

## Os desafios para uma educação contra-hegemônica e intersubjetiva - O caso da Universidade Nacional do Timor Leste

### **Resumo**

O presente trabalho é fruto da experiência como professor brasileiro inserido em um projeto de cooperação internacional entre Brasil, Portugal e Timor Leste. Este projeto objetivou dar início a implementação do ensino superior integralmente em língua portuguesa e a transformação curricular na Universidade Nacional do Timor Leste. Apresento algumas problemáticas originadas na relação com algumas questões teóricas presentes nas teorias de Boaventura de Souza Santos e Jürgen Habermas. Apresento o relato de algumas experiências pedagógicas realizadas em três turmas no curso de Economia e Estudos do Desenvolvimento, orientados para uma prática intersubjetiva e contra-hegemônica. Seguida de uma análise sobre os limites e as possibilidades dessas práticas à luz dos teóricos anteriormente apresentados.

**Palavras-chave:** Educação contra-hegemônica; intersubjetividade; Timor-Leste; Autonomia; Criticidade

**Ivan Penteado Dourado**  
ivan.dourado@acad.pucrs.br

## Introdução

O presente trabalho é fruto da experiência de um professor brasileiro inserido em um grupo de vinte e quatro educadores-pesquisadores selecionados para fazer frente a um grande desafio: construir um projeto pioneiro de cooperação internacional entre Brasil, Portugal e Timor Leste. Este projeto objetivou dar início a uma profunda transformação curricular dos diferentes cursos que compõem o ensino superior da Universidade Nacional do Timor Leste.

Em fevereiro de 2012 uma equipe formada por vinte professores brasileiros e quatro professores portugueses em regime de cooperação, seguiram para Timor-Leste visando à realização de uma profunda reforma curricular na única universidade pública do país. Este projeto surgiu de um acordo multilateral firmado entre a Fundação das Universidades Portuguesas, a Universidade Mackenzie de São Paulo e Universidade Nacional de Timor-Leste. Este conjunto de instituições, selecionaram e treinaram esses profissionais, objetivando a resolução de uma dupla demanda: de um lado com a pressão originada pela Comissão dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que diz respeito ao prazo da obrigatoriedade do ensino superior realizado integralmente em língua portuguesa a partir do ano de 2012; juntamente com a necessária reforma curricular dos cursos que compõem a Universidade Nacional de Timor-Leste<sup>1</sup>.

O presente texto refletir sobre esta experiência, focando aqui o desafio enfrentado no interior de uma sala de aula. Pretendo apresentar as referências teóricas que auxiliaram a compreender os desafios culturais, lingüísticos e sociais encontrados e, ao mesmo tempo, apresentar algumas das estratégias didáticas e pedagógicas criadas em sala de aula. Pretendo ampliar aqui o entendimento do processo vivido, refletindo com autores do campo da sociologia e da educação sobre os limites e potencialidades da prática construída em solo timorense e, ao mesmo tempo, compartilhar as reflexões construídas nesta experiência de vida.

Este texto materializa reflexões resultantes de uma experiência pedagógica que durou aproximadamente 10 meses em um país estrangeiro, combinando algumas

---

<sup>1</sup> A Universidade Nacional de Timor-Leste é constituída de sete faculdades: Agricultura, Ciências Políticas, Economia, Ciências da Educação, Engenharia, Direito e Medicina.

impressões etnográficas e pedagógicas, combinadas com reflexões teóricas e reflexivas, vividas como responsável por três turmas da Faculdade de Economia e Estudos do Desenvolvimento, nas disciplinas de Microeconomia e Antropologia Econômica durante dois semestres. O presente texto constitui o primeiro de uma série que, para além do presente relato, possam discutir também as questões políticas, organizacionais e culturais envolvidas neste projeto de cooperação.

Organizo o presente texto, primeiramente apresentando um breve panorama da realidade histórica, lingüística e educacional de Timor-Leste. Feito isso, apresento alguns dos autores que me ajudaram a refletir sobre a prática realizada e as problemáticas que emergem no interior de um projeto de cooperação. Finalizo com o relato de algumas estratégias didáticas criadas ou adaptadas para este conjunto de desafios conjunturais e teóricos e finalizo o presente texto apresentando um conjunto de conclusões provisórias e refletindo sobre os limites e possibilidades desta experiência pedagógica.

## Timor-Leste em poucas palavras

Depois de ficar mais de 22 horas cruzando o mundo, finalmente desembarco no aeroporto de Díli. Estou eufórico, finalmente cheguei em Timor. Sou recebido por alguns colegas portugueses que já conhecem um pouco melhor o país. Descubro que a capital (Díli) é uma cidade de contrastes sociais, uma espécie de misto que combina luxuosas casas, cercadas de bairros extremamente pobres. Uma cidade linda, uma ilha cercada do mar mais azul e transparente que já me deparei e repleto de pessoas simples e sorridentes. Rapidamente descubro que ser brasileiro aqui é muito bem visto. A música que embala os assuntos inevitáveis sobre o futebol brasileiro é o sucesso de Michel Teló. Sua música embalou o trajeto do aeroporto até nosso hotel, apresentada com alegria pelo taxista, mas que consiste numa idéia irônica de brasilidade sexual <<uma delícia que pode matar de tanto desejo>>(Diário de Campo - elaborado pelo autor 24 de Fevereiro de 2012).

A ilha de Timor situa-se entre o sudoeste asiático e o Pacífico sul, fica a 500 km da Austrália. É dividida em Timor Oeste (Indonésia) com limites demarcados, dividindo a ilha com o Timor-Leste, que ficou com uma área de quase 19.000 km<sup>2</sup>. Timor-Leste possui um histórico longo de dominação colonial, seu território foi colônia portuguesa desde o século XVI; interrompido pela seguida ocupação territorial pelo Japão durante três anos

na 2ª Grande Guerra Mundial. Logo após sua saída é invadido pela Indonésia no final do ano de 1975, numa incursão que se prolongou até 1999.

A ocupação da indonésia sob regime ditatorial de Suharto resultou na ocupação mais cruel e sangrenta de sua história. Segundo Forganés (2002) calcula-se que cerca de 300 mil timorenses foram mortos – o que, proporcionalmente ao número de habitantes, corresponde ao maior genocídio depois do holocausto nazista (FORGANES, 2002). Somente em maio de 1999, instalou-se no território a Missão de Assistência das Nações Unidas ao Timor-Leste (UNAMET) buscando a reconstrução do país e a consolidação de um regime democrático.

Segundo afirma Brito (2001) com a consolidação de um país independente e democrático (Plebiscito de 1999), surgiram inúmeras preocupações, como a reconstrução de sua infra-estrutura totalmente destruída, além do governo e da população buscarem a reconstrução de milhares de habitações, resgatarem de uma estrutura econômica e social com base nas melhorias de áreas prioritárias, tais como saúde, alimentação, emprego e educação, o que Teles chamou de uma busca por uma autodeterminação no país (TELES, 1999). Porém, ainda neste período, a violência não cessou, os militares indonésios deixam um legado de violência com as milícias pró-Indonésia.

Uma obra que retrata a saída dos indonésios de Timor, um rastro de destruição de grande parte das estruturas do país e muitas mortes, foi escrito por Rosely Forganés intitulado *Queimado queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade*. Segundo afirma Forganés (2002), em seu relato de quem foi a primeira a chegar ao país, ainda em setembro de 1999:

O resultado foi a destruição quase total do país. Durante dias e noites sem fim, o exército indonésio e as milícias – formadas e pagas pelos generais – mataram, violaram, pilharam, queimaram. A violência, que tinha começado muito antes das eleições, ficou incontrolável a partir do dia 4 de setembro, quando os estrangeiros começaram a ser evacuados. (2002 p. 11),

Um dos primeiros relatos de pesquisadores brasileiros da área da educação realizadas após a independência de Timor-Leste, e em meio a luta pela reconstrução do

país é relatado por Góes (2001). Neste texto ele relata a influência que o movimento de alfabetização popular, conhecido no Brasil como “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Posteriormente encontramos o projeto relatado por Brito (2010) intitulado: *Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste: hibridismo cultural e comunitarismo linguístico em execução e discussão*. Estes projetos demonstram um histórico antigo de projetos de cooperação entre Brasil e Timor-Leste.

No caso de Timor-Leste, segundo afirma Brito (2010) ainda existe outro detalhe no processo de reconstrução do sistema educacional do país. Desde o fim do período de ocupação portuguesa, o português tornou-se uma língua *adormecida*, proibida a sua utilização durante a ocupação indonésia. Com mais de 15 línguas existentes no país, em 1981, a língua Tétum, considerada língua integradora, foi reconhecida oficialmente como língua nacional. E por decisão do Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense, em 29 de agosto de 2000 o português é declarado língua oficial (BRITO, 2010).

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano (UNDP, 2006) (*The Path out of Poverty*) indica que em 2005 a população de Timor-Leste estava estimada em 1.011.000, composta por uma maioria jovem, com mais de dois terços da população com idade inferior a 25 anos. A maior concentração populacional encontra-se residindo na capital do país (Díli) com 24% da população, e o 76% restante encontra-se espalhados nos distritos e nas mais de 2.300 aldeias existentes no país, vivendo em sua maioria com o uso da agricultura de subsistência.

Timor-Leste apresenta um nível preocupante relacionado ao seu nível de desenvolvimento humano (IDH) – ocupando a 142ª posição entre 177 países elencados – o que em poucas palavras corresponde à maioria da população vivendo abaixo da linha da pobreza, tendo à sua disposição 0,55 \$USD/dia. Neste breve panorama foi possível cercar algumas questões históricas e sociais que se apresentam na realidade de Timor. Porém, é necessário elencar algumas dificuldades que não estão presentes em estatísticas, ocorrendo no interior do espaço universitário.

A primeira a ser destacada é a quase inexistência do uso da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita. A língua Tétum predomina, mas alguns alunos falam um

pouco de inglês e da língua Indonésia (*Bahasa Indonesia*). Outro aspecto é a grande parcela de alunos que não tinham nenhum acesso a uma alimentação básica em seus lares e o mínimo de material para freqüentar as aulas. A própria universidade, que no período relatado aqui, não apresentava nenhuma solução imediata para resolver estas questões. O primeiro ímpeto é tomar a frente e construir uma pressão política e institucional, mas esse não é necessariamente constitui o caminho mais produtivo para a população timorense.

### Questões centrais e o aporte teórico inspirador

Nos debates acadêmicos atuais, é reconhecida a crescente complexidade dos fenômenos socioculturais, econômicos e educativos envolvidos na prática educativa. A interconexão desses campos apresenta a necessidade de novas análises e a criação de novas estratégias de ensino e pesquisa. Pretendo cercar a emergência desses fenômenos quando confrontado com uma prática de ensino em outro país. Pretendo apresentar algumas questões teóricas pertinentes, que se desdobram em alguns desafios possíveis, para posteriormente identificar suas formas de interconexão com os sujeitos e suas experiências educativas.

Torna-se necessário a identificação dos processos de globalização existentes, já que é possível acompanhar sua existência de forma global em maior ou menor medida em todos os contextos sociais. Segundo afirma Boaventura de Sousa Santos (2002, 2004), os países são atravessados por diferentes processos de globalização, enquanto conjuntos de relações sociais que constituem e são constituídos por relações de poder diferentes e desiguais.

Essa questão é aqui apresentada para iniciar uma reflexão no sentido de pensar quais seriam os teóricos legítimos a serem ensinados de forma global, sejam eles chamados de clássicos ou os mais legítimos para consolidar um currículo fundado em um pensamento científico globalizado. Assim, para entender o processo de globalização é também preciso compreender como esses processos ocorrem em diversos espaços e

contextos sociais, como em nosso caso, o espaço de ensino universitário composto por professores cooperantes.

Segundo afirma Souza (2002), é preciso compreender que tanto do ponto de vista social, econômico e político, quanto no campo das pesquisas, ocorrem relações de poder que estruturam hierarquias. Sobre isso, afirma:

Estou convencido de que as chamadas novas interdependências criadas pelo capital informacional e comunicacional, longe de terem eliminado as hierarquias do mundo, aprofundaram-nas. Os nomes que usamos para definir essa hierarquia são importantes – países desenvolvidos e em desenvolvimento, países do Primeiro e do Terceiro Mundo, Norte e Sul, países ricos e países pobres-, mas são menos importantes do que reconhecer que essa hierarquia existe e está sendo aprofundada. A hierarquia não é hoje entre países apenas, é entre setores econômicos, grupos sociais, regiões, saberes, formas de organização social, culturas e identidades. (SANTOS, 2002 p. 19).

O autor constrói uma linha argumentativa que cerca as relações entre os países do eixo Norte/Sul, colocando como questão central, a possibilidade de superar a relação entre dominantes e dominados pela via da emancipação social. Objetivo aqui apenas apontar esta questão, como um desafio intelectual colocado como uma questão fundante no que diz respeito ao saber. Ou seja, com base nos desafios propostos, é possível fazer desta oportunidade um espaço de reinvenção teórica e de emancipação social?

No caso do curso de economia a que fui designado como professor cooperante, isso é ainda mais fundante, já que o modelo econômico adotado por Timor-Leste ainda não é claramente definido no que diz respeito à organização da vida econômica do país. Apesar da pressão internacional pela exploração dos poços de petróleo existentes no país e acordos econômicos já estabelecidos dentro de um modelo capitalista, no interior do país, grande parte da população vive na base da troca de produtos e de agricultura de subsistência, com pouca circulação efetiva de dinheiro.

Neste caso, um dos desafios reside no desafio de construir conhecimentos econômicos, sem limitar e colonizar o amadurecimento do modelo econômico próprio de Timor-Leste. Discussão altamente relevante para pensar a educação e os saberes



escolhidos para compor um projeto de cooperação. Sem determinar um ensino de uma economia capitalista, com um ensino utilitário da economia. Inicialmente o que Boaventura identifica como “práticas neoliberais dominantes” (SANTOS, 2002) nos faz refletir sobre o quanto existe de poder definidor nestas práticas econômicas, políticas e educacionais e seu poder de imposição de categorias teóricas tidas como legítimas.

Pretendo cercar algumas problemáticas apresentadas por Boaventura, que nos conduzam a emergência de novas problematizações sobre o ensino acadêmico em um país estrangeiro, que segundo palavras do próprio reitor da universidade “este país acredita que a educação superior é um dos principais alicerces do seu desenvolvimento”<sup>2</sup>. Sobre esse desafio, apresento a dualidade apresentada, diferenciando dois tipos de globalização, que constitui um caminho extremamente rico para pensar um modelo educacional não hegemônico. Segundo afirma Santos:

No âmbito deste projeto foi crucial a distinção entre globalização hegemônica, dominada pela lógica do capitalismo neoliberal mundial, e a globalização contra-hegemônica, as iniciativas locais- globais dos grupos sociais subalternos e dominados no sentido de resistir à opressão, à descaracterização, à marginalização produzidas pela globalização hegemônica (2002 p16).

Apesar de grande parte da crítica histórica tecida por Boaventura referente a crise universitária nos países centrais não se aplicarem à realidade da Universidade de Timor-Leste, uma universidade jovem (criada em 1986) mas com liberdade democrática de pouco mais de 12 anos. É possível identificar que um dos compromissos colocados em sua obra intitulada *Da idéia de Universidade a Universidade de Ideias*, destaque como fundamental para pensar a UNTL, ou seja:

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas (SANTOS, 1989 p. 52).

---

<sup>2</sup> Discurso proferido na chegada dos professores internacionais em 15 de março de 2012, pelo reitor Dr. Aurélio Guterres (UNTL).



A questão que gostaria de me ater na discussão proposta por Boaventura, é a sua problemática sobre o potencial da universidade em construir um espaço privilegiado de reflexão sobre a realidade que cerca a própria universidade. Para que esta possibilidade seja construída, nos alunos e professores, é necessário que os conteúdos formativos apontem para a geração de autonomia, conduzindo-os a pensar as próprias necessidades locais e que possam eles mesmos orientar projetos de pesquisa e extensão. Acredito que este exercício pode e deve começar na sala de aula, e depois se multiplicar no espaço universitário. Sendo assim, o desafio intelectual e prático está em superar essas limitações, de forma inventiva e democrática.

Sobre a própria realidade lingüística de Timor-Leste, onde uma multiplicidade de línguas e dialetos e a quase inexistência do uso da língua-portuguesa falada (salvo alguns poucos sobreviventes e filhos da geração que viveu a colonização portuguesa) constitui uma questão extremamente relevante. No momento em que existe uma demanda política de modificação de uma língua, o seu processo de implantação no interior de uma universidade, coloca um desafio comunicativo em maior escala.

Trago o conceito de *ação comunicativa* cunhado por Habermas, em sua obra intitulada *Teoria da Ação Comunicativa* que nos permite discutir a diferença lingüística em outro patamar. No processo de ensino é possível evitar a ocorrência de uma instrumentalização excessiva da racionalidade, evitando que as aulas se estabeleçam através de um processo de “agir-racional-com-respeito-afins” (Habermas, 1983). Habermas apresenta seu conceito de agir comunicativo pautado pela interação, afirmando que:

[...] entendo por *agir comunicativo* uma interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por *normas* que valem *obrigatoriamente*, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes. Normas sociais são fortalecidas por sanções. Seu sentido se objetiva na comunicação mediatizada pela linguagem corrente (1983, p. 321).

Cito aqui o trabalho de Ézio Cardoso (2005) que discute a possibilidade de utilizar a Teoria da Ação Comunicativa como uma possibilidade de prática pedagógica. Este

trabalho compartilha com a centralidade de que a educação deve partilhar de um objetivo proposto por Habermas, ou seja, a construção interativa de um diálogo intersubjetivo. Segundo afirma Cardoso,

O diálogo intersubjetivo pressupõe que todos os participantes tenham as mesmas oportunidades de falarem, de serem respeitadas suas culturas, bem como suas diferenças de gênero e idade. A importância do diálogo nesse processo se justifica porque articulado à reflexão os sujeitos vão se percebendo como sujeitos de linguagem e ação, recuperando a confiança em si mesmo e em suas capacidades de compartilharem planos de ação (CARDOSO 2005 p. 11).

Neste sentido, a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa no espaço universitário pode facilmente resultar em uma prática colonizadora de um pensamento e um falar pautado pelo utilitarismo dos termos técnicos por meio de uma nova língua. Uma espécie de colonização da forma de pensar e se comunicar no espaço acadêmico. Buscando uma forma alternativa de reorientar este processo, encaro aqui um duplo desafio para o espaço acadêmico: construir um processo de comunicação mediado pela troca das formas simbólicas de entender o mundo, sem que o ensino de termos científicos sejam colonizadores do mundo da vida de alunos e professores.

Com base no que foi discutido anteriormente, algumas reflexões emergem do tensionamento teórico identificado na relação com a teoria de Boaventura de Souza Santos e Jürgen Habermas, construindo reflexões referentes ao desafio pedagógico colocados em um projeto de cooperação. As questões que apresento agora surgiram, em parte, durante a experiência pedagógica e de vida em solo timorense, mas que agora são re-significadas e melhor definidas.

As problemáticas que emergem no presente texto são: é possível a construção de um ensino científico sem que este seja colonizador e hegemonicamente determinado como uma verdade? Como iniciar a produção e pesquisa de novos conhecimentos calcados na realidade dos educandos e de seu país? Quais as soluções encontradas para superar os desafios comunicativos colocados, e ao mesmo tempo, construir as bases para uma autonomia nos alunos em relação ao conhecimento econômico?

## Desafios e possibilidades didáticas concretas

No primeiro dia de aula, me deparo com três turmas extremamente sérias, caladas e que apresentam um misto de medo e insegurança linguística. Este mesmo sentimento é por mim compartilhado. Mas os alunos possuem medo e vergonha do professor, talvez pelo motivo que ouvi durante a formação realizada ainda no Brasil, que durante a ocupação indonésia, o ensino possuía um perfil militarizado. A comunicação em língua portuguesa não se estabelece de forma efetiva na prática. Por sorte tinha preparado parte da minha apresentação em Tétum, mas logo descubro que não será fácil a comunicação se não dominar minimamente a língua local. Voltei para casa e reformulei todas as aulas, meu planejamento possuía como base uma comunicação estabelecida em língua portuguesa. A primeira experiência foi um verdadeiro choque de realidade (Diário de Campo UNTL, 03 de março de 2012).

Relato aqui algumas das principais soluções didáticas frente ao quadro conjuntural do país, mais precisamente no interior da Universidade Nacional de Timor-Leste. Mesmo correndo o risco de expor algumas estratégias didáticas de forma ingênua, acredito que é no registro das estratégias pedagógicas realizadas ou adaptadas para a realidade cultural, social e linguística do país, que será possível pensar as soluções que emergem na prática quando relacionadas com as questões teóricas anteriormente colocadas.

Preciso antes, dizer que nunca passei por uma preparação pedagógica de alfabetização. Sendo otimista com minha própria formação superior, fui capacitado minimamente para ensinar conteúdos teóricos, que foram aprendidos em grande medida, de forma técnica e altamente acadêmica. A tendência da minha ação seria de reproduzir este modelo educacional, que nas palavras de Paulo Freire, resultariam em uma prática pautada pelo *ensino bancário* (FREIRE, 1997). O que percebi em alguns colegas, era a tendência de justificar sua prática com base na sua formação e que “sempre dei aula assim no Brasil, porque aqui seria diferente?”.

Retomo agora o conjunto de questões anteriormente relatadas, e afirmo que foram estas questões que me conduziram a repensar minha prática pedagógica, e em grande medida isso se deu com base na filosofia de Paulo Freire. Nunca fui um estudioso profundo do autor, tendo levado comigo duas de suas obras, *Pedagogia da Autonomia*

(1997) e *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo* (1990). Mas que me serviram de fonte de inspiração para superar as dificuldades apresentadas. Principalmente na construção de uma educação para a autonomia e criticidade (Freire, 1997). Relato agora algumas experiências e tecnologias pedagógicas construídas no interior da Universidade Nacional de Timor-Leste.

### A “economia” das palavras geradoras

Buscando superar a dificuldade comunicativa, parti da proposta de alfabetização de Paulo Freire, mais especificamente a busca de uma alfabetização com o uso das *palavras geradoras* (Freire, 1990). Adaptando essa prática para a construção de um ensino e aprendizado simultâneo de termos econômicos em língua portuguesa e em Tétum. Essa prática desembocaria na geração de novas palavras, originadas das sílabas geradoras da palavra anterior. A compreensão da palavra no mundo era estabelecida com a troca de entendimentos dos alunos sobre a sua identificação na realidade local.

Um exemplo interessante são os conceitos de *compra* e *venda*, que em língua Tétum significam respectivamente: *Sosa* e *fa'na*. Em aula, esses conceitos são reconhecidos como práticas existentes no dia-a-dia do aluno, mas que são práticas menos comuns que a troca de produtos que a própria família produz com outras famílias. Que deu origem a palavra *troca*, que na língua Tétum se transforma em *troka*, mas é cheia de regras comerciais e culturais entre as tribos.

O próprio professor pode conduzir as palavras e conceitos econômicos subsequentes, buscando coletar pistas da realidade econômica, cultural e lingüística do país, o que acabei chamando de “*mapeamento da cultura econômica de Timor*”. Esse método de descoberta das “palavras geradoras” adaptado ao ensino de uma segunda língua permite um ensino pautado na troca de conhecimento, onde de um lado o professor aprende a conhecer a realidade econômica do aluno e de seu país, juntamente com um vocabulário econômico em língua Tétum e, ao mesmo tempo, os alunos aprendem os conceitos econômicos em língua portuguesa e identificam no cotidiano as práticas econômicas em movimento.

## Modelos econômicos nas fábulas literárias

A importância da escolha dos textos trabalhados em aula vai além da óbvia necessidade de incentivar os educandos ao hábito acadêmico diário da leitura. Esses objetivos não se esgotam quando estamos com o desafio de transposição didática e construção de conhecimentos em um país onde não compartilhamos sua língua e cultura. Textos que são escolhidos pelo professor e lidos com ou pelos alunos, sempre permitem algum aprendizado. Mas, inicialmente, precisava de textos simples em língua portuguesa que construíssem uma base comum sobre modelos econômicos existentes, um passo um pouco maior de abstração conceitual.

É extremamente difícil explicar as diferenças existentes entre os modelos econômicos com o uso de conceitos científicos. Identifiquei que os alunos eram muito interessados nestas questões, principalmente em conseguir reconhecer o seu próprio modelo econômico. Identifiquei em aula, os próprios alunos citando o Hino Nacional de Timor-Leste, chamado *Pátria*, escrito em 1975 logo depois do fim da dominação colonial portuguesa, composto por diversas questões políticas e econômicas interessantes. Destaco essa passagem como a mais citada nas aulas:

“Vencemos o colonialismo, gritamos:  
Abaixo o imperialismo.  
Terra livre, povo livre,  
Não, não, não à exploração.  
Avante unidos firmes e decididos.  
Na luta contra o imperialismo  
O inimigo dos povos, até à vitória final.  
Pelo caminho da revolução” (*Pátria*).

Tendo como desafio concreto em sala de aula, enfrentar a inexistência de um senso-comum partilhado entre educando e educador, nem linguístico e nem de vida, construí como estratégia didática para o ensino de economia, o uso de textos literários para construir categorias econômicas simplificadas sobre o mundo. Descubro na prática que as fábulas literárias são carregadas desta possibilidade e possuidoras de uma capacidade de construir uma espécie de “senso-comum econômico”.

Encontro uma fábula escrita inicialmente por Esopo e recontada por *Jean de La Fontaine* intitulada *A cigarra e a formiga*. Parto deste texto inicial para retratar um comportamento e um conjunto de valores para caracterizar de forma simplista o modelo econômico capitalista. O texto consolida personagens que corporificam exemplos de condutas, tão centrais no ensino da Economia. É possível derivar o comportamento de um personagem individualista e pautado na ética do trabalho, criando uma categoria para pensar um *tipo ideal*<sup>3</sup> de indivíduo capitalista. Assim, é possível derivar personagens da literatura, criando categorias econômicas abstratas.

Quando o aluno compartilha o significado das categorias, conseguimos falar do concreto de forma compartilhada. Arrisco a dizer que o uso de um texto simples ajuda a organizar as idéias mais complexas que serão posteriormente construídas em aulas. Utilizo esta analogia de um modelo econômico contida no sujeito ideal, com fins didáticos e com a continuidade das aulas, construir aos poucos uma precisão conceitual maior. Nas palavras de Ruben Alves, “A analogia é um passo de dança do pensamento. (...) Na analogia eu não afirmo que aquilo é “igual” a isso. Digo que é “como”. A analogia não dá conhecimento preciso sobre o desconhecido – mas o torna familiar” (2004 p. 15-16).

Aqui só discuto o início do processo, mas é importante dizer que ele se desdobra em outros constructos micro e macro-econômicos, seguidos dos debates referentes aos limites e possibilidades da geração de riqueza e produção no mundo. Dito isto, para mostrar na prática como ela se estabelece, ilustra o momento inicial da aula, na qual é realizada com os alunos a fábula, e identifico com os alunos que a “formiga” possuiria alguns dos valores e condutas *racionais* de um indivíduo inserido em um *modelo capitalista* de conduta. Apresento aqui o final da fábula que ilustra essa questão, quando a formiga questiona a cigarra sem comida e abrigo, sobre o que fez durante o verão: “Eu cantei, responde a cigarra. Então, agora dance, rebate a formiga, deixando-a do lado de fora.”

Posteriormente trabalho com o modelo comunitário que acredito ser mais próximo da realidade dos alunos. Utilizo a fábula de Monteiro Lobato intitulada *A cigarra*

---

<sup>3</sup> Segundo a proposta de Marx Weber, referente a utilização de *tipos Ideais* como categorias de análise para pensar a realidade social. O ideal de Weber é uma categoria possível de pensar e a realidade, ou em outras palavras, o conjunto de características mais comumente identificáveis na realidade. (Weber, 1980).

e a formiga boa. Neste texto, um aspecto identificado na vida comunitária das tribos em Timor-Leste, ou seja, o aspecto holístico é bem claro na conduta dos alunos. O princípio da vida comunitária que emerge como uma característica local, é percebido e categorizada como um modelo econômico em aula como *modelo comunitário*.

Assim, retomando a fábula propriamente dita, a grande diferença da história anterior é que ao seu final, quando a cigarra é confrontada pela formiga sobre o que fez durante o verão, ela responde:

“Eu cantava, sabe...  
- Ah! ... exclamou a formiga recordando-se.  
Era você então quem cantava nessa árvore enquanto  
nós labutávamos para encher as tulhas?  
- Isso mesmo, era eu...  
- Pois entre, amiguinha!  
Nunca poderemos esquecer as boas horas  
que sua cantoria nos proporcionou (...)” (LOBATO, 2000).

O objetivo desta didática da metáfora é a construção de categorias econômicas simplificadas para pensar a realidade econômica. Priorizo trabalhar com a possibilidade de entender que a economia encontra-se embebida nos valores sociais e culturais de onde ela é dominante. Assim, precisaríamos compreender na realidade do país, onde podemos identificar esses comportamentos. O mais interessante seria apresentar os desdobramentos posteriores, na inclusão de novos conhecimentos e implicações sociais dos modelos econômicos.

Foi pensando nesta questão, que surgiu a metáfora dos “óculos econômicos”. O aluno que ingressa na sala de aula possui seu arcabouço de conhecimentos e vivências. Com base nisto, todos os alunos possuem óculos com lentes de conhecimentos que construíram em suas trajetórias de vida. Porém, ao ingressarem em um campo de conhecimento específico, acabam por construir e organizar seus conhecimentos, diferenciando-os em categorias e construindo novas classificações teóricas. O processo de organização de seus próprios conhecimentos acontece, quando o aluno desde o início constrói de forma consciente seu “estojo de lentes” para seus “óculos” intelectuais.



Não tenho a pretensão e muito menos ingenuidade de acreditar que os alunos desde o início conseguirão alçar grandes vôos teóricos e analíticos. Estas metáforas funcionarão como uma espécie de modelo didático. Norbert Elias explica essa distinção da seguinte forma:

Seja qual for seu conteúdo teórico, estes modelos de interpretação não são teóricos no sentido habitual do termo. São modelos didáticos. Deste modo, a sua finalidade essencial é facilitar a reorientação dos nossos poderes imaginativos e conceptuais (...) (ELIAS, 2008 p. 99-100).

Chamo de lentes o conjunto de conceitos que fazem parte dos conteúdos a serem aprendidos em uma faculdade. Em cada aula é possível construir um conjunto de lentes segundo os autores clássicos da economia. De alguma forma isso permitiu a superação do senso-comum, tornando o pensamento científico (os conceitos) algo consciente desde o início do seu aprendizado. Foi importante optar pela construção de um número reduzido de lentes-conceito por aula, recheada de exemplos e debates com os alunos sobre a sua existência no país. Posteriormente foi possível conduzir os alunos às suas próprias reflexões econômicas.

### Encaminhando conclusões parciais

Apesar da distância entre os conteúdos teóricos trazidos nas idéias de Boaventura de Souza Santos e Habermas em comparação com as práticas apresentadas no interior da sala de aula, será aqui importante identificar os limites e possibilidades destas práticas à luz das teorias.

A língua ou línguas de um país constituem uma forma de expressão simbólica, consequência da construção histórica, cultural e política de uma nação. Desta forma, já sabíamos que começar a mudança educacional de um país pela modificação da língua a ser lecionada na universidade não constitui uma mudança real. Essa mudança só acontece se acompanhada com diferentes modificações sociais, políticas e educacionais. A língua portuguesa, quando carregada por uma esperança mágica capaz de iniciar a

transformação social de uma nação, acabará por limitar-se a difusão de mais uma língua estrangeira entre tantas outras que coexistem em Timor-Leste.

Partindo deste entendimento, acreditei que a sala de aula seria mais um espaço de troca de conhecimentos lingüísticos e culturais entre alunos e professores e conseqüentemente a superação da limitação comunicativa. Buscamos na medida do possível a construção e o aprendizado de novos símbolos capazes de mediar a comunicação em sala de aula.

O que me pareceu proveitoso também foi a oportunidade de construir saberes científicos calcados na realidade dos alunos. Busquei com eles a construção de um processo de apropriação de conceitos e a identificação ou não da necessidade de construção de novos conceitos econômicos para a realidade existente em Timor-Leste. Acredito que em parte isso diminuiu o processo de “hierarquia de saberes” identificado por Boaventura (2002 p. 19).

Ocorreram debates muito interessantes entre os alunos, sobre as soluções para os problemas econômicos diagnosticados. Alguns deles vistos como os mais urgentes, como: a falta de conhecimentos matemáticos por parte dos comerciantes locais, a falta de uma organização comercial nas aldeias, a grande quantidade de crianças trabalhando e a inexistência de projetos governamentais de apoio as aldeias e a economia local. Nestes debates, os conceitos-lentes, as metáforas e os economistas, foram citados e discutidos. O mais importante neste processo, foi a produção de sentidos e visões críticas sobre os modelos econômicos existentes, sem limitar o ensino de uma economia utilitarista. Tentando ficar afastado do que Boaventura chamou de “práticas neoliberais dominantes” (2002) optei por um caminho mais inventivo e democrático, tentando me afastar da crença de um ensino de conhecimentos tidos como “verdadeiros”.

O meu trabalho não foi capaz de influenciar muito mais do que foi também influenciado pelos colegas com quem tive mais contato, o presente trabalho só foi possível pelas sucessivas trocas de influências e visões de mundo. Tive muita liberdade de pensar novas ementas e discuti-las com os demais professores timorenses, e pude inovar em minha prática pedagógica. Busquei encorajar no interior da sala de aula os próprios

alunos e fora dela os colegas professores a buscarem sentido nos conhecimentos científicos no estudo da sua realidade social. Mas infelizmente não foi possível construir espaços de pesquisa e extensão com esta mesma finalidade.

Dentro das minhas próprias limitações aqui expostas, as práticas relatadas e as reflexões propostas no âmbito teórico, permitem uma reflexão possível dentro de um projeto de cooperação. Acredito que seja possível ampliar as bases teóricas e reflexivas e, assim, propor práticas mais efetivas para as questões aqui colocadas. Uma tentativa ainda mais ampla de superar as formas de dominação existentes nos processos educativos, uma busca que citando as palavras de Boaventura de Souza Santos, se resume em “fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes” (SANTOS, 2007 p.32).

### **Bibliografia:**

ALVES, Rubem, *Ao professor, com meu carinho*. São Paulo, 2004.

ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BRITO, Regina Helena Pires de. **Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste**. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010.

CARDOSO, Ézio João. **Teoria da Ação Comunicativa: uma possibilidade para a práxis pedagógica?** Dissertação – Presidente Prudente-SP: [s.n.], 2005.

ELIAS, Norbert. *Introdução a sociologia*. Lisboa : Edições 70, 1998.

FORGANES, R. **Queimado queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade**. São Paulo: Labortexto, 2002.

FREIRE, Paulo, **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. RJ, Ed. Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** 6ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de O. e SOARES, Leôncio José Gomes. **“História da alfabetização de adultos no Brasil”**. In: ALBUQUERQUE, E de e LEAL, T. Ferraz (orgs.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. 3ed. BH: Autêntica, 2006.

HABERMAS, J (1983). **Técnica e ciência enquanto “ideologia”**. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. & HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural.

\_\_\_\_\_. **A Teoria da Ação Comunicativa**, Boston, Beacon Press, 1984.

LOBATO, Monteiro. A Cigarra e a Formiga Boa, In. Contos, Crônicas e Poesias – Literatura Brasileira, 2000. In. <http://contobrasileiro.com.br/?p=1177> acessado em 03 de Março de 2012.

ONU. Relatório das Nações Unidas – **União Internacional das Telecomunicações, relatório Medindo a sociedade da informação**, 2012 disponível: <http://www.onu.org.br/relatorio-da-onu-mostra-brasil-entre-lideres-da-expansao-nas-tecnologias-e-servicos-de-informacao/> Acesso janeiro de 2014.

SANTOS, Boaventura de S. **Da ideia de Universidade para uma universidade de ideias**. Revista crítica das ciências Sociais n. 27/28, 1989.

\_\_\_\_\_. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**, São Paulo, Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNDP. 2006. **Timor-Leste Human Development Report 2006- The Path out of Poverty**. Dili, Timor-Leste.

TELES, Patrícia Galvão. **Autodeterminação em Timor-Leste: Dos acordos de Nova Iorque à Consulta Popular de 30 de Agosto de 1999**. Revista Documentação e Direito Comparado, n. 79/80, 1999.

WEBER, Max. **Coleção Os Pensadores**. Abril Cultural, São Paulo, 1980.