte faz a apologia da importância da disciplina de filosofia para a educação em geral de Timor-Leste, tendo em especial consideração as competências que um aluno de filosofia poderá adquirir de um ponto de vista da disciplina de filosofia, tendo em consideração a sua

didática especial, em particular, não esquecendo as competências interdisciplinares, como também as competências que poderá adquirir como ser humano e cidadão.

### O que é a Filosofia?

Quando queremos definir a filosofia, podemos começar por indicar o significado etimológico da palavra. Filosofia (*philos*: amor, amizade e *sophia*: sabedoria) significa “amor pela sabedoria”. Quando questionaram Pitágoras se ele era um sábio, o pensador respondeu que não era um sábio, mas um amante da sabedoria (filósofo), o que é completamente diferente de ser um sábio.

O significado etimológico remete-nos para o facto de a filosofia ser uma demanda pela sabedoria, o que é diferente da demanda pelo conhecimento, sobretudo quando este é técnico. Quando falamos em filosofia ou em ciências, estamos a falar da procura da verdade ou do conhecimento, embora ambas tenham diferentes objetos do conhecimento. O objeto da filosofia é diferente do das ciências ou das engenharias ou de outra área do saber.

As ciências e as engenharias almejam colocar em prática os seus co-

nhecimentos técnicos na aplicação prática de alguma coisa, num objeto específico, como, por exemplo, a construção de uma estrada, de uma ponte, ou de uma fórmula química para um determinado medicamento. A ciência e as engenharias são conhecimentos que se adquirem de forma imediata, dependendo da intensidade do seu estudo e experiência. A ciência tem como base o método científico, a experimentação, a observação e a constatação das hipóteses.

A filosofia, pelo contrário, não é um saber que se adquire de forma espontânea. Distingue-se do conhecimento que possamos ter da política, da biologia, da história e das outras ciências sociais ou exatas. É um saber que exige tempo e algum grau de maturidade para o absorver, tendo, por isso, implicações no nosso comportamento, no nosso saber estar e saber ser, ao longo da nossa vida.

A filosofia caracteriza-se pela investigação da verdade de forma desinteressada, sendo, por isso, apolítica e a-monetária, sendo realizada através da iniciativa do pensamento crítico e reflexivo. O seu método é interrogativo ou reflexivo, à maneira socrática. Assim, a filosofia carac-

teriza-se pela formulação (ou a sua tentativa) de um pensamento próprio, crítico e reflexivo, acerca de si próprio, do mundo e dos temas fundamentais da vida humana que, inevitavelmente, tem repercussões na nossa forma de ver e de estar no mundo.

Contudo, um dos cuidados a ter com o saber filosófico é que o mesmo tem de estar constantemente sujeito ao crivo do nosso olhar atento, da nossa reflexão crítica, para não se transformar num dogma ou numa verdade absoluta, seja para si seja para os outros. A filosofia, enquanto saber desinteressado e cuidadosamente formulado, tem a capacidade de influenciar todas as dimensões da nossa vida, seja na sociedade, na família ou na nossa profissão e talvez seja por isso que a filosofia se estatui popularmente como a “mãe das ciências”.

Tanto a filosofia como a ciência são fundamentais e, ao contrário do que se alguém possa afirmar, ambas são complementares. O problema é que, como a filosofia requer tempo, amadurecimento e disponibilidade para se obter frutos, é cada vez mais incompreendida na cada vez mais veloz e ávida sociedade de produção e



de consumo contemporânea. Fruto da era tecnológica em que nos encontramos, fala-se comumente em “ciência cidadão”, mas não se fala em “filosofia cidadão”.

Não se pode compreender a verdadeira importância da filosofia se não se filosofar, e não se consegue obter as competências para o filosofar apenas por se ter visualizado alguns vídeos no *Youtube*. A filosofia é um saber clássico, que se adquire ao longo do tempo de uma forma personalizada, através da leitura, da escrita, da meditação e da reflexão, de maneira que, na sociedade de informação e das redes sociais, na idade do *Tik-Tok* e do *Tinder*, nem todos estarão predispostos a comprometerem o seu tempo e o seu espírito para auscultar a gratificação silenciosa do amor pela sabedoria.

## A Importância da Filosofia para o Mundo Atual

A vida humana contemporânea é altamente tecnológica, plástica e regulada por uma velocidade supersônica sem precedentes. De uma forma geral, a nossa vida pauta-se pela atenção que concedemos às opiniões (*doxa*), às verdades efémeras das redes sociais e à desinformação gene-

ralizada. Num mundo cada vez mais sem diretrizes e que presta vassalagem ao culto do ecrã, do espetáculo e da imagem (Debord, 2012), o indivíduo é confrontado pelo ruído exacerbado, seja ele tátil, visual ou auditivo, pelas exigências de uma determinada era da sociedade, pela dúvida, pelo medo, pela ansiedade e depressão. Estamos, de facto, numa sociedade do cansaço generalizado (Byung-Chul Han, 2014), onde o ser humano se gasta e se consome a um ritmo desenfreado sem precedentes na história humana. Neste ambiente frenético, é fundamental que cada ser humano encontre o seu lugar, posicionando-se face a si próprio, às pessoas e à complexidade dos desafios pessoais e mundiais. A única forma que o ser humano tem para se posicionar perante a exigência da sua consciência e os temas e dilemas da vida humana é começando do zero, abraçando a filosofia, abraçando as causas.

Todavia, abraçar a filosofia não é só abraçar o pensamento. É, em primeiro lugar, a procura da nossa agitação interior que, na maior parte dos casos, se esmoreceu pelo tempo, e que se encontra perdida ou fragmentada.

Abraçar a filosofia é como ir ao encontro da nossa infância, quando a lembrança deste ou daquele momento nos faz sorrir, ainda que momentaneamente. É a memória de quanto a nossa vida em criança estava recheada de sonhos e imaginação, de promessas pessoais e de agitação interior. À medida que crescemos e nos tornamos adultos, essa agitação interior, que todos nós possuímos, vai-se esmorecendo com o tempo, por variadíssimas razões. O espanto inicial nutrido pela intensidade da vida na infância foi lentamente substituído pelo hábito e rotina do quotidiano, das coisas, dos lugares e das pessoas que se tornaram demasiado familiares e previsíveis para o indivíduo adulto. Em quase todos os casos, foi através da morte da nossa agitação interior que suspendeu o amor genuíno pela sabedoria, esse tal amor desinteressado.

O dever de cada um é, antes de mais, procurar em si próprio a tal agitação interior e tentar cumprir-se no mundo de acordo com essa agitação. Na verdade, o amor que está enraizado na etimologia da palavra filosofia não existe por acaso e, normalmente, é menosprezado. O amor pela sabedoria só pode ser desenvolvido

se desenvolvermos o amor por nós próprios, pelo outro, pelo mundo e isso pressupõe algum recolhimento. Só podemos desenvolver um amor genuíno pela sabedoria quando este amor é provocado por uma “agitação” que se dá em nós, um chamaamento interno, seja da nossa consciência seja de outra coisa qualquer.

Tendo em consideração este ponto, compreendemos o quanto a filosofia é importante e podemos assumir a sua importância cada vez maior para o futuro do indivíduo e para o futuro das nações, sobretudo com a ascensão da pobreza, das crises ecológicas mundiais, das guerras, da inteligência artificial e da sociedade-mundial cada vez mais artificial e tecnológica. O recolhimento no “eu” e a reflexão da verticalidade da filosofia pode e deve ter protagonismo no ensino da filosofia na Ásia e em particular em Timor-Leste, tendo em consideração a influência da filosofia asiática no país, em detrimento do ensino das filosofias horizontais ocidentais, que têm apostado só, e infelizmente, na horizontalidade da filosofia.

De forma lamentável, a filosofia continua a ser incompreendida e subestimada no mundo contemporâneo e a prova disso é a supressão cada vez mais frequente da disciplina de



filosofia em consideráveis currículos educativos de vários países e dúvida generalizada entre os cidadãos sobre os seus benefícios.

## Caracterização da Filosofia em Timor-Leste

Timor-Leste é um país muito recente de uma perspetiva da democracia, uma vez que obteve a sua independência política em 2002<sup>[3]</sup>, constituindo-se como um dos mais recentes Estados do terceiro milénio. É um país em crescimento do ponto de vista democrático, da liberdade do pensamento, da liberdade da expressão e da liberdade da investigação académica. Há instituições de ensino superior que foram criadas e estabelecidas em Timor-Leste após o ano de 2020<sup>[4]</sup>, o que diz muito sobre o ponto da situação da investigação académica no país. A filosofia, neste cenário, encontra-se numa fase embrionária e fragmentada.

A filosofia encontra-se num estado incipiente por duas razões. Em

<sup>[3]</sup> A Constituição da República Democrática de Timor-Leste é de 2002. (2001/2002). Díli: C.R.D.TL.

<sup>[4]</sup> Ver COUTO, Filipe Abraão (2024). *Mapa da Ciência de Timor-Leste – O Estado da Ciência e da Investigação nas Instituições de Ensino Superior*. Timor-Leste: Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia.

primeiro lugar, porque se trata de uma jovem nação, cuja liberdade de pensamento foi recentemente adquirida, como já foi referido; em segundo lugar, Timor-Leste ainda não tem obras filosóficas porque ainda não tem – nem teve tempo – para formar pensadores ou filósofos, isto é, pessoas que se debruçam sobre problemas filosóficos.

A fragmentação da filosofia que abordamos foca-se exclusivamente na questão do ensino da filosofia, situação que pode comprometer seriamente a passagem do estado prematuro da filosofia em que se encontra o país para um estado posterior.

Apesar de existirem três instituições de ensino superior em Timor-Leste que ministram o curso de filosofia, nomeadamente a Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, o Instituto Filosófico São Francisco de Sales e o Instituto de Filosofia e de Teologia D. Jaime Garcia Goulart, não existe, atualmente, no currículo educativo timorense, a disciplina de filosofia no ensino público secundário<sup>[5]</sup>.

<sup>[5]</sup> Aconselha-se a verificar a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste e o currículo oficial do país: Lei n.º 14/2008. (2008). *Lei de Bases da Educação de Timor-Leste*. Jornal da República I Série. N.º 40 (1986-14-10), 2641-2658.

Tendo em conta esta realidade, por um lado, questiona-se como é feita a seleção dos alunos de filosofia para frequentarem o curso de filosofia do ensino superior, uma vez que as instituições de ensino superior têm de aceitar alunos que nunca contactaram com a filosofia no ensino secundário e que não possuem quaisquer competências nesta área.

Por outro lado, questiona-se quais são as saídas profissionais dos estudantes de filosofia do ensino superior, uma vez que não poderão lecionar uma disciplina que não existe no currículo do ensino em geral.

Esta situação compromete seriamente o equilíbrio do currículo escolar e a aquisição de competências fundamentais nos alunos do ensino secundário, como a capacidade de os mesmos questionarem a realidade que os circunda, a capacidade de desenvolverem pensamento próprio e de se posicionarem criticamente em relação aos vários aspectos sociais, éticos e políticos do país. É por estas razões que se considera que a ausência da disciplina de filosofia no ensino secundário está a ter fortes repercussões na sociedade atual, da mesma forma que pelo facto de não existir a disciplina de filosofia no ensino se-

cundário não se está a atingir alguns dos objetivos fundamentais do Plano Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2030, que referencia a necessidade da criação de “um novo currículo que incida no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e qualificações intelectuais e sociais bem como na promoção de qualificações criativas e de resolução de problemas, qualificações de comunicação e pensamento crítico” (Plano Estratégico de Desenvolvimento Timor-Leste, 2011-2030 [PED], pp. 24-25). Este ponto é crucial para que os decisores políticos não tenham dúvidas em relação à necessidade da criação desta disciplina no ensino secundário no país.

## A Importância da disciplina de Filosofia para a Educação em Geral de Timor-Leste

Quanto mais atenção e importância uma nação presta à filosofia, mais essa nação sairá beneficiada pelos préstimos da própria filosofia. Os alunos, as escolas e os cidadãos em geral ficarão mais preparados para ter uma vida mais enriquecida, mais instruída, mais culta e ponderada. A inevitável reflexão sobre as coisas, sobre si próprio e sobre o mundo



proporciona uma compreensão mais apurada e subtil da vida e uma maior tranquilidade interior do indivíduo. Como referia Sócrates a este propósito: “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida”. É importante que todos os alunos sejam convidados a contemplar a vida com um olhar atento e de procurar, dentro de si, o que cada um possui de mais extraordinário. A missão do ser humano é a de tentar viver a vida de acordo com o seu chamamento interior, sem que isso signifique que tenha obrigatoriamente de ser famoso no futuro ou que tenha de ter um batalhão de seguidores no *Instagram* ou no *Facebook*, ou de ter muitas visualizações no *Youtube* para se sentir alguém. Raras são as disciplinas no ensino primário ou secundário que conseguem fazer isso. A filosofia, por seu lado, possui esse poder, esse magnetismo, essa diferença, pese embora o facto que em muitos currículos e programas de filosofia a nível mundial não privilegiarem esta questão tão fundamental.

A disciplina de filosofia é importante não só porque convida os alunos a desconfiarem da sociedade da informação, da opinião e da manipulação de âmbito político ou social,

como também a posicionaram-se perante a religião, a estética, a vida e a morte, os vários dilemas éticos da vida, a política e sobre os males que assolam a sociedade, o ser humano e o mundo. As competências que os alunos poderão adquirir na disciplina de filosofia permitirão, sem dúvida, não só enriquecer as subjetividades de forma extraordinária, como também potenciará os mesmos a adquirirem mais competências nas outras disciplinas. Da mesma forma, o amor pela sabedoria é importante na medida em que estimula cada um de nós a procurar a sua agitação interior, isto é, a procurar descobrir em si aquilo que é extraordinário, por oposição ao que os outros possam entender como vulgar ou ordinário. Esta é a beleza irrevogável da filosofia.

O dever do professor de filosofia é sobretudo o de fazer notar aos alunos de que cada um deles possui essa tal agitação interior e que ela não deve ser menosprezada e muito menos ignorada. Este ponto é fundamentado através da didática especial da filosofia, que se reveste de particularidades distintas das didáticas de outras áreas científicas, que prevê não só o ensino da história, temas e problemas da filosofia, mas o desabrochar

do filosofar do aluno de acordo com o ritmo de cada um, a criação e formulação de pensamento crítico próprio, como tão bem defendem Júlio Fragata (1986) e Joaquim Vicente (1994). Neste sentido, a disciplina de filosofia no ensino secundário estatui-se como uma necessidade vital para qualquer currículo educativo no mundo, sendo, por isso, vital a sua criação e implementação no currículo educativo de Timor-Leste, não só devido às competências fundamentais que o aluno poderá adquirir através desta disciplina, como também, e sobretudo, pela pessoa e cidadão que poderá vir a ser.

## Algumas Considerações

A filosofia, tendo em consideração a percepção geral a nível mundial de que é um saber que não é útil para o mundo e para as pessoas, corre o sério risco de se extinguir nos vários currículos do ensino secundário nos seis continentes. À medida que a velocidade digital e física dos homens se torna cada vez mais vertiginosa nas sociedades contemporâneas e o ser humano esteja cada vez mais assoberbado e viciado nesta velocidade supersónica que criou, a sabedoria clássica ocidental encontra-se cada

vez mais fragmentada e esquecida. A filosofia constitui-se como um desses saberes essenciais para a sociedade e para os seres humanos que, nos próximos anos, para não se extinguir, deverá correr o sério risco de se tornar património imaterial da humanidade.

No caso de Timor-Leste, a aposta para se criar a disciplina de filosofia no ensino secundário no país constituir-se-á como uma aposta segura para se proporcionar uma vida melhor para todos os alunos e cidadãos. Afinal, Timor-Leste poderá criar uma disciplina de filosofia no ensino secundário a partir do zero, sem os erros que os vários currículos ocidentais foram amealhando ao longo dos anos, contemplando uma série de premissas fundamentais que desde há muito tempo estão desconsideradas no hemisfério ocidental. No entanto, em primeiro lugar, recomenda-se vivamente que a disciplina de filosofia encontre o seu lugar e os seus fundamentos à luz da discussão entre os Ministérios da Educação e do Ensino Superior de Timor-Leste, que, embora separados recentemente por Leis de Bases distintas, tudo poderá ser realizado quando espíritos livres anseiam e lutam por um futuro melhor.



A criação da disciplina de filosofia poderá ser acertada por ambas as partes, se decidirem para que serve a mesma tendo em consideração os seus vários graus de ensino, missão, objetivos, formas de ingresso no ensino superior e respectivas saídas profissionais, bem como os seus respetivos conteúdos programáticos. Neste ponto, é fundamental o desenvolvimento de algumas diretrizes que passamos a indicar:

A disciplina de filosofia no ensino secundário em Timor-Leste deverá ter como grande objetivo o desenvolvimento de competências fundamentais nos alunos como a capacidade de os mesmos questionarem a realidade que os circunda, a capacidade de desenvolverem pensamento próprio e de se posicionarem criticamente em relação aos vários aspectos sociais, éticos e políticos do país. Ou seja, o objetivo da filosofia deverá providenciar as ferramentas para que o aluno consiga formular um pensamento próprio, correto, crítico e reflexivo, acerca de si próprio, do mundo e dos temas fundamentais da vida humana.

A disciplina de filosofia tem uma dimensão universal; porém, os temas e problemas basilares da cultura e re-

ligião em Timor-Leste terão que estar presentes e serem discutidos.

Outro ponto fundamental é que a filosofia deve ser verdadeiramente complementar à ciência e a ciência deve ser complementar à filosofia, mesmo tendo em consideração as naturezas distintas, as metodologias distintas e objetos de ambas.

Da mesma forma, a filosofia não deve ser um quebra-cabeças grotesco, ou uma deusa disforme, longínqua e inacessível, mas deverá fazer parte da vida de cada ser humano, das famílias, dos homens e das mulheres comuns.

Também é importante considerar que a filosofia não deverá esquecer a contribuição das várias filosofias do mundo, como a filosofia africana ou asiática, que muito contribuíram e contribuem para o avanço do conhecimento do Homem. Assim, ao contrário da filosofia ocidental, a filosofia deverá debruçar-se na verticalidade do conhecimento e não apenas na sua horizontalidade. A construção do pensamento jamais poderá esquecer a construção do “eu” na sua relação com o mundo e com o outro.

Assim sendo, os manuais escolares, sendo uma extensão destas diretrizes, não poderão constituir-se como có-

pias perfeitas daquilo que o ocidente produz, com a sua história, os seus mapas lógicos, filósofos e filosofias ocidentais, devendo reunir o que de melhor as várias constelações do pensamento mundial contribuíram e fornecem para o conhecimento do mundo e do ser humano. Não se pretende apenas manuais de como pensar corretamente ou de um conjunto de ditados aleatórios, mas tudo aquilo que vise a inspiração e a elevação do espírito humano.

Assim como a filosofia, naquilo que contém de mais simples e humilde, deverá ser uma fonte de inspiração para cada um de nós, a criação da filosofia no ensino secundário em Timor-Leste poderá ser criada nestes moldes, com amor, dedicação e perseverança.

Afinal, o que se está aqui a abordar é o amor pela sabedoria. Por um lado, tempos sombrios se vivem quando a chama da demanda pela verdade não habita no coração do Homem; por outro lado, nada há de mais contagioso no mundo do que a verdade quando nos faz livres.



## Referências Bibliográficas

BYUNG-CHUL HAN (2014). *A Sociedade do Cansaço*. Relógio D'Água.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE de 2002. (2001/2002). Díli: C.R.D.TL.

COUTO, Filipe Abraão (2024). *Mapa da Ciência de Timor-Leste – O Estado da Ciência e da Investigação nas Instituições de Ensino Superior*. Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <https://inct.gov.tl/mapa-da-ciencia/>.

COUTO, Filipe Abraão (2024, 8 de julho). “A Filosofia em Timor-Leste”. *Jornal Diligente Online*. Entrevista conduzida por Soares Eduardo. Disponível em: <https://www.diligenteonline.com/a-filosofia-em-timor-leste/>.

DEBORD, Guy (2012). *A Sociedade do Espetáculo*. Antígona.

FRAGATA, Júlio (1986). “A Filosofia e o Saber”. *Separata Revista Portuguesa de Filosofia*, 42, 1-2, 1.

LEI N.º 14/2008. (2008). *Lei de Bases da Educação de Timor-Leste*. Jornal da República I Série. N.º 40 (1986-14-10), 2641-2658.

LEI N.º 6/2024. (2024). *Aprova a Lei de Bases do Ensino Superior e procede à primeira alteração à Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro, Lei de Bases da Educação*. Jornal da República I Série. N.º 29 (17-07-2024), 806-813.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE (2010). *Programa Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2030*. Timor-Leste: RDTL. Disponível em: [http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento\\_PT1.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf). Acesso em setembro de 2021.

VICENTE, Joaquim (1994). “Subsídios para uma Didática da Filosofia. A Propósito de Algumas Iniciativas Recentes para a Constituição de uma Didática Específica da Filosofia”. *Revista Filosófica de Coimbra*, 3 (6), 397-412.





# Ética e Cidadania para a Construção do Sentido de Humanidade em África

*Arminda Fernando Filipe<sup>[1]</sup>*  
akilf.filipedct@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo aborda a educação ética e a cidadania como dimensões complementares na fundamentação do modo de sentir, pensar e agir do cidadão africano face aos desafios sociais que se lhe impõem. Tem como objectivo despertar nos africanos a ética da neutralidade nas abordagens político-sociais. Tendo em consideração de que a atitude e a acção do Homem africano devem estar fundamentados numa educação ética e social, a educação Ubuntu e Ondjango deverão constituir-se como os modelos e as linhas orientadoras que, em parceria com os melhores modelos internacionais, deverão determinar os modelos de educação para a construção do homem e o bem-estar dos cidadãos<sup>[2]</sup>.

**Palavras-chave:** Ética; Cidadania; Reconstrução; Sentido; Humanidade; Espaços.

## **Ethics and Citizenship for Building a Sense of Humanity in Africa**

**Abstract:** This article deals with ethical education and citizenship as complementary dimensions in the foundation of the way African citizens feel, think and act in the face of the social challenges they face. It aims to awaken in Africans the ethics of neutrality in political and social approaches. Bearing in mind that the attitude and action of African man must be based on an ethical and social education, Ubuntu and Ondjango education should be the models and guidelines which, in partnership with the best international models, should determine the models of education for the construction of man and the well-being of citizens.

**Keywords:** Ethics; Citizenship; Reconstruction; Meaning; Humanity; Spaces.

<sup>[1]</sup> Filósofa, Investigadora e Docente do Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge (ISCED – UÍGE).

<sup>[2]</sup> A autora escreve segundo a antiga ortografia portuguesa.

## Nota Introdutória

O estudo reflecte sobre a concepção da Ética e da cidadania como fios condutores na construção dos diferentes espaços em África, de modo a tornar o continente africano mais habitável e sustentar os seus sistemas políticos numa visão voltada para a construção do bem comum. Esta reflexão tem como objectivo despertar nos africanos a ética da neutralidade nas abordagens de situações político-sociais. Aborda a questão da ética e da cidadania, daí ser importante desconstruirmos a ideia geral que o substancia em três partes, para facilitar a compreensão racional, ético e político do cidadão.

A primeira parte, incide sobre a ética do Ubuntu por ser um princípio ético e teórico da filosofia africana. A segunda parte, fala da educação ética do cidadão e cidadania em diferentes espaços. A educação ética do cidadão é a complementaridade da fundamentação do seu modo de sentir, pensar, agir face aos desafios sociais que se lhe impõem. A terceira parte, aborda o cidadão e o seu agir político enquanto um ser activo e participativo nas questões sociais. A atitude e a acção do homem devem estar fundamentados na sua

educação ética e social. O agir do cidadão consciente deve ser um agir socialmente educado, porque a educação social deve ser a chave que determina os valores que norteiam qualquer modelo de educação que uma sociedade implementa para a construção do homem e do bem-estar dos cidadãos, pois, o bem da educação deve humanizar o homem ao torná-lo um ser ético na sua práxis social.

## Ética do Ubuntu e cidadania

Considero o meu contacto com a realidade do Ondjango como um momento decisivo para uma movimentação na construção de uma filosofia africana com o pendor do espaço público. Na verdade, “um dos primeiros princípios da ética Ubuntu é a libertação do dogmatismo. É flexibilidade orientada para o equilíbrio e para a harmonia no relacionamento entre seres humanos, e entre os últimos e o mais abrangente ser- sendo ou natureza” (Ramos, 2002, p. 4), por ser uma concepção que exprime a filosofia praticada pelos povos Bantu. O Ubuntu, sendo um princípio ético e teórico da filosofia africana, é uma criação humana que traduz a dimensão cultural dos valores africanos



para assegurar a vida em comunidade e emancipá-la de todo o tipo de agressão de pensamento imposto e, assim, estimular e preservar a produção filosófica rigorosa, crítica e sistemática. Augustine Shutte, ao reflectir sobre a ética do Ubuntu, aponta o seguinte argumento:

Ubuntu significa humanidade. O conceito de Ubuntu encorpa um entendimento do que é ser humano e o que é necessário para que os seres humanos cresçam e encontrem satisfação. É um conceito ético e expressa uma visão do que é valioso e do que vale a pena na vida. Essa visão está enraizada na história da África (Shutte, 2001, p. 10).

Este argumento apresenta a ideia da satisfação na comunidade colectiva, na medida em que valoriza o indivíduo, dando, assim, uma abertura para a participação do indivíduo no colectivo e o colectivo no individual. Neste sentido, o Ubuntu expressa o mais profundo sentimento do africano em relação aos seus semelhantes na comunidade a que pertence, proclamando, desse modo, uma “filosofia do nós” que estabelece o senso de humanidade para todos. Este senso começa nas famílias, entre irmãos, pais e filhos, tios e sobretudo, avôs

e netos, ou seja, se funde na dimensão do conceito alargado da família e, posteriormente, o mesmo se funde em toda sociedade. Para os africanos, defende Ramose (2002, p. 8), a família “é governada por uma das máximas éticas de *ubuntu*, a saber, *motho ke motho ka batho*”. Na verdade, o filósofo sul africano destaca a importância desta máxima:

Esta máxima realça a importância vital do reconhecimento e respeito mútuos, completado pelo cuidado e partilha recíprocos na construção de relações humanas. De acordo com este entendimento de família, é antiético reter ou negar *botho/ubuntu* a um membro da família, em primeiro lugar, e à comunidade, em geral. Em outras palavras, a caridade começa em casa (Ramose, 2002, p. 8).

Esta máxima estabelece, de maneira razoável, uma forma de subsistir e um modo de vida eticamente aceitáveis entre os membros de uma família ou da comunidade, encontrando uma solução para cada desafio ou problema, recorrendo ao diálogo e ao respeito mútuos.

Efectivamente, o Ubuntu aparece como uma visão filosófica que revela a ideia do que é comum a todas as pessoas. É uma maneira de se viver

de forma justa, pensando no tu e no nós, é uma possibilidade de existir, junto com outras pessoas, excluindo o egoísmo, é uma existência comunitária longe do racismo e policentrismo. Aferir que no Ubuntu, segundo a perspectiva de Nogueira, temos a existência definida pela existência de outras existências: eu, tu e nós existimos, porque tu e os outros existem, na medida em que tem um sentido de acolhimento e colaborativo da existência humana, não só na sua dimensão individual, mas também colectiva (2012, p. 147). Isso desvela a importância que o indivíduo, enquanto sujeito singular, ocupa na comunidade e na construção de sentido da humanidade para o bem-estar de todos.

O Ubuntu aparece como um princípio que recomenda que se trate os pares do campo de pensamento com igualdade de respeito e nunca como objectos. Esse mesmo princípio se estende aos campos de conhecimento, que devem ser tratados com respeito e com ética. Nesta perspetiva, Mazrui, Ajayi, Tshibangu e Bohem destacam o papel dos pensadores e inventores individuais africanos, a partir do seguinte argumento:

Dois traços da ciência tradicional são notáveis. Primeiramente, o papel dos

pensadores e inventores individuais estava subordinado aquele desempenhado pela sociedade, como um todo, em respeito à elaboração do saber e das capacidades no seio da cultura. A perda de autonomia e soberania própria ao período colonial não podia, por conseguinte, senão desencadear profundas repercussões, no transcurso do desenvolvimento e da maturação deste saber. Em segundo lugar, as sociedades tradicionais não distinguiam os saberes ao considerá-los como produtos da razão, da experimentação, da imaginação ou da fé. Não havia dicotomia entre a ciência e a religião, a ciência e a filosofia, ou a ciência e a arte. O conhecimento científico não se reduzia a abordagem quantitativa e mecanista. A ciência ocidental não pode, contudo, apreciar o método ou o valor da ciência tradicional na África, antes de atingir o estádio da relatividade, durante o qual ela tomou como objecto (...) principal de estudo, não mais entidades discretas, mas as complexidades da natureza e do universo, e iniciou, por esta mesma ocasião, o requestionamento dos paradigmas ocidentais do progresso e do desenvolvimento (2010, p. 766).

Sendo assim, a ideia chave do ubuntu consiste em dar visibilidade à éti-



ca de nós, presente nas experiências e vivências do dia-a-dia, constatando como essa presença é marcante na formação identitária do povo africano, dando destaque ao papel dos pensadores e inventores africanos como produtores de saberes, por um lado e, por outro, essa ausência de dicotomia registada entre a ciência e a religião, a ciência e a filosofia ou, ainda, a arte que ressignificariam os valores tradicionais e culturais africanos. Essa ética do ubuntu faz perceber nas entrelinhas os valores que contribuem para a compreensão da Filosofia Africana, vinculada à representação do reconhecimento das filosofias produzidas pelos filósofos africanos, a partir das suas culturas que as identificam.

A concepção dessa ética do Ubuntu sustenta todo o percurso da sua práxis filosófica, ressignificando que “eu sou porque nós somos”, extrapolando a ideia de um evento específico e encontrando cada vez mais espaço na Filosofia Africana, com as acções de intervenção nas actividades políticas, sociais, entre outras. Trata-se, portanto, de uma ética apontada como base da identidade na diversidade do pensamento, fazendo um contraponto à visão estereotipada que exclui a Áfri-

ca da práxis da filosofia, da cultura e da ética, olhando para os seus povos como os sem história nem cultura, no fundo sem humanidade, onde se esvazia o princípio da justiça como virtude humana e como meio-termo, tendo em conta o livre arbítrio do homem.

Na visão de Kant, a justiça enquanto virtude humana tem como finalidade “harmonizar a liberdade de cada indivíduo com a liberdade de todos os demais pelo facto de ter validade entre as pessoas em seus intercâmbios mútuo” (2003, p. 141). À luz das palavras do autor, considera-se que a liberdade é, para Kant, o agir com autonomia, ou seja, de acordo com os preceitos que estabeleço a mim próprio, pois que esta conduta dá um valor peculiar à existência humana: saber escolher com liberdade de consciência e responsabilidade. Rawls, por seu turno, “se preocupa com a finalidade da justiça nas sociedades hodiernas para determinar os princípios na linha das teorias do contrato social” (2000, p. 12). Isso implica que o filósofo está preocupado em defender a dignidade da pessoa como sendo um fim e não um meio. Aliás, é possível afirmar que as liberdades e os direitos iguais para

todos não podem ser sacrificados na procura de uma maior justiça social. Por esse facto, a finalidade da justiça é proporcionar o consenso, a imparcialidade e a igualdade, uma vez que esta finalidade tenha base na posição original.

Se a ética do Ubuntu é a ressignificação do que “eu sou porque nós somos”, então, é imperiosa a virtude da justiça, porque se o fim da justiça é fazer o bem, ou ainda, é a construção de uma sociedade equitativa, nesse caso, a partir da ética do Ubuntu resalta-se que dar aos indivíduos os seus direitos implica dar-lhes emprego e condições de trabalho, bem como a importância que merecem na sociedade, de modo a adequarem-se à sua natureza. Eis a razão de Rawls sublinhar que “a justiça tem como finalidade garantir que a estrutura básica da sociedade distribua correctamente os bens sociais primários, ou seja, as liberdades, as oportunidades, o rendimento, a riqueza e os bens sociais entre os cidadãos” (2000, p. 6). Assim, os direitos da cidadania permitem analisar o funcionamento da justiça na sociedade, visto que se definem pelas necessidades dos cidadãos enquanto seres racionais e razoáveis. Por isso,

promover uma justa igualdade de oportunidades é fundamental numa sociedade democrática, considerando que faz parte da composição de um ideal democrático em prol do desenvolvimento social e crescimento inclusivo de todos os cidadãos.

Por esta razão, num mundo onde o valor da pessoa, da sua dignidade e dos seus direitos, está seriamente ameaçado, silenciado (anulado) e comprometido pela tendência generalizada de recorrer, exclusivamente, aos critérios da utilidade, do lucro e do ter, é importante não separar das suas raízes os conceitos de identidade versus diversidade, ética e justiça. Aliás, a justiça não é uma simples convenção humana, pois, o que é justo se determina originariamente não pela lei positiva, mas pela identidade profunda do ser humano, pois, “eu sou porque nós somos”. É nesta óptica que se precisa pensar com rigor que se impõe sobre a justiça, a fim de que o homem não seja punido, mas também não se arroge o perfil de bárbaro e vândalo diante do outro, na medida em que se eu sou o outro também é e, então, nós somos seres dotados de essência.

Nesta ética do Ubuntu, para se salvaguardar a pessoa humana com



tudo o que ela acarreta, é necessário também a busca pelo combate ao epistemicídio que apaga a produção intelectual do africano e incute nos africanos, de modo generalizado, baixas expectativas de que somos iguais aos outros e com capacidade de sentir, pensar e agir segundo os parâmetros da universalização da ética.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado (Sueli, 2003, p. 97).

Desse modo, buscou-se, com o plano da práxis, dar visibilidade ao africano como pensador e produtor de conhecimento, autor da própria história e cultura, capaz de reposicionar-se, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista da promoção de mudanças no contexto em que vive, buscando a igualdade para si e para o outro. Daí que entendemos a identidade como diversidade no modo de sentir, pensar, agir e de afirmar-se eticamente. Trata-se de considerar o africano, não como extremidade da humanidade, mas como aquele que se revê dentro da humanidade como o são os outros povos.

A ética do Ubuntu consiste numa ideia que centraliza essa ideia de humanidade que é vivida e realizada com o outro, alicerçada na cooperação, solidariedade, hospitalidade e generosidade, opondo-se a um agir que coloca o foco na competitividade, no egocentrismo e autoritarismo, pressupostos tão conhecidos na redução do reposicionamento humano do outro como aquele que sente e pensa diferente. Esta ética procura ressignificar o mundo, a partir de uma nova forma de se olhar para as novas referências de pensamentos e cosmovisão da vida que o africano tem. Ao falar

da cosmovisão, Kashindi apresenta o seguinte argumento:

A vida é considerada, na cosmovisão africana, como o valor maior, o bem supremo. Quando dizemos que ubuntu é a humanidade como um valor, a principal alusão que se faz é o valor da vida. Uma vez que todos os demais valores que expressam ubuntu – a generosidade, a solidariedade, a partilha, a empatia, a compaixão, etc. – ficam sem nenhum fundamento se não servirem para gerar mais vida, vivenciar ubuntu é, então, viver sempre com valores com o intuito de aumentar a própria vida quanto a dos outros. Isto é ser muntu, pessoa (Kashindi, 2017, p. 19).

A ética do Ubuntu tem a conceção do mundo que é centrada na potência de vida e criação, em que os seres se interrelacionam pela cooperatividade e os valores éticos são compartilhados de forma colectiva na comunidade. Nesta medida, corrobora-se com o filósofo Alexandre do Nascimento quando diz: “A pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe por que outras pessoas existem. Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade e que as singularidades, como tais,

têm igual valor” (2016, p. 2). Nessa perspectiva, a intenção é fazer da ética do Ubuntu um espaço onde as diferentes formas de ser e perceber o mundo convivam dentro do respeito e da diversidade, através do diálogo permanente que promovam o bem-estar colectivo e a identidade de culturas – de espaços – é entendida através das suas diferenças. Desse modo, os africanos deverão apropriar-se de conhecimentos que lhes permitam reposicionar-se cultural e socialmente, combatendo a filosofia afrocêntrica, a indiferença e o racismo, pois, o que interessa é apresentar uma outra forma de se filosofar e produzir filosofias, tendo em conta a cultura e o contexto.

Esses pressupostos demonstram o sentido de cada filosofia olhar para a crença na existência de uma epistemologia universal do mundo, percebendo a realidade do que se apreende de modo distinto, tendo em atenção os valores da sua cultura. Daqui ser fundamental a naturalidade na interpretação do que se contempla e internalizar verdades cristalizadas acerca das existências e sobre a práxis da ética e do bem nos diversos espaços ao longo dos séculos desta África negra. Efectivamente, os efeitos da



indiferença e do racismo, ainda hoje, ressoam em discursos que produzem realidades baseadas em enunciados racistas, eurocêntricos, afrocêntricos, heteronormativos e machistas, que instituem verdades, produzem identidades, recusas, opressões e delimitações de modos de vida. O Ubuntu pode, ainda, ser traduzido como “Eu só existo porque nós existimos”. E é a partir dessa tradução que o africano estabelece as suas reflexões filosóficas sobre a existência.

Por sua vez, concepções éticas, ontológicas e epistemológicas oriundas de produções discursivas não ocidentalizadas têm a potência de abrir brechas sobre essas verdades instituídas, ao produzir outras condições de possibilidades de produzir filosofias e de vivenciar a práxis do bem, inviabilizando o preconceito que durante longos séculos ocupou o espaço do respeito pela diferença. É imperioso que se tenha em consideração como problematizar discursos instituídos pelo eurocentrismo e ou afrocentrismo sobre o que é preceituado acerca da ética e produzir um olhar crítico a esse paradigma, ao expandirmos as reflexões a partir da ética do viver africano, na tentativa de reaprender sentidos descolonizados para a práxis do bem.

Nesse caso, Ubuntu significa “humanidade para todos”, por ser a designação de uma espécie de “Filosofia do Nós”, de uma ética colectiva cujo sentido é a conexão com o divino, o Sumo Bem, a natureza, as pessoas com a vida e os antepassados em formas comunitárias. O Ondjango, também, é uma filosofia baseada na categoria do “nós”, concepção de si mesmo como membro integrante de um todo social e comunitário, para se referir às tradições africanas. Maurice Makumba, na sua obra intitulada *Introdução à Filosofia Africana*, nos faz compreender que:

A comunidade não deve ser vista como sendo tirânica. Os talentos e as contribuições individuais eram muito apreciados e promovidos. A insistência na importância da comunidade deve, de facto, ser considerada como estando orientada para facilitar a vida dos indivíduos e a salvaguardar a sua liberdade. Uma pessoa que tenha um profundo sentido da comunidade não andará a infringir a liberdade de todos os outros (2014, pp. 180-181).

Essa comunidade é o espaço para a construção de um mundo mais humano e da desconstrução do pensamento, é o espaço ideal para a projec-

ção do indivíduo singular e colectivo. É nessa comunidade que o africano se reencontra intrinsecamente para participar na construção do sentido de humanidade, onde se reencontra consigo mesmo e se realiza como um ser existente, onde também se encontra com os outros para pensar, analisar, sistematizar e projectar o seu pensamento e a sua vida individual e em grupo. Essa realidade obriga-o a viver em comunidade, pois é um ser social integrante, na medida em que se preocupa com o outro. A hospitalidade, a solidariedade, a reciprocidade, a partilha e a vida em comum são princípios fundamentais da ética que se experiencia no Ubuntu e no Ondjango. Por isso, no Ondjango, o afecto ou o amor está relacionando a uma inclinação natural que visa atingir uma perfeição ética pela busca e encontro do Bem. No espaço Ondjango, o Bem é *Nzambi ya Pungo*, o Sumo Bem e o indivíduo, por participação, é chamado a ser bondoso, reflexo da sua humanidade.

Para Bas'Ilele Malomalo (2014), o Ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/

Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Por se apresentar como elemento da tradição africana, o Ubuntu é reinterpretado ao longo da história política e cultural pelos africanos. Neste âmbito, a tradução da ideia filosófica que veicula depende de um contexto cultural a outro e do contexto da filosofia política e social de cada povo.

Quanto à ética Ubuntu, Alexandre do Nascimento é pragmático ao descrevê-lo:

A Ética Ubuntu oferece uma perspectiva interessante e, do nosso ponto de vista, adequada para uma definição desse *constituir-se colectivamente*. Neste sentido, me parece importante, pelo activismo político que se propõe a organizar a luta por e o trabalho na democracia, desde os pontos de vista dos que vivem apenas das suas actividades e nelas querem ser reconhecidos, a aposta e o investimento num devir Ubuntu dos espaços (a serem) tornados comuns (2016, pp. 3-4).

Nesta ética Ubuntu, como no Ondjango, encontramos o espaço que comprehende, simultaneamente, o espaço comum, da comunidade,



da cultura, da educação e instrução, da palavra e, consequentemente, o espaço de entidades sobrenaturais. O Ondjango é o espaço público tradicional da comunidade e como centro e vida da comunidade detém, ainda, uma outra dimensão, a que compreende a área do conhecimento e da construção de sentido e da convivialidade (2018, p. 11). Significa que o Ondjango garante o espaço de encontros e inter-relações por desempenhar um papel determinante na práxis da comunidade. É nele que se desenvolvem actividades individuais e colectivas. A existência desse espaço, por conseguinte, está relacionada directamente com a formação de uma cultura agregadora e compartilhada entre os seus membros. O Ondjango como espaço é lugar de representação e de expressão individual e colectiva, isto é, esse espaço é pertença de todos os membros da comunidade.

A grosso modo, diríamos que o Ubuntu é a essência de se ser uma pessoa, significa que ‘somos pessoas através de outras pessoas’, que ‘não podemos ser plenamente humanos sozinhos’, que ‘somos feitos para a interdependência’ e complementariedade. Praticar o Ubuntu é, pois, ‘estar aberto e disponível aos outros’ e ‘ter

consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos’. Desse modo, a pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe por que outras pessoas existem. Reconhece, pois, que existem formas singulares de expressão de humanidade e que as singularidades, como tais, têm igual valor.

Na ética Ubuntu e na filosofia do Ondjango, portanto, encontram-se os critérios que conduzem à emancipação do pensamento filosófico. Essa emancipação resulta da valorização da identidade na diversidade da pessoa humana (africana), que não é coisificação, mas dono do seu próprio destino. A África deve tornar-se espaço de confronto de ideias e de problematização de tudo o que constitui o fundo da questão que impede a sua emancipação em tornar-se um espaço de pensamento sólido e de construção de sentido humano, livre de qualquer coisificação e arbitrariedade.

Aferir que a identidade não é tomada do ponto de vista da diversidade de pensamento, então, é entendida como conflito, recusa e negação, pode gerar confrontos e guerras en-

tre os homens por causa do desenso. Nesse confronto, é necessário ir às origens, ou seja, aos princípios originários da cultura dos povos, uma vez que esta é, também, depois do próprio homem, o fundamento do pensamento e da arte. É o ser humano que dá a categoria a si, que atribui as categorias às coisas e as interpreta, elevando a sua alma.

A ética Ubuntu é, portanto, um profundo sentimento de humanidade presente no africano que promulga a ideia de que ‘nós só existimos, porque os outros existem’, e que comunga de que somos inteiramente dependentes uns dos outros, por isso, nesta perspectiva, exclui-se a ideia de eles ou outros, e aponta-se a ideia de nós, por estar subjacente em uma filosofia de “nós”, que sem os outros teríamos um vazio, ou seja, faltaria a dimensão da complementaridade.

## Educação, Ética e Cidadania

É urgente educarmos eticamente o homem para o humanizar, para que em tudo aja com racionalidade e deixe o seu estado natural e bárbaro. A educação tem uma finalidade e Platão espelha-a do seguinte modo:

A educação possui uma finalidade: a prática do bem. E o bem está associado à sabedoria enquanto busca

da verdade. O amor pela sabedoria e pela verdade possibilitará que o bem seja praticado. Eis o objetivo supremo da educação. A questão que se coloca é justamente esta: como proporcionar uma educação que possibilite ao homem conhecer e praticar a bondade? A educação é esta possibilidade de o homem transcender a sua própria natureza, carregada de medos, fugas e receios, complexos malditos e amaldiçoados (Platão, 2012, p. 5).

Significa que o que caracteriza um bom cidadão é a garantia do bem do ser humano que se manifesta no seu ser e agir, para viver no bem e na verdade, porque a procura da verdade é uma disposição natural do homem. Efectivamente, quando a educação não procura o bem na sociedade, implica que, nesta comunidade, sómente existe a educação como teoria e não o bem da educação como prática. Daí que o cidadão deve ser chamado sempre à razão e à responsabilidade para abdicar a violência no seu agir.

É necessário e urgente dotá-lo de educação ética e racional, uma vez que “o homem pode escolher entre a razão e a não-razão” (Well, 2012, p. 86). Na verdade, se ele escolher



a partir do seu estado natural, agirá com violência que é o seu estado normal, dominado pela animalidade. Mas se for educado, saberá escolher o que é útil e bem para ele e para o outro, saberá combinar as suas acções entre direitos e deveres.

A educação ética e racional no cidadão deve ser o começo do começo de qualquer educação que se deve chamar educação social, política e humana. No entanto, em boa política, numa verdadeira política, o cidadão torna-se cidadão quando age e participa politicamente nas acções políticas. Contudo, este seu agir pode ser racional ou violento, activo ou passivo (Artur, 2018, p. 33).

Pelo seu livre-arbítrio, o cidadão tende a fazer escolhas entre aquilo que considera útil ou bom para si e para a sociedade, o bem que edifica o próprio homem e a sociedade, ou aquilo que o aprisiona e o destrói, o que lhe retira a dimensão humana e que o torna escravo dos seus próprios actos. A educação social deve ser a chave que determina os valores que norteiam qualquer modelo de educação que uma sociedade implementa para a construção do homem e o bem-estar dos cidadãos, na medida em que o bem da educação, tal como

a educação do bem, deverá humanizar o homem. Neste sentido, Artur defende que o “bem da sociedade e a sociedade do bem são dois valores diversos da mesma educação social do homem. Há o bem racional, onde há uma educação da consciência e liberdade da consciência racional do bem” (Artur, 2018, p. 39). Significa que

o bem como critério da educação social deve-se manifestar como bem ético, humano e racional (...). O bem ético e a educação social devem coincidir sempre. Quando a educação social não manifesta o bem ético na sociedade, significa que, nesta sociedade, somente existe a teoria da educação social e não a educação do bem, porque o agir de cada homem é que manifesta o bem da educação (Artur, 2018, p. 39-40).

O bem como critério da *educação social* deve determinar o modo de ser e de agir racional do homem educado e humanizado. Só o homem humanizado é capaz de humanizar outro homem e criar harmonia social ou construir a educação social e o bem social. Sobre o bem social e a educação social, Artur argumenta: “Se o bem é a reflexão humana e racional que se manifesta no ser do

homem, a educação social é o fundamento deste bem humano e racional. O bem social e a educação social devem coincidir na ética social do homem. O bem como fundamento do mal deve dirigir o agir do homem" (Artur, 2018, p. 42). Percebe-se que a educação social enquanto educação do bem, deve estar na consciência do cidadão para o bem da sociedade com a intenção de fazer e não fazer tudo aquilo que as normas facultam, uma vez que a educação possibilita ao cidadão, diante de diferentes indivíduos, ter uma conduta válida. Dito de outro modo, numa comunidade com cânones éticos, políticos e jurídicos, a educação social deve ser encarada como o fio condutor para o trampolim de valores de qualquer tipo de educação. A educação política e social é uma necessidade imperiosa que se impõe para a construção de uma sociedade sá e de cidadãos livres e responsáveis.

Se a educação política e social do homem político consiste em fazer do homem político o homem ético e humano, [então, o] homem político competente é o homem que integra a dimensão ética na política e a dimensão política na ética. No homem político-racional e humano,

a política da ética deve ser a ética da política. O homem político como humano ético e humano deve ser a inteligência política de um Estado político. Igualmente, o homem político não-ético e desumano deve reconciliar-se com o homem político-ético e humano para que o seu agir político, enquanto político homem, tenha sentido ético e humano (Artur, 2018, p. 107).

O filósofo faz compreender que a educação política possibilita ao homem político não ser egoísta, sendo ele a razão do ser moral de um povo. Aliás, toda a política que se quer não egoísta promete a todos os seres humanos a felicidade, a satisfação, a obtenção do seu lugar natural numa sociedade perfeitamente organizada.

A dimensão ética, portanto, implica autonomia e racionalidade da parte do cidadão. A autonomia e a racionalidade remetem para a dimensão dialógica. Dito de outro modo, os valores apontados remetem para a disponibilidade dialógica entre o cidadão (governado) e o governante (cidadão), para a construção do bem-estar e justo, o bem-comum. Assim, "o homem político não pode pensar apenas o pensado político violento ou desumano, mas deve pensar



também o pensante político ético e humano" (Artur, 2018, p. 107). Implica que se é a acção que demonstra o ser do ser do homem, quando se é o que não se é, neste sentido, o pensante político ético e humano deve ser a compreensão racional do homem pensado político e violento no seu agir político, tanto no seu ser ético-político-humano, tanto no seu agir não-ético, político-desumano, assim, o homem político violento é pensado pelo homem político racional.

Entre cidadão governante e cidadão governado, quem é o primeiro violento? É o homem. Pois, o homem, por natureza, é um ser violento em potência. O "homem é lobo do outro homem", defende Thomas Hobbes e, para Aristóteles, o homem é um animal político. Kant defende, porém, que "o homem é a única criatura que precisa ser educada" (1999, p. 11). Sublinha, ainda, que a disciplina ou educação transforma a animalidade em humanidade. É evidente que o homem não se pode tornar um verdadeiro homem senão pela educação (Kant, 1999, p. 15). Neste sentido, o homem sem educação é um problema político e social. Por seu turno, Rousseau afirma que "nascemos fracos, precisamos de força,

nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência, nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer, e de que precisamos como adultos, é-nos fornecido pela educação" (1992, p. 10). Assim, a educação deve pautar para mudanças, sendo, então, uma educação livre e responsável, crítica e acima de tudo amorosa, uma vez que é com estes elementos que o homem consegue se mover para construir o seu próprio mundo. Isto remete para o desvelamento da finalidade da verdadeira educação do homem. A este propósito, Rohden afirma:

A verdadeira educação não tem outra finalidade senão essa: ela deve estabelecer a perfeita harmonia e equilíbrio entre o ego mental e o Eu espiritual, porque a educação, de acordo com a filosofia, tem por fim realizar o homem integral. O homem integral não é unilateralmente espiritualista, nem unilateralmente mentalista – menos ainda materialista. O homem integral é uma perfeita harmonia de *ser* e *agir*, de todos os componentes da sua natureza (2005, p. 52).

Neste caso, a educação deverá guiar o homem para promover um equilíbrio saudável entre a mente (ego) e o espírito (Eu), para que seja possível

a sua auto-realização como ser humano integral e este homem integral tenha a capacidade de manter uma ligação única de forma espiritual e mental, e não se torne simplesmente num homem materialista, porque isso o desviaria da sua verdadeira natureza. E para não se desviar da sua natureza, ele deve desenvolver uma saudável harmonia entre o ser e o agir, para manter o equilíbrio e continuar a desenvolver-se como um ser humano auto-realizado integralmente. Rohden defende também que o fim da educação consiste em “criar o homem integral, o ego instruído integrado no Eu educado” (2005, p. 29). O homem deve ser educado integralmente e o seu Eu deve preceder ou dominar o ego, para que não se desvie facilmente da sua verdadeira natureza, seja capaz de regular o seu comportamento, trate o outro com amor, verdade, justiça e respeito, para que seja responsável nas suas acções.

Nesta conformidade, a educação ética e político-racional deve ser o instrumento basilar para transformar o homem do estado de natureza (violento) para o homem do estado da sociedade civil, conduzido pelas leis naturais e humanas. Para Hobbes,

“estado de natureza fora da sociedade civil é um estado de guerra” (2002, p. 33), daí a violência que, às vezes, transparece na sua acção política. Esta violência cria a instabilidade política e social. Na filosofia de Hobbes, a instabilidade social é um dos grandes problemas da sua abordagem política. O filósofo revela que “o medo da opressão predispõe os homens à antecipação ou a buscar ajuda na associação, pois não há outra maneira de assegurar a vida e a liberdade” (Hobbes, 2003, p. 87). A opressão vem dos inimigos que lutam para alcançar a melhor vida, visto que o homem desde os tempos remotos sempre procurou se defender diante dos seus invasores. Hobbes adverte que, por “natureza, todo homem procura o seu próprio interesse e benefício” (2003, p. 163), porque a natureza deu ao homem uma liberdade de fazer tudo quanto quiser fazer sem permissão de ninguém. O homem, neste estado, tem o livre-arbítrio para escolher o que lhe agrada sem pensar no outro. Por isso, o estado de natureza, na compreensão de Hobbes, conduz à instabilidade social entre os cidadãos.

Ao contrário do estado de natureza, Hobbes propõe a sociedade civil



que é regulada por leis civis. A sociedade civil tem como objectivo assegurar os direitos naturais do homem. Por isso, ele entende que o Estado é a paz e a defesa de todos os cidadãos e esta segurança só será garantida com a ajuda dos governantes ou pelas leis civis legisladas pelo soberano (2003, p. 152). Na verdade, o estado dos homens fora da sociedade civil é um estado de guerra, onde os homens caem, naturalmente, em discórdia, por existir escassez de recursos. O uso da força entre os homens, a rivalidade pela competição e competição causa a escassez de tudo, aponta Hobbes (2002, p. 33).

Por seu turno, Locke entende o estado de natureza como um estado em que o homem tem a perfeita liberdade entre os homens, onde cada um tem uma perfeita liberdade de escolher o bem ou o mal, o justo ou o injusto (Locke, 1998, pp. 381-382). Neste estado, o homem é livre de fazer a sua escolha, diferente da visão de Hobbes, uma vez que, para ele, o estado de natureza do homem é mau, onde há sempre guerra entre os homens.

Nesta perspectiva, Hobbes faz perceber que o homem, no seu estado natural, é mesmo cruel, odioso, in-

vejoso que procura injustiçar o seu semelhante na busca dos seus lucros ou interesses pessoais (2003, p. 146). Assim, tendo em consideração esta premissa, defende-se que o homem contemporâneo deve lutar para não cair no estado de natureza, que é o estado de barbaridade, que destrói as sociedades, porque só pensa em si próprio. Enfim, para os homens passarem do estado de natureza ao estado de sociedade é necessário instituir um poder comum, para mantê-los em respeito, para dirigir as suas ações para o bem comum. E a única maneira de edificar um tal poder comum é os homens conferirem todo o seu poder e força a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa garantir o bem-estar da sociedade.

Hobbes prova que o “estado de natureza fora da sociedade civil é um estado de guerra” (Hobbes, 2002, p. 33). Contudo, Rousseau contraria a perspectiva do seu contemporâneo. Para ele, “o homem é naturalmente bom, mas a sociedade o deprava” (Rousseau, 2017, 277). A partir dessa ideia, se pode compreender que o estado de natureza do homem, para Rousseau, é construtivo e organizacional onde o ser humano pode viver em paz sem nenhuma guerra entre

eles. Mas no entendimento de Hobbes, o estado de natureza é marcado pela “competição pela riqueza, a honra, o mando e outros poderes levam à luta, à inimizade e à guerra, porque o caminho seguido pelo competidor para realizar o seu desejo consiste em matar, subjugar, suplantar ou repelir o outro” (Hobbes, 2003, p. 86). Assim, percebe-se que a instabilidade social é fruto da natureza humana, na medida em que cada um procura satisfazer os seus próprios desejos.

É, neste sentido, que Locke sustenta que o estado de natureza põe os homens numa liberdade perfeita para regular as suas acções e dispor das suas posses e pessoas do mundo como julgarem o bom e o mau (1998, p. 382). Porém, Hobbes contraria esta visão de Locke, ao defender que no “estado de natureza todos os homens têm desejo e vontade de ferir, mas que não procede da mesma causa, por isso não deve ser condenado com um igual vigor” (Hobbes, 2002, p. 29). Assim, a noção de natureza em Hobbes visa a negatividade da estabilidade humana, na busca do interesse particular ou pessoal, na procura do seu bem-estar singular, sem olhar pela colectividade, isto é, não no bem comum.

Para Montesquieu, “o estado de natureza distinguiu os homens pela força e pela razão, e não colocou outro termo a seu poder a não ser esta força e esta razão” (1996, p. 272). Nesse estado, o homem torna-se ambicioso, egoísta, invejoso, odioso, arrogante, desonesto, apenas quer o seu auto enriquecimento, concentrando o bem comum em torno de si. Tal atitude desfavorece os outros e provoca a instabilidade política, económica e social.

Neste cenário, Filipe defende uma educação flexível que deve ter em conta a realidade humana e o contexto cultural (2018, p. 136), por isso, não deve ser dissociada da natureza antropológica do indivíduo, de modo que o seu estado de natureza seja orientada para o estado social, na medida em que procura incutir no homem o sentido de responsabilidade ético, político e social.

O estado de natureza é o modo de ser que caracterizaria o homem antes do seu ingresso no estado social ou estado civil, na ausência de um poder comum que imponha uma ordem. Na compreensão de Habermas, “a sociedade civil compõe-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos proble-



mas sociais que ressoam nas esferas privadas e estas condensam e transmitem alguns problemas inerentes a vida pública, a seguir, para a esfera pública política" (1997, p. 99). Entende-se que no estado social ou estado civil o cidadão exerce o seu direito de manifestação por não encontrar satisfação no discurso político do político não ético e racional ou na própria acção do político não ético e racional.

A dimensão ética não serve de base somente às relações humanas mais próximas, pois, ela também trata das relações sociais dos homens, na medida em que alguns filósofos consideram a ética como a base do direito ou da justiça, isto é, das leis que regulam a convivência entre todos os membros de uma sociedade.

O filósofo alemão Leibniz (1646-1716) considera que o direito e as leis decorrem de três preceitos morais básicos: não prejudicar ninguém; atribuir a cada um o que lhe é devido; viver honestamente. Dito por outras palavras, a ética orienta também o ordenamento jurídico das nações. Por conseguinte, orienta também a política ou a esfera política, a esfera pública e a esfera privada. Compreende-se, portanto, que a dimensão ética

do cidadão educado e honesto que contesta contra políticas sociais injustas, deve apelar à responsabilidade ético-política dos governantes e dos governados, de modo a evitar acções violentas ou não éticas no decorrer da manifestação. Eticamente, o cidadão deve optar sempre por uma atitude ético-moral, porque a ética não serve de base somente às relações humanas mais próximas, pois ela também trata das relações sociais entre os seres humanos. A educação ética e cidadania é, portanto, um dos pilares que cria laços de confiança entre os pares para a construção do sentido de humanidade, a partir do agir coerente do cidadão, independentemente se é governante ou governado, do ponto de vista político.

## O Cidadão e o Agir Político vs Construção de Humanidade

Em que pode consistir o agir político do cidadão? Recorremos ao filósofo Artur Pina para respondermos esta questão: "O agir político de um cidadão não seria instrutivo, mas educativo. Uma educação instrutiva num cidadão não colhe os valores fundamentais da justiça e da liberdade. Mas a educação, enquanto difere da instrução, conduz o cidadão

a reflectir sobre o sentido e o significado da sua vida política" (Artur, 2018, p. 25). Este argumento esclarece que é preciso que a ética seja fundamentada humana e racionalmente, à luz de um imperativo universal, para que pela educação sólida e responsável, o cidadão participe na reconstrução de uma sociedade assente na ética e na rationalidade e não na violência, quer nos discursos políticos bem como no sentir, no pensar e agir político.

Maria Pires, na sua obra intitulada *Ética e Cidadania. Um diálogo com Adela Cortina*, reflecte sobre a ética cívica como ética dos cidadãos. Nesta reflexão, a filósofa portuguesa defende que a ética cívica "não determina conteúdos, mas procedimentos que possibilitem encontrar princípios e normas válidas e possam servir de orientação na vida quotidiana e nas decisões individuais e colectivas" (2015, p. 62). A autora ressalta a necessidade de as instituições sociais desvelarem fórmulas que a partir delas se pode estabelecer um sistema de regras e de normas autênticas, que qualquer homem deve observar, tanto no plano individual como no colectivo ou social. O cidadão deve reconhecer e aceitar o carácter essen-

cial da normatividade da consciência humana, pois, ele é um ser moral que, nas decisões voluntárias, não tem unicamente o interesse próprio, mas também o dos outros homens. Sobre a ética cívica, ela argumenta o seguinte:

A ética cívica configura-se, assim, a partir da ideia de um novo sujeito moral em que a autonomia envolve obrigatoriamente a intersubjectividade, o reconhecimento do outro no seu ser concreto e diverso, a abertura à alteridade (...). Coloca-se, deste modo, a obrigação de pensar e refletir em conjunto sobre o que será o correcto e o justo e, assim, encontrar possíveis respostas para as dificuldades da vida colectiva (*Ibidem*, p. 63). Agir segundo a ética cívica, implica construir um projecto em conjunto. E isto só se torna possível se o homem agir a partir do valor moral e racional. Neste sentido, Artur esclarece que o "homem racional nega a violência por meio da razão e através da razão (...). Por isso, se o mal político deve ser vencido (...), compreendendo o mal político como violência política, a violência política deve ser vencida pelo cidadão, através da razão ética e política" (2018, p. 26). A ética cívica articula-se com a cidadania. Diz, so-



bre isto, Maria Pires: “Articular ética com cidadania é, obviamente, cruzar o ético com o político” (2015, p. 65). Quer dizer que, se o que determina o agir do cidadão são as leis naturais e políticas, neste caso, conectar a ética com a política é moldar o agir do político sob bases éticas, para diferenciar as boas leis políticas das más leis políticas, porque o cidadão político e ético é o ser humano educado, quer para o bem social como para o bem racional.

A dimensão da cidadania, nos remete a levantar uma questão ontológica: Qual é a essência de um cidadão numa sociedade? “Na verdade, se a essência de um cidadão numa sociedade consiste em ser e agir como ele próprio é, enquanto conhecedor e possuidor de direitos e deveres ser um verdadeiro cidadão significa ser livre” (Artur, 2018, p. 31). Então, *se ser cidadão é ser livre, qual é o seu papel na sociedade?* A resposta a esta pergunta, Artur enfatiza que, “o verdadeiro papel de um cidadão na sociedade deve consistir em querer construir uma sociedade justa, uma sociedade onde todos devem ser chamados cidadãos livres, tanto no agir como no falar, onde a liberdade de expressão e o pensar livres devem

identificar a mesma sociedade como livre” (Idem). Por isso, na perspectiva da ética, “o agir político do autêntico cidadão político nunca aceitará leis irracionais que ajam contra o homem racional (...). Numa palavra, nunca aceitaria leis desumanas para humanos, leis não-éticas e justas para o homem ético” (Ibidem, p. 33). Esta seria a lógica que conduziria o homem para a construção do sentido da verdadeira humanidade.

Assim, do ponto de vista filosófico, rebelar-se contra as leis injustas e desumanas pode ser de forma pacífica ou violenta. Se a ética trata do Bem e do Mal, como classificar a rebelião? A rebelião pode ser classificada como uma actividade pacífica enquanto for exercida de um modo pacífico na busca de consensos entre os dissensos. Mas também pode ser considerada como uma actividade violenta por parte do cidadão que exerce a referida rebelião, uma vez que esta é o desvelamento das reclamações dos cidadãos feita à esfera política, por não cumprimento das políticas sociais ou da práxis de uma política injusta.

Do ponto de vista ético-filosófico, questiono se a rebelião é um imperativo categórico ou hipotético? A rebelião deve ser feita à luz da respon-

sabilidade ética e moral, pois, a ética tem como fundamento a virtude; a virtude pode e deve ser adquirida e desenvolvida pelo exercício do valor moral em si, tendo em conta a autonomia da vontade do cidadão. Para Kant, “a *autonomia* da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres a elas conformes; pelo contrário, toda a *heteronomia* do livre arbítrio não só não funda nenhuma obrigação, mas opõe-se antes ao princípio da mesma e à moralidade da vontade” (1997, p. 45). Deste modo, se pode dizer que a vontade é concebida como independente de condições empíricas e, consequentemente, como vontade legítima, determinada pela simples forma da lei. Daí resulta as situações em que o indivíduo está sujeito a forças que escapam à sua vontade livre e racional. Por isso, toda a lei deve orientar o homem a distinguir as boas acções das más acções, por meio da lei natural, pois que a lei moral exprime tão somente a autonomia da razão por ser a condição de todas as máximas.

Então, cultivar a virtude através da autonomia da vontade e racional, por meio do livre arbítrio ou em escolher o que fazer e do hábito, tem a ver com o praticar boas acções. Para

Aristóteles, a virtude, assim, está ligada ao hábito de praticar boas acções, mas ele enfatiza que a virtude é consequência da disposição do homem, da sua escolha racional, da sua autonomia para praticar estas boas acções. A virtude é o justo-meio, o meio-termo entre dois vícios, entre duas acções morais contrárias, radicais e extremas. Por isso, toda acção moral almeja um fim (2002, p. 98). E para cada fim e cada objectivo que é traçado, deve desvelar e representar um bem para o cidadão ético-político e racional.

O nível de participação política do cidadão racional enquanto ser racional político deve ser um nível muito humano e responsável na politização dos conteúdos discutidos. Na verdade, a consciência da racionalidade política de um cidadão político consciente e ético deve manifestar também o seu nível participativo na política consciente e racional. Se há políticas e políticos por falta da política e do político, o cidadão político consciente e racional deve pautar por uma política racional que converge com critérios éticos e racionais (Arthur, 2018, p. 27).

Do exposto, argumenta-se que como em certas sociedades prevalece



um certo “maquiavelismo” na política pelo facto de não considerar várias vezes o cidadão segundo a sua natureza, neste sentido, o nível de participação na esfera política deve ser de forma ética, racional e humana. Assim, uma política baseada na violência ou barbaridade, isto é, sem ética nem racionalidade no seu agir, leva o cidadão ético-político e racional a uma certa indiferença político-social. Este argumento pode ser justificado a partir da determinação da vontade mediante a lei moral, tendo em conta os motivos da razão pura prática em Kant:

O essencial de toda a determinação da vontade mediante a lei moral é que ela, como vontade livre, será determinada unicamente pela lei, por conseguinte, não apenas sem a cooperação das impulsões sensíveis, mas até com a rejeição de todas elas e com a exclusão de todas as inclinações, enquanto elas se poderiam opor àquela lei (1997, p. 88).

Ora, se o homem praticar uma acção moral, por exemplo, a honestidade, faz sentido que esta acção tenha uma finalidade e represente para o homem um bem. Existem inúmeros e incontáveis bens, mas que o maior bem para os seres humanos é a felicidade, pois, todos os outros bens visam, de um modo directo ou indirecto, à felicidade. O exercício da cidadania exige do cidadão, não só direitos, mas também o outro lado da medalha, o dever, a responsabilidade política, o respeito pela Constituição, o respeito pela coisa pública e privada, entre outros bens, pois, às vezes, o próprio cidadão, ao reivindicar os seus direitos, vandaliza os bens públicos e privados que ele mesmo exigiu para que o Estado construísse.

## Conclusão

Do estudo apresentado, o foco principal consistiu em se fornecer uma base teórica sobre o cidadão governado, enquanto cidadão insatisfeito, tendo em vista o seu carácter ético, político e racional, de modo que exija os seus direitos nos cânones da ética, porque promover uma verdadeira justiça social não é somente tarefa do Estado, mas também do cidadão através do seu comportamento voluntário, uma vez que a doutrina privilegia a acção como meio de conhecimento, ou seja, preconiza a participação activa na vida política e social.

Neste sentido, este ensaio tem como premissa que o homem, por natureza,

reza, é um ser violento em potência. Vai ao encontro da premissa de Hobbes, que defende que o homem é o lobo do outro homem e que também é um animal político. Considerando, tal como Kant defende, que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, este artigo considera que a verdadeira educação é a transformação da animalidade em humanidade. Neste sentido, o homem sem educação efetiva-se como um problema político e social. Daqui se depreende ser urgente o regresso às origens para os cidadãos, com maior realce os jovens, para redescobrirem os valores que devem nortear o seu comportamento e a sua atitude em qualquer acção. Os valores podem ser encontrados na ética Ubuntu e na filosofia do Ondjango, portanto, e que se constituem como diretrizes que poderão conduzir à emancipação do pensamento filosófico. Essa emancipação resulta da valorização da identidade na diversidade da pessoa humana (africana), que não é coisificação, mas dono do seu próprio destino. Ambos tratam de uma maneira de se viver de forma justa, pensando no tu e no nós, como uma possibilidade de existir, junto com outras pessoas, excluindo o egoísmo,

vislumbrando uma existência comunitária longe do racismo e policentrismo. Neste sentido, África deve tornar-se um espaço de confronto de ideias e de problematização de tudo o que constitui o fundo da questão que impede a sua emancipação e tornar-se um espaço de pensamento sólido e de construção de sentido humano, livre de qualquer coisificação e arbitrariedade. Considera-se, neste cenário, de que a concepção Ubuntu e a filosofia Ondjango poderão ser inspiradores para as novas gerações.

É, de igual modo, urgente a educação de consciência patriótica, cívica, cultural e social. Para se defender a pátria e os cidadãos, os bens públicos e privados, é necessário moralizar com urgência os cidadãos governantes e os cidadãos governados, para distinguirem o fanatismo da cidadania, que jamais deverão ofuscar o patriotismo e a cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e humana.



## Bibliografia

ARISTÓTELES (2002). *Ética a Nicómaco*. 4<sup>a</sup> Edição. Editora Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ARTUR, Pina (2018). *Convergências Dialécticas entre a Ética e a Política*. Editora Mayamba.

CARNEIRO, Sueli Aparecida (2005). *A Construção do Outro Como Não-Ser Como Fundamento do Ser* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo: FEUSP, Brasil).

CÉU PIRES, Maria do (2015). *Ética e Cidadania. Um Diálogo com Adela Cortina*. Edições Colibri.

FILIPE, Arminda Fernando (2018). *ONDJANGO. Filosofia Social e Política Africana*. ECO7.

HABERMAS, Jürgen (1997). *Direito e Democracia. Entre Fatacidez e Validade*, Vol. II. Editora Tempo Brasileiro.

HOBBES, Thomas (2002). *Do Cidadão*. 2<sup>a</sup> Edição. Editora Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (2003). *Leviathan*. Editora Martins Fontes

KANT, Immanuel (1997). *Crítica da razão prática*. Trad. Artur Morão. Edições 70.

\_\_\_\_\_ (1999). *Sobre a Pedagogia*. Editora UNIMEP.

\_\_\_\_\_ (2003). *A Metafísica dos Costumes*. EDIPRO.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi (2022). «Ubuntu como Ética Africana, Humanista e Inclusiva». *Cadernos IHU Ideias/Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Instituto Humanistas Unisinos. Ano XV, nº 254. 2017.

LOCKE, John (1998). *Dois Tratados Sobre o Governo*. Editora Martins Fontes.

MAKUMBA, Maurice Muhatia (2014). *Introdução à Filosofia Africana*. Tradução de Mário de Almeida. Paulinas.

MAZRUI, A. Ali; AJAYI, J. F. Ade; TSHIBANGU, Tshishiku; BOHEN, A. Adu (2010). “Tendências da filosofia e da ciência na África”. MAZRUI, Ali. A. (ed.). *História Geral da África*, Vol. VIII: África desde 1935. UNESCO, 761-815.

MONTESQUIEU (1996). *Espírito das Leis*. 2<sup>a</sup> Edição. Editora Martins Fontes.

NASCIMENTO, Alexandre do (2016). *Ubuntu como Fundamento*. UJIMA – Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. Número 1, junho /2016 – ISSN 9999-9999. Disponível em: [chromeextension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sentimentanimalidades.net/textos\\_ujima/UJIMA\\_N0\\_T1\\_AlexandreDoNascimento.pdf](chromeextension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sentimentanimalidades.net/textos_ujima/UJIMA_N0_T1_AlexandreDoNascimento.pdf).

NOGUEIRA, Renato (2012). “Ubuntu Como Modo de Existir. Elementos Gerais para Uma Ética Afroperspectiva”. *Revista da ABPN*, vol. 3, n.º 6, 147-149.

PLATÃO (2012). *Educação do Homem segundo Platão*, 5<sup>a</sup> Edição, São Paulo: Ed. Paulus.

RAMOSE, Mogobe Bernard (2002). “A ‘Ética do Ubuntu’”. Tradução de Éder Carvalho. Wen, RAMOSE, Mogobe Bernard. *The ethics of ubuntu*.

COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. Routledge, 2002, 324-330.

REPÚBLICA DE ANGOLA (2010). *Constituição*. Imprensa Nacional.

ROHDEN, Huberto (2005). *Educação do Homem Integral*. Martin Claret.

RAWLS, John (2000). *Uma Teoria da Justiça*. Tradução de Almiro Pisetta. Editora Martins Fontes.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2017). *Emílio ou da Educação*. Editora Edipro.

SHUTTE, Augustine (2001). *Ubuntu. Uma Ética para uma Nova África do Sul*. Cluster Publications.

WEIL, Eric (2012). *Lógica da Filosofia*. Tradução de Christina de Malimpensa. Realizações Editora.



# A Educação em Angola Diante do Fenómeno Tecnológico

*Vasco Neemias Alberto Tumacana<sup>[1]</sup>*

[vasconeemias@gmail.com](mailto:vasconeemias@gmail.com)

**Resumo:** Pretende-se com esta pesquisa analisar que tipo de educação se consegue alcançar em Angola diante do fenómeno tecnológico, pois, a tecnologia é, nos dias de hoje, considerada como um meio pelo qual se promove a interação professor-aluno na transmissão de conhecimentos e aquisição de conteúdos de modo a facilitar os processos de ensino e aprendizagem. O objetivo desta pesquisa visa compreender que educação é possível ter quando estamos mergulhados no mundo da tecnologia tendo em consideração a formação integral do homem e o desenvolvimento da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação; Tecnologia; Homem; Sociedade.

## **Education in Angola in the Face of Technology**

**Abstract:** The aim of this research is to analyse what kind of education can be achieved in Angola in the face of technological phenomena, since technology is nowadays considered to be a means of promoting teacher-student interaction in the transmission of knowledge and the acquisition of content to facilitate teaching and learning processes. The aim of this research is to understand what kind of education is possible when we are immersed in the world of technology, considering the integral formation of man and the development of society.

**Keywords:** Education; Technology; Man; Society.

<sup>[1]</sup> Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge – Angola. Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto (Luanda). O autor escreve segundo a antiga ortografia portuguesa.

## Introdução

O desenvolvimento da tecnologia marcou, em grande parte, uma evolução total em todas as esferas, pois, a par da filosofia (que se serve da razão como fundamento metodológico) e a ciência, (de acordo com a sua experimentação), que fizeram a sociedade-mundo evoluir de forma vertiginosa e a uma escala sem precedentes, a tecnologia, por sua vez, tem vindo a transformar radicalmente a vida do homem. Não obstante, a educação está a ter um alcance de tal maneira que a produção do conhecimento se tornou mais fácil para todos, e a produção epistémica, é, nos dias de hoje, alargada a novos círculos e estratos sociais porque a tecnologia trouxe várias ferramentas de pesquisa que está à disposição de todos.

Todavia, o facto de a filosofia da educação ter alcançado níveis verticalmente ascendentes, não quer dizer que também o tenha feito no plano horizontal, pois, a problematização desta abordagem efetiva-se nas seguintes questões: que balanço podemos fazer do uso da tecnologia na educação na sociedade hodierna? E no campo axiológico, como é que o uso da tecnologia está a caminhar com a educação dos valores? Estas

e outras questões remetem-nos para a necessidade de reflectir sobre a educação diante da tecnologia, na medida em que a vida do homem mudou consideravelmente com o avanço tecnológico. No que concerne ao método da pesquisa, servimo-nos do método interrogativo da filosofia de modo a direcionar melhor o assunto em abordagem.

Neste sentido, o rumo deste trabalho está dividido em quatro partes: na primeira parte abordar-se-á o papel da tecnologia na educação; na segunda parte, abordar-se-á a importância da educação tradicional em Angola; na terceira parte desenvolver-se-á o papel do professor em relação ao uso das tecnologias; na quarta parte abordar-se-á sobre os aspectos da tecnologia face à educação dos valores em Angola poderão ser considerados como um avanço ou um recuo.

## O Papel da Tecnologia na Educação

De uma forma geral, a tecnologia na educação consiste num meio que possibilita a invenção de novos métodos e mecanismos de ensino que visam a introdução de novos elementos visuais e audiovisuais na sala de aula. A tecnologia também permite, entre



outras, a interação entre vários alunos de modo a partilharem informações precisas que permitem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. A tecnologia, atualmente, é um fenómeno que não se pode negar, pois, as pessoas nascem numa sociedade tecnológica cuja prática já é habitual no seu dia-a-dia, neste caso, as crianças vão para a escola já conscientes sobre a importância e a influência dela. Já alargado e integrado em vários sistemas educativos de vários países no mundo, considera-se, de uma forma geral, que a educação deve aproveitar a tecnologia para tornar o seu ensino mais atrativo, isto é, deve-se utilizar meios que possam incentivar os alunos a aparecerem na escola e interagirem activamente para a obtenção do conhecimento.

A tecnologia pode servir também para aproximar os alunos dos meios didáticos como livros, textos escritos, ou até vídeos aulas, ao invés de se distrair com outras coisas no seio das redes sociais e de outras plataformas. Neste caso, é necessário providenciar computadores para todas as escolas em Angola e dever-se-á estimular o uso dos computadores e da tecnologia em geral em todas as instituições de ensino no país. Estes deverão ser

os primeiros passos para se promover a tecnologia e a tecnologia educativa em Angola, uma vez que permitirão uma desencadear uma velocidade sem precedentes na transmissão de informações, mas também na conservação de dados e das pesquisas feitas, tanto pelos educadores quanto pelos educandos, de acordo com o contexto em que a instituição estiver inserida. Assim sendo, no ponto de vista epistemológico, a tecnologia possibilita uma nova alternativa de adquirir conhecimento, o que faz com que o aluno tenha uma autonomia própria na sua aprendizagem, incitando-o também para a pesquisa constante na busca do saber.

Silva considera que uma das principais funções da tecnologia é o seu uso como facilitadora, tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem e tem como base unir a vivência dos alunos com os assuntos lecionados em sala de aulas (Silva, 2002).

Correlato a isso, Filipe Zau, considera que “num mundo globalizado, onde reina a tecnologia, só a aquisição de um adequado nível de conhecimentos constitui factor de crescimento económico e de desenvolvimento dos povos” (2002, p. 7). Dito de outro modo, o mundo está

cada vez mais global e a educação, não estando isenta deste progresso, o uso da tecnologia deve servir para facilitar o ensino e aprendizagem, uma vez que a tecnologia traz consigo uma linguagem específica que permite uma compreensão generalizada pelo facto de incluir imagens, sons, símbolos com a possibilidade de tradução, aproximando assim as várias culturas e a cosmovisão de cada povo, fazendo com que a sociedade que mais dela se aproximar possa ter a chave do desenvolvimento. No mesmo prisma, Edgar Morin comprehende que a tecnologia tem uma notoriedade fundamental na educação pelo facto de fazer com que o homem esteja muito mais interligado com o outro, assim como a multiplicidade cultural se desenvolve no mesmo espaço (Morin, 2015).

Partindo do pressuposto de que a tecnologia tem um papel preponderante e muito atrativo na educação, esta situação pode ser corroborada com o uso do telemóvel em sala de aula, por exemplo. Através deste aparelho, a tecnologia está sempre presente com os alunos o tempo todo, e poderá ser aproveitado para várias finalidades na educação, pois, por intermédio dele os alunos poderão

fazer pesquisas possíveis relacionadas a um tema, e muito mais que isso, também poderá servir como meio de compartilhar dados, métodos e resultados de pesquisa, informações várias e dificuldades, entre outros pontos, tanto com os seus colegas quanto com os professores, por intermédio da comunicação escrita, áudio ou visual.

O papel da tecnologia na educação não se circunscreve unicamente na educação escolar, vai mais além. Hoje, a educação familiar parece ser tão diferente quanto antigamente pelo facto de algumas famílias viverem separadas por motivos de estudos, trabalho e até mesmo devido à procura de melhores condições de vida. Porém, a tecnologia poderá ser usada como meio de acesso à educação nas famílias em Angola e como um processo de transmissão de valores nas mesmas, por meio de comunicação à distância. Hoje temos vários programas educativos na internet, programas estes que enfatizam muito a boa educação ou a maneira pela qual os indivíduos devem apresentar-se na sociedade. A tecnologia poderá fomentar uma melhoria substancial no ensino em Angola, pois também é um meio pelo qual os alunos têm acesso a bibliotecas virtuais sem saí-



rem de casa. Através da tecnologia, o ensino tornou-se mais acessível e o professor deixa de ser visto como o detentor do saber porque os livros de que o professor se baseava para sua sabedoria já estão disponíveis para todos.

A educação é o meio pelo qual se retira o homem da sua animalidade em direção à sua humanidade, pois ela não se baseia somente na instrução, mas também na transformação da personalidade do indivíduo (Kant, 1996, p. 12). Esta transformação já é possível nos nossos dias de maneira mais célere e intensa porque a dinâmica da tecnologia fornece à educação os meios mais simples e acessíveis para a diversificação dos processos de ensino e aprendizagem. As várias ferramentas tecnológicas fazem com que os alunos consigam preencher o vazio de algumas faltas de compreensão na sala de aulas, por exemplo. Neste sentido, a educação não formal ganhou outra robustez com a tecnologia, pois a globalização permitiu com que todos saibam de tudo, bem como a liberdade e possibilidade de avaliar os ensinamentos dados e os observados noutras esferas de acordo com a dinâmica dos tempos vividos.

## A Educação Tradicional em Angola

Sabemos que a educação tradicional ainda é um facto em vários países em desenvolvimento. Em Angola ainda é notável a educação tradicional e sabemos que a construção de um sistema educativo exequível é também dependente dos dados da história já vivida. Dewey compreendia esta dificuldade em relação à transição da escola tradicional para a escola nova, porque para desenvolver uma nova filosofia da educação nunca foi uma tarefa fácil (Dewey, 1979). Isto pressupõe dizer que, apesar do ensino tradicional ser ainda uma realidade, o uso da tecnologia na educação é um facto que não se pode negar, e o papel dela é, sem dúvida, facilitar o ensino e aprendizagem introduzindo ferramentas que aproximem os indivíduos dos livros e do conhecimento em geral, colegas, professores e ao mesmo tempo ter uma visão global, estando mais próximo do universo da aprendizagem que promova o conhecimento tradicional com o conhecimento moderno, a cultura com a ciência, a filosofia e a tecnologia e a filosofia com a ciência.

## A Visão do Professor no Uso das Tecnologias

A tecnologia constitui-se, sem dúvida, o meio pela qual os professores se apropriam para transmitir os seus conhecimentos, e sendo estas um facto inegável na sociedade, o professor não pode se recusar usá-las porque o seu uso e conhecimento é já uma exigência mundial. É elementar que para melhor programar os conteúdos educativos o professor deve servir-se das tecnologias de modo a contextualizar o que se vai ensinar e o que os alunos deverão apreender; neste sentido, a tecnologia se torna uma aliada ao processo de ensino e aprendizagem e é cada vez mais indispensável na educação, pois ela consegue unir o professor com o aluno, através de aulas mais atrativas e dinâmicas, o que se faz necessário utilizar esse recurso a favor da educação (Santos, 2017). Este autor pretende dizer que as novas tecnologias fornecem ao professor a possibilidade de conhecer melhor os seus alunos e ajudá-los a compreender melhor o que lhes é ensinado por intermédio de um diálogo ou orientações dentro ou fora da escola, quer seja presencial ou à distância. Esta possibilidade, remete-nos também à ideia de Moran, quando sustenta que:

Pode-se prever que as novas tecnologias possam trazer vários benefícios ao processo de ensino. Pois elas permitem-nos pensar além do conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estarmos juntos e o estarmos conectados à distância (2010, p. 12).

Voltando à tese da visão do professor (sendo um elemento muito importante neste processo) como educador, deve ter o domínio do que se passa na sociedade em que está inserido, e nesta sociedade, está também presente o uso das tecnologias, sobretudo por parte dos seus educandos. Ora, se o professor não se actualizar sobre como se manuseia os computadores, a internet, as redes sociais e meios de comunicação em geral, ele ficará perdido no tempo e não conseguirá acompanhar os seus alunos, nem as suas principais dificuldades e ansiedades. Esta situação dificultará o ensino em geral no país, porque os problemas só são resolvidos quando se tem o conhecimento e domínio total deles. Por outro lado, vários estudos provam que as novas tecnologias ajudarão o professor a tornar



mais real o que ele vem ensinando, fazendo com que a teoria se efective na prática, tal como notamos no ensino prático que envolve experiências *online* em laboratórios científicos, ou em salas de informática, onde um professor em Hong-Kong ou em Budapeste pode ensinar milhares de alunos que estão *online* em várias partes do mundo.

Diante disso, os professores têm a possibilidade de cooperar uns com os outros no que concerne aos critérios usados no processo de ensino e aprendizagem, apesar das realidades serem diferentes, ainda assim, o ensino é global, então a sua interação é um dado já facilitado pelas tecnologias. Isto faz também com que eles possam dedicar-se cada vez mais na aprendizagem, na formação ao longo da vida, pois, o professor também precisa de aprender, precisa de fazer investigação de modo a situar melhor o que ele transmite, ou seja, o professor precisa de se atualizar, quer nos conteúdos científicos, quer nas formas de melhor transmitir pedagogicamente e tecnologicamente os conteúdos científicos. Este processo é fortalecido por meio de três grandes competências que o professor deve ter nesta era contemporânea onde as

tecnologias estão ao dispor não só do professor, mas também dos alunos, ou seja, nesta era em que tudo que o professor ensina pode ser previamente aprendido pelos alunos por via da interação dos meios de comunicação e internet.

As competências que o professor deve ter são: científicas (relativamente ao conhecimento científico relacionado com a sua área de especialidade em que administra as aulas); pedagógicas (tem a ver com a maneira como leciona as aulas tendo em conta os critérios a utilizar de modo a fazer com que o aluno entenda o que está sendo transmitido e o contexto utilizado); pessoais (estão ligadas com a forma de ser do próprio professor, a forma como interage com os alunos e a maneira como isto ajuda no processo de ensino e aprendizagem). O poder da tecnologia é muito maior do que se pode imaginar, e deverá estar instalado na educação como um sistema enraizado nela de modo a garantir a melhor interação entre professores e alunos, ministérios e a matriz curricular. Sabe-se claramente que a internet é uma poderosa ferramenta de difusão de informações, e os alunos, por sua vez, ficam muitas vezes perdidos diante deste facto

e é aqui que o professor é chamado a intervir.

Neste caso específico, o professor tem o papel de transformar as informações obtidas pelos alunos em conhecimento, e isto só é possível se o professor estiver actualizado e munido das competências apropriadas para o efeito. Portanto, os desafios da educação não se encerram unicamente aos alunos e muito menos ao Ministério da Educação, que está encarregue de elaborar a matriz curricular, mas inclui também o professor, e este, por sua vez, tem de acompanhar a dinâmica desta ferramenta tão essencial para os nossos dias. O progresso do ensino em Angola depende da capacidade das nossas escolas se atualizarem tecnologicamente e, sobretudo, dos nossos professores estarem a par com o progresso tecnológico e terem as competências necessárias para usarem a tecnologia para melhorar substancialmente os processos de ensino e aprendizagem.

## A Tecnologia Face à Educação dos Valores em Angola: um Progresso ou Recuo?

Sendo a tecnologia um meio criado para facilitar a vida de todas as pessoas, ela deve ser usada de modo a não prejudicar o grupo onde cada um pertence, nem os valores culturais e princípios de cada indivíduo. Os princípios e ensinamentos passados pelos mais velhos aos mais novos de geração em geração devem ser consistentes e resistir ao fenómeno da transvaloração. Isto só é possível se a educação for considerada como o meio de sustentação dos valores. Neste sentido, diante da expansão da ciência e da tecnologia, a questão “*que educação?*” pode ser já respondida com o uso dos valores morais e éticos, a vivificação dos valores culturais, a elevação do humanismo de modo a compreender-se que uma inteligência artificial não é mais valiosa do que uma mente humana, portanto, a valorização da educação dá-se de acordo com o ser e não com o ter.

De acordo com isto, Vilaça salienta que “a tecnologia contribui para recriar a realidade e que estamos vivendo uma revolução digital, que vem acompanhada de encantamento, benefícios, possibilidades e ameaças”



(Vilaça, 2016, p. 22). Esta ideia remete-nos para o que se deve ou não fazer com o avanço da tecnologia, pois em relação à cultura sabemos claramente que ela se faz, desfaz-se e refaz-se; mas a tecnologia, sem a componente ética, constitui-se como uma ameaça, e os benefícios da tecnologia, sobretudo na educação em particular, são vistos quando fomentam no seio da sociedade a valorização do homem, no ponto de vista ético, moral e sobretudo cultural. Em Angola, por exemplo, no ponto de vista do ensino escolar, a tecnologia trouxe pequeníssimos avanços, e na dimensão axiológica consideráveis recuos.

Dissemos pequenos avanços porque as instituições escolares em Angola não oferecem condições aos professores. Não se pode compreender como se pode enfrentar os grandes desafios na educação sem que pelo menos haja um computador numa escola. Em Angola, quase nada se investe no sector da educação, muito menos nos profissionais desta área, pois, é sabido que existem, até aos dias de hoje, professores sem competências nos seus domínios científicos de atuação e nas abordagens pedagógicas. A maioria dos professores, que

se encontram com níveis de iliteracia digital elevadíssimos, nunca tiveram acesso a uma formação técnica, científica e pedagógica ao longo da vida. Esta situação é lamentável e angustiante, sobretudo quando a docência se trata de um sector cuja remuneração é lastimável. O Estado, até ao presente momento, ainda não criou de maneira abrangente um plano estratégico para o ensino em geral e para a docência que aposte em políticas de formação e de capacitação para os docentes e que contemple a implementação das novas tecnologias nas escolas em Angola de forma gradual e de acordo com as suas possibilidades. Existem institutos de saúde cujos laboratórios não funcionam como deveriam, e cursos técnicos de informática sem computadores nem equipamentos propícios para a sua execução, enfim, são vários os exemplos que podemos destacar e que configuram a razão de termos uma educação sem qualquer qualidade.

Não obstante as escolas de Angola e os professores estarem ainda muito longe das novas tecnologias na educação (que já não são novas no contexto mundial), no que toca à educação dos valores houve inequivocamente um recuo tendo em conta

a decadência dos aspectos ontológicos e culturais. Hoje, há claramente uma preocupação em se apropriar mais de modelos educativos de outros países do que inserir modelos apropriados de acordo com a nossa realidade. Ora, ao entrarmos no campo axiológico, os recuos acima dito não se circunscrevem na culpabilidade dos males da tecnologia, mas da incapacidade de o homem preservar a sua identidade diante da multiplicidade cultural que a sociedade hodierna impõe. Isto significa dizer que enquanto a globalização toma conta de tudo, a educação dos valores em Angola continuará vulnerável.

Não procurando uma posição pessimista, há muito que a transmissão dos valores morais e sobretudo culturais perdeu o seu foco, não somente pelo facto das novas tecnologias permitirem-nos experimentar o acesso a realidades distintas, mas também por não aproveitarmos a mesma tecnologia como oportunidade de difusão dos nossos valores; o que poderia constituir para nós um progresso, tendo em consideração o esforço que vários jovens têm evidenciado criando grupos e programas de expansão dos valores culturais com intensão de resgatar os mesmos valores perdidos,

graças à tecnologia este esforço tem sido conseguido mas não de uma maneira desejável, porque a maioria da população angolana não tem acesso a internet. Ou seja, se os valores morais estão se perdendo por conta da globalização, é por esta mesma via que podem ser recuperados, mas para isso, é necessário que todos cidadãos tenham acesso a estas tecnologias (o que não acontece em Angola).

Dito de outro modo, se, por um lado, a tecnologia amputou a educação tradicional e estimulou a relativização dos valores, por outro, trouxe, através da educação, uma oportunidade de tornar o ensino acessível a todos e com ele a transmissão dos valores para todos. O tão conhecido café filosófico, por exemplo, que podemos encontrar em quase todos os países de língua oficial portuguesa, é um dos meios usados para a transmissão dos valores morais e culturais relativos. Porém, esta filosofia deve servir-se da tecnologia para divulgar melhor os valores culturais de cada povo.

Nesta conformidade, o resgate dos valores morais e culturais poderão ser feitos por meio de programas ou disciplinas escolares que problematizam os valores como símbolo do nosso



ser, e por meio da tecnologia, podemos recuperar os nossos valores onde quer que estejamos, porque ela consegue manter os homens interligados uns dos outros em qualquer lugar do mundo, portanto, a criação de debates *online* sobre a cultura angolana, por exemplo, a criação de aplicativos e jogos cujo teor ou perguntas fazem apologia sobre o conhecimento do país e dos grandes marcos da nossa identidade, é uma das grandes apostas que podemos aqui mencionar como meio de resgate dos valores morais e culturais. Nesta conformidade, a escola deve também, tanto por meio das várias possibilidades que a tecnologia nos oferece, quanto por outros meios, levar a sério a formação do homem.

## Conclusão

A educação é sem dúvida o meio de transformação do homem, não somente da sua capacidade cognitiva, mas também na formação da sua personalidade. O papel da tecnologia na educação é fazer com que tenham acesso ao conhecimento e que se estimule a interação entre os educandos, aproximando-os cada vez mais dos grandes meios e plataformas de conhecimento, como os livros digi-

tais, debates estudantis, entrevistas, artigos científicos, teses de mestrado e de doutoramento, entre outros. Por conseguinte, a visão dos educadores, face às novas tecnologias, não deverá ser de receios, de vergonhas e de recuos, mas de conceber as tecnologias de informação e comunicação como um instrumento que potencia os seus conhecimentos científicos e que alarga as possibilidades de ensino e aprendizagem, disponibilizando novas linguagens para a sala de aula, e que poderá permitir a educação dos valores através da criação de ambientes virtuais como o café filosófico, programas de internet, entre outros, com o objectivo de proteger o legado dos valores morais, éticos, culturais africanos. Portanto, é fundamental que a educação caminhe com a tecnologia de modo a termos uma sociedade em Angola tecnologicamente desenvolvida e culturalmente forte.

## Referências Bibliográficas

DEWEY, J. (1979) *John Dewey: Democracia e Educação*. 4<sup>a</sup> Edição. Companhia Editora Nacional.

KANT, I. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Fontanella. Editora Unimep.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T. (2010). *Novas tecnologias e Mediação Pedagógica*. 17<sup>a</sup> Edição. Editora Campinas.

MORIN, E. (2015). *Ensinar a Viver: Manifesto para Mudar a Educação*. Porto Alegre, Editora Suliana.

SANTOS, F., L. (2019, 1 de Janeiro). “Ciência e Tecnologia na Escola”. *Revista Experiências Inovadoras RBPG*. Universidade de Brasília, v.15, n. 34.

SILVA, L., A. (2022). “Vantagens e Dificuldades das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação”. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, V.8, ISSN - 2675 – 3375.

VILAÇA, M., ARAUJO, E., (2016). *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*. Editora Duque de Caxias.

ZAU, F. (2002). *Educação em Angola: Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Universitária Editora.



# Projetando uma Obliteração Neuropsicossocial na vida Estudantil dos Alunos do Colégio Militar de Brasília

Roberto Pereira Veras<sup>[1]</sup>

[roberto.veras.cmb@gmail.com](mailto:roberto.veras.cmb@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tenciona explicitar de maneira hermenêutica-conceitual como se pode equacionar o projeto de vida na estrutura conceitual dos alunos do novo ensino médio do Colégio Militar de Brasília – CMB. Para tanto, utilizar-se-á a ipseidade como mecanismo de reflexão de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais perspectivas para compreensão da realidade neuropsicossocial dos estudantes do sistema militar brasileiro<sup>[2]</sup>.

**Palavras-chave:** BNCC; CMB; Projeto; Vida.

## Projecting a Neuropsychosocial Obliteration in the Student Life of the Military College of Brasília

**Abstract:** This article intends to explain in a hermeneutic-conceptual way how the life project can be equated in the conceptual structure of the students of the new high school of the Colégio Militar de Brasília - CMB. To this end, ipseity will be used as a mechanism for reflection in accordance with the new National Common Curriculum Base (BNCC) and other perspectives for understanding the neuropsychosocial reality of students in the Brazilian military system.

**Keywords:** BNCC; CMB; Project; Life.

<sup>[1]</sup> Universidade Católica de Brasília – UCB. Pós-doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT do Colégio Militar de Brasília - CMB. Membro da Associação Brasileira de Filosofia da Religião - ABFR. <https://orcid.org/0000-0001-7340-7141>. CIÊNCIA ID E517-9CBE-3158.

<sup>[2]</sup> Este texto é escrito na variante do português do Brasil.

## 1. Introdução

Consoante as complexidades labirínticas do novo ensino médio no sistema brasileiro de ensino, trago-vos um relato de experiência que, no mínimo, despertou um olhar curioso ante a tradicional forma de ensino no âmbito dos Colégios Militares do Brasil no ano de 2023. Em particular, o Exército Brasileiro, por meio do Departamento de Educação e Cultura do Exército - (DECEx), via Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - (DEPA), delineou o processo de transformação do ensino na força na busca de níveis superiores de qualidade de ensino. Para alcançar este objetivo, alterou a abordagem pedagógica. A Lei n.º 13.415/2017, que cria o Projeto de Vida como um componente curricular do Novo Ensino Médio, estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e define no artigo 3º § 7º que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também corrobora esta posição, defendendo:

[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes [aos alunos] definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Como percebemos, a BNCC também contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até ao Ensino Médio. A competência número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, propõe, em relação ao aluno:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Desse modo, iremos transpor um conhecimento em forma de relato



experimental proveniente de ações efetivas com mais de 500 estudantes do 1.º ano do ensino médio do Colégio Militar de Brasília – CMB, em 2023/2024, na tentativa de acesso aos aspectos cognitivos, sociais e emocionais diante da proposta do currículo do novo ensino médio: “O professor de Projeto de Vida está presente como mediador e facilitador do processo de reflexão. Sua presença é indispensável como co-sujeito desse processo, para facilitar a construção das representações pelo aluno.” (S. P. do CMC, 2016, p. 7). Diante desse plano de sequências didáticas oriundas do Colégio Militar de Curitiba – CMC, cada docente deve compreender sua realidade e possibilitar o desenvolvimento de atividades que corroborem com o desenvolvimento dos estudantes que irão participar do projeto de vida.

## 2. A Importância da Neuropsicologia no Mundo Escolar

Nesse universo arquimédiano fui designado o primeiro professor de Projeto de Vida do Colégio Militar de Brasília em 2023. Foi uma surpresa, pois os temas não são parecidos com minha formação aca-

dêmica, mas o meu contato com este componente curricular veio da região amazônica, mais especificamente da escola da polícia militar do estado do Acre na cidade de Cruzeiro do Sul. Diante da implantação, procuramos estabelecer um diálogo progressivo pela magnitude do Colégio Militar de Brasília – CMB, com seus mais de 3000 alunos, pois tudo era muito novo para a gestão, para os alunos e para o docente. Assim, foram organizadas aulas semanais de 40 minutos proporcionando um diálogo transdisciplinar com diversas áreas do conhecimento humanístico e social.

Trabalhar na formação do cidadão e da cidadã contemporâneos pressupõe considerar intencionalmente – e atuar em – diferentes dimensões constituintes do ser humano, visando construir valores, habilidades, atitudes e conhecimentos na forma articulada. Todo esse processo formativo precisa culminar em um modelo educativo que apoie crianças e jovens na construção de projetos de vida éticos, que visem transformar o mundo, e de habilidades necessárias para a vida do século XXI (S. P. do CMC, 2016, pp. 12-13).

No primeiro momento, no mês de fevereiro, procuramos uma interação social com brincadeiras e dicas para uma nova etapa da vida estudantil, pois eles saíam do ensino fundamental e agora estariam com 10 matérias a mais no nível médio. Sabemos que fatores biológicos e psicológicos afetam essa transição de ensino concomitantemente com a puberdade e fatores antropológicos e sociais na vida externa ao colégio.

A realização de jogos lúdicos e brincadeiras entre os alunos mostrou a parte emocional dos 477 alunos que começaram o 1.º ano do ensino médio em 2023 no CMB. Todos empolgados com a mudança de vida, uns felizes e outros temerosos, a vida tomou seu rumo. Destarte, verificou-se, após os primeiros dias de rotina, uma necessidade de explicação existencial em múltiplos aspectos, isso porque o medo das novas matérias fazia o acúmulo de conteúdo verberar sobre a calma e resiliência necessária no dia a dia.

A necessidade de auxílio era evidente no âmbito das emoções; logo após todos terem tomado conhecimento dessas novas aulas, fizeram diversas perguntas sobre o projeto de vida, a saber: tem prova? vale nota?

posso ficar reprovado? A grande dúvida como em toda matéria de grande expressão. Será que estamos diante de uma problemática que envolve a Filosofia da Educação com aportes na psicologia do educando?

Com o desenvolver do mês de fevereiro após os festejos carnavalescos, nosso foco seguindo rigorosamente o plano de ensino da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial – DEPA, foi o de elaborar de maneira conjunta um acordo de convivência, também conhecido como direitos e deveres dos alunos e professores. Após quatro semanas trabalhando na montagem desses projetos, diversos pontos positivos foram alcançados na melhoria escolar tanto a nível físico quanto humanístico. Nessa seara, de modo interdisciplinar, em que foram envolvidas diversas áreas do saber como filosofia, sociologia, artes, história, entre outras, o componente curricular projeto de vida inicia suas elocubrações nessa jornada desafiadora que é o ensino atualmente.

As nossas aulas eram compostas de avisos edificantes para o bem estar de nossos jovens, isso porque a deturpação das mídias sociais e a projeção negativa dos recursos tecnológicos utilizados de maneira exacerbada



condicionam a fragilidade do pensar e refletir, sobretudo no espectro das emoções e dos desafios diuturnamente. Sendo assim, utilizamos vídeos e slides para nossas aulas na tentativa de corroborar significativamente em diversas matérias nos meses de março e abril, estabelecendo um diálogo com as ciências biológicas, geografia e atualidades por meio da problemática que envolvia a adolescência e as redes sociais. Sabemos que, a cada dia, os jovens adquirem recursos tecnológicos e a tendência das redes sociais é avassaladora para o público dessa faixa etária. Pensando nisso, o Projeto de Vida estabeleceu diversos mecanismos que, de modo *sine qua non*, perpetuaram sua metodologia em formato de redação para a produção de notas abordando tecnologia, atualidades e fundamentos epistemológicos.

### 3. A Projeção das Emoções na Sala de Aula

O processo das emoções e da progressão intelectiva do sujeito foi corroborada com múltiplas especulações acerca do *bullying*, preconceito e argumentos depreciativos presentes na sociedade. Nesse aspecto, conseguimos apresentar vídeos como me-

canismo semiótico na elocubração incessante de conscientizar a juventude para o não favorecimento das segregações e indiferenças. Destarte, podemos estabelecer que o papel social é um fator fundamental na vida do sujeito e da realidade de cada um de nós; nesse âmbito, conseguimos fazer um condicionamento razoável de debates e reflexões.

[...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. (BNCC *apud* ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 14)

Entremos, a atividade seguinte girou em torno da compreensão das

diferenças por meio das nações, isso porque os alunos foram divididos em vários grupos e cada um conseguiu escolher um país para entender suas fragilidades e problemáticas em torno da saúde mental, desse modo proporcionando uma conjectura múltipla sobre diversos temas, a saber: atualidades, saúde, sociedade e conflitos existenciais. Assim, foram contemplados diversos países, desde os mais carenciados aos mais desenvolvidos.

Ficamos no anseio de saber se a disciplina de Projeto de Vida iria completar o ciclo, avançando para o 2.º ano no ensino médio em 2024 e para o 3.º ano em 2025. Porém, o projeto não avançou conforme o desejado, se restringindo apenas à 1.ª série com o acréscimo de uma turma, totalizando 16 salas de aula. Assim, procedendo o mesmo Plano de Ensino Didático – PED, foi realocado para o desenvolvimento das mesmas tarefas anteriormente fomentadas e, assim como no ano anterior, o sucesso prevaleceu no ano que transcorre.

## Conclusão

O Projeto de Vida como nova matéria no currículo escolar brasileiro sempre atuou metodologicamente

no formato interdisciplinar. Buscamos, em todos os momentos, tratar das emoções dos nossos alunos com afinidade humanizada. Assim procedendo, todos os casos necessários foram sucessivamente avaliados pelo setor da psicopedagogia sempre como fio condutor o professor e o aluno que estão em relação concorrente em todos os momentos do ano letivo. Assim sendo, nosso compromisso com a educação no auge de seus 46 anos de Colégio Militar de Brasília – CMB, iremos proporcionar uma exposição de caráter público para os pais e mestres das nossas obras de arte que o Projeto de Vida confecciona conscientemente em correlação aos temas abordados em sala de aula.

A proposta do 1.º ano do Ensino Médio no CMB contagia diversos profissionais da educação, isso porque a pluralidade de perspectivas de compreensão da realidade representa amplamente o universo prático e metodológico dos educadores no novo ensino médio. Assim sendo, os nossos alunos têm uma mudança emocional significativa na sua grade curricular e nos seus compromissos cotidianos. A proposta do projeto de vida como regulador de emoções vem



funcionando categoricamente, isso porque sabemos das barreiras estabelecidas pelas áreas de exatas e ciências da natureza. O nosso componente curricular estabelece uma dialética mais coerente com as humanísticas que tratam das relações em conjunto e com a reflexão existencial das emoções.

Nosso projeto junto aos 477 alunos do 1.º ano estabelece agora no mês de agosto/setembro uma discussão acerca da relação com o patriotismo. Eles produzem, durante as aulas, uma nova configuração da bandeira do Brasil abordando aspectos culturais, civis, morais e sociais na contemporaneidade. Assim procedendo concomitante já estamos refletindo sobre o setembro amarelo em alusão à prevenção do suicídio. Esse trabalho subjetivo com jovens adolescentes resgata a tradição e os valores que são pilares axiomáticos na fundamentação que subjaz todo o Exército Brasileiro.

Sabemos que ainda é uma área muito jovem no sistema militar brasileiro, entretanto, buscaremos solidificar e homogeneizar todas as categorias do ensino até 2025 completando o ciclo das três séries do novo ensino médio. Na minha opinião, é uma

proposta válida pelo fato da fragilidade existencial que estamos retomando devido ao mundo pós-pandemia que afetou todos os mecanismos de ensino que de modo *sui generis*, *a priori*, não iremos retornar. Ademais, o mundo tecnológico e a inteligência artificial podem corroborar paulatinamente para uma nova roupagem como forma de fundamentar o ensino médio em nosso país.

Em suma, podemos destacar que o processo de implantação de uma nova área tem suas benesses e seus obstáculos, porém, no que podemos identificar no transcorrer do ano letivo, percebemos que emocionalmente obtivemos resultados positivos e acesso a conjuntura emocional e individualizada com cada um dos nossos alunos. Aos quarenta e seis anos do Colégio Militar de Brasília – CMB, de modo atemporal, conseguimos inovação, inclusão e qualidade no ensino ao mesmo tempo diuturnamente buscando estender de modo assistencialista o projeto de vida como fórmula para uma regulação dos sentimentos e emoções de nossos jovens diante dos desafios e valores que inexoravelmente farão parte do mundo além desta instituição de ensino.

## Referências

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. (Eds.) (2020). *Projeto de Vida: Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais*. Summus Editorial.

BRASIL. (2018, 25 de março). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO. (2017). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

SEÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DO CMC. (2016). *Projeto de Vida*. DECEEx.







