

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

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

Alessandro Boarcaech¹; Agostinha Correia Gusmão; Bonifacio Pereira
Gusmão; Cesar Ferreira Amaral; Irene Aprilia Ati; Januário Freitas Pinto;
Salvador da Silva²

¹ Professor convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

² Estudantes de Licenciatura da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Integrantes do projeto de iniciação científica Filosofia e Educação da FFCH/UNTL

Submetido: 25 de maio de 2016
Aceito: 10 de setembro de 2016
Publicado: 17 de novembro de 2016

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

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

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

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

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

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

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

^{*} Docente da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

^{**} Integrantes do Núcleo de Investigação Filosofia e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UNTL.

<https://doi.org/10.53930/27892182.dialogos.1.108>

Desde a antiguidade, a filosofia manteve entre as suas preocupações a discussão sobre os possíveis impactos que a educação exerce, tanto na vida das pessoas como na sociedade de forma geral. Para Sócrates, a educação, além de ser um processo de (auto)descoberta, também constitui um dos fundamentos do convívio social e da própria ideia de democracia. Neste sentido, Silva & Pagni (2007), sugerem que as perguntas sobre *como* e *para que* educar perpassaram o pensamento filosófico e educacional desde Platão até Hegel.

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

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

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

Considerando que atualmente a filosofia não integra o currículo base das escolas timorenses, este estudo focou as suas observações no ensino secundário,

com o objetivo de compreender como os educadores percebem a filosofia, e qual seria a possível contribuição do ensino de filosofia na escola. Desenvolvido pelo Núcleo de Investigação Filosofia e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, este estudo contou com a participação de alunos do curso. As análises aqui expostas não configuram propriamente uma investigação filosófica, mas sim um exercício interdisciplinar, na tentativa de proporcionar aos integrantes do núcleo um espaço para trocas de experiência e conhecimentos teóricos, diálogo com outras áreas e disciplinas, e reflexão sobre metodologias, técnicas de investigação e ética profissional. Para tal, as análises foram divididas em duas partes. A primeira faz uma breve revisão teórica sobre os conceitos de educação, escola e filosofia da educação. Na segunda parte, são apresentados os resultados de um estudo de carácter qualitativo, que entrevistou 48 professores de 12 escolas secundárias localizadas no município de Dili.

A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO

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

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

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

A filosofia convida os alunos e professores a pensarem juntos sobre os fenômenos da natureza, as relações sociais e sobre eles próprios. No entanto, segundo Hannah Arendt (1978, p. 78), *todo pensamento exige que se pare para refletir*. Conseguir reservar um tempo exclusivo para a reflexão, à primeira vista, pode parecer algo simples. Entretanto, na prática torna-se muitas vezes complicado devido à agitação do mundo hodierno e às exigências para que os professores sigam os prazos e os programas curriculares.

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

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

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

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

conteúdos pelos alunos. A contribuição, por sua vez, vem das experiências do filosofar na escola, que podem proporcionar diferentes formas de interação com o ambiente, com as relações sociais e na maneira como as pessoas percebem a si mesmas nos diversos contextos em que estão inseridas.

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

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

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

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

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

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

Da mesma forma, se um professor não cria, dentro da sala de aula, um espaço no qual as crianças possam expressar seus pensamentos de forma livre e espontânea e formular suas questões existenciais, as crianças podem dizer pouco sobre si. Se não organizarmos discussões em sala de aula, algumas crianças não aprenderão a discutir, e isso ocorre simplesmente porque a capacidade de discutir é uma habilidade aprendida. Se não apresentarmos as crianças à comunidade de investigação, elas não aprenderão a fazer perguntas, a definir seus termos ou a argumentar racionalmente quando outros discordarem delas² (Unesco, 2007, p. 8, tradução nossa).

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

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

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

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

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

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

O APRENDER A APRENDER POR MEIO DA AUTODESCOBERTA

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

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

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

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (Delors, 2003, p. 91).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONVIVENDO COM A COMPLEXIDADE DOS SABERES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No entanto, a discriminação na escola não se resume apenas às lutas entre grupos de diferentes níveis socioeconômicos. Vários autores afirmam que existem inúmeras outras formas de opressão nas escolas, tais como as dificuldades em conviver com diferenças de gênero, idade, etnia, religião, local de origem e linguísticas, por exemplo³. Desta forma, as diferenças econômicas e de status social seriam apenas um dos aspectos das dificuldades enfrentadas pelas escolas.

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

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

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

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

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

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

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

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

FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Atualmente, conforme os dados do Ministério da Educação (2016), há 85 escolas secundárias gerais em todo o país, sendo que a filosofia não integra o currículo base. Portanto, este estudo enfocou a percepção dos professores sobre filosofia, tendo buscado também identificar qual seria a possível contribuição do ensino de filosofia nas escolas secundárias. Participaram deste estudo 48 professores de 12 escolas secundárias gerais, localizadas no município de Dili⁴.

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

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

As entrevistas ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2016 e foram realizadas individualmente com cada professor(a) nas dependências das respectivas escolas onde trabalham. A modalidade de entrevista semiestruturada foi adotada devido ao seu caráter dialógico, bem como por permitir uma relação face a face entre entrevistador e entrevistado, contribuindo, assim, para que os assuntos abordados possam ser aprofundados. A entrevista semiestruturada disponibiliza ao entrevistador a oportunidade de observar, por meio de uma conversa individual, a reação dos entrevistados durante as respostas, bem como pode indicar elementos característicos do sistema de valores, normas, símbolos entre outros aspectos tanto do entrevistado, como do grupo ao qual pertence. Por serem perguntas abertas e sem tempo limite para a conclusão da resposta, os entrevistados podem discorrer livremente sobre o tema proposto. Isto permite ao entrevistador a oportunidade de formular novas perguntas para aprofundar, esclarecer, confirmar ou mesmo alterar os rumos da entrevista⁵.

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

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

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

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

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

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

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

O entendimento da filosofia como uma ciência, ou mesmo a partir das suas áreas de saber, pode causar certos inconvenientes no seu ensino⁶ pois, ao associar a filosofia a uma ciência, pode-se transmitir a ideia equivocada de que os seus métodos de análise e interpretação devem seguir os mesmos parâmetros das ciências. A repercussão deste equívoco no entendimento sobre o significado da filosofia transcende o simples desencontro nas informações. A filosofia, ao ser ensinada como ciência, pode promover desvios e entraves ao exercício do pensamento filosófico. Ao subordinar o fazer filosófico aos parâmetros e regras do fazer científico podemos limitar, descaracterizar ou, até mesmo, desqualificar a filosofia enquanto uma área de produção e disseminação do conhecimento.

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

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

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

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

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

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

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

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

Este ponto de vista torna-se mais evidente ao observarmos que para 47 professores há uma relação direta entre filosofia e cultura, pois ambas ensinariam as pessoas sobre ética, moral e a viverem em sociedade⁷. Entre estes, 23 acrescentaram que a filosofia e a cultura falam sobre histórias locais contadas ou vividas pelos antepassados, que ensinavam as regras sociais e como as pessoas

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

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

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

Entre as principais dificuldades para o ensino da filosofia nas escolas, 40 respostas apontaram a falta de professores especializados ou com conhecimentos adequados para ensinar filosofia. Apareceu em 18 respostas que a dificuldade estaria relacionada ao fato de que os professores muitas vezes lecionam disciplinas que não estão relacionadas as suas áreas de formação⁹. A solução possível para esta dificuldade, segundo a resposta de 15 professores, seria a elaboração de um manual para que pudessem transmitir o conteúdo nas salas de aula. No entanto, entre estes, nove professores afirmaram que, mesmo com o manual, seria necessário que os professores tivessem uma formação adequada, pois caso contrário iriam apenas ler o conteúdo sem entenderem o que estariam ensinando. Apesar destas considerações, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que ter professores com formação específica em filosofia seria a solução mais adequada e eficaz para sanar o problema com a qualificação e domínio do conteúdo. Embora, aparentemente, não tenham conhecimento deste fato¹⁰, os professores estão em sintonia com as ideias de Hegel sobre o ensino de filosofia.

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

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

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

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

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

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

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

português. Entretanto, os professores enfatizaram que o método mais efetivo de ensino seria a explicação dos conteúdos em tétum, e os demais idiomas seriam utilizados como apoio para a explicação de determinados conceitos¹¹.

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

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

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

ALGUMAS SUGESTÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200006>

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

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

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

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

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

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

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

- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43.^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallo, S., & Kohan, W. O. (2000). Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: S. Gallo, & W. O. Kohan (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hegel, G. W. F. (1974). A Fenomenologia do Espírito. In: *Col. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Heidegger, M. (1999). *Introdução à Metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP.
- Kohan, W. O. (2002). *Ensino de Filosofia - perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lei de Bases da Educação, Lei n.º 14/2008, *Jornal da República*, Série I - n.º 40, em 29 de Outubro, pp. 2642-2658.
- Lipman, M. (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Mannheim, K. (1972). *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longmans.
- Minayo, M. C. de S. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.^a ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco.
- Ministério da Educação. (2016). *Relatório da Direção Nacional de Ensino Secundário do Ministério da Educação*, 25 de agosto de 2016. Dili: ME.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E.. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Morin, E.. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Nietzsche, F. (2004). *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (2012). *Seis estudos de psicologia*. 25.^a ed. São Paulo: Forense Universitária.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, D. J., & Pagni, P. A. (2007). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: AVERCAMP.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2007). *Philosophy: a school of freedom*. Paris: Unesco Publishing.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6.^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Pensamento e linguagem*. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Editora LTC.

Direitos Autorais (c) 2016

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



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#) [Textocompletodalicença](#)