

ERNESTO DANIEL CHAMBISSE

ENSINO DE FILOSOFIA EM MOÇAMBIQUE:

Filosofia como Potência para Aprendizagem Significativa

Mestrado em Educação/Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Convénio com a
Universidade Pedagógica

2006

ERNESTO DANIEL CHAMBISSE

ENSINO DE FILOSOFIA EM MOÇAMBIQUE:
Filosofia como Potência para Aprendizagem Significativa

Mestrado em Educação/Currículo

Dissertação apresentada à Banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo em Convénio com
UP-Maputo como exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação:Curriculum, sob a orientação da
Prof. Dr^a Terezinha Azerêdo Rios e co-
orientação do Prof. Dr. Luis George Pouw

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Convénio com a
Universidade Pedagógica

2006

Banca examinadora

Professora Doutora Terezinha Azerêdo Rios

Professor Doutor Luís George Pouw

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadora ou electrónicos.

Ernesto Daniel Chambisse

Maputo, Março de 2006

NOTAS PRÉVIAS

1 A presente dissertação foi produzida no âmbito do convénio inter-institucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação:Curriculum, e a Universidade Pedagógica, de Moçambique.

2 A presente dissertação foi escrita de acordo com a norma – padrão da língua portuguesa usada em Moçambique.

Dedicatória

À família CHAMBISSÉ: esposa, filhos, netos, irmãos e a todos aqueles que contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Agradecimentos

A todos que contribuíram de forma directa ou indirectamente para a realização com sucesso do presente trabalho, vão os meus mais sinceros agradecimentos.

À professora Terezinha Azerêdo Rios, pela sábia e sempre pronta orientação, pela oferta dos primeiros livros que tanto me influenciaram na formulação final do trabalho.

Ao Professor Luís George Pouw, pela co-orientação e por todo esforço para a concretização desta dissertação, com o qual cimentamos pelo trabalho uma nova parceria científica durante a discussão dos termos filosóficos.

À minha companheira de trincheira, a colega Bendita, outra co-orientanda do Prof. Luís, pela paciência nas sessões de orientação conjunta.

Ao Prof. Dr. Douglas Santos, pelas persistentes e vigorosas observações a quando da banca de qualificação. Os mesmos agradecimentos são extensivos ao Prof.Dr. Armindo Ruben Monjane pelas sugestões dadas para o melhoramento das tabelas.

À Drª Rosa Alfredo Mechicô, professora de Filosofia na Escola Secundária de Lhanguene e assistente da cadeira de Ética na UP, pelas longas conversas sobre as visões do ensino de filosofia em Moçambique.

Ao meu assessor de informática, Antero de Almeida Nhantumbo, estudante do Curso de Ensino de Português.

Aos professores e alunos das escolas secundárias onde foi realizado trabalho de campo, muito especialmente aos professores Miguel, Jacinto Mondlane e Alcido Numaio.

Meus agradecimentos especiais para meus familiares de grande estima. Nina, Yola e Zezito (Netos), Yolanda, Danito, Kátia, Moisés, Adelina, Leu, Verónica, Filomena e Celeste Mazanga.

Resumo e palavras-chave

Este estudo analisa as condições em que o ensino de filosofia se realiza no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique, procurando testar a hipótese segundo a qual a forma como aí se ensina a Filosofia não contribui para a realização da sua potência de aprendizagem significativa na sala de aulas.

O estudo tem origem em preocupações vivenciadas no acompanhamento das práticas e estágios pedagógicos dos futuros professores de filosofia em formação na Universidade Pedagógica. Foi realizada uma revisão da bibliografia referente ao tema e um trabalho de campo em 3 escolas previamente seleccionadas, sendo uma para pré-testagem e outras duas para o trabalho mais profundo.

A abordagem metodológica baseou-se na investigação quantitativa e foi orientada para o estudo do caso.

Os resultados da pesquisa apontam para uma necessidade premente da mudança nas condições em que decorre o ensino de Filosofia e de outras disciplinas nas escolas moçambicanas do 2º ciclo. Constatou-se a existência de falhas que se revelam, entre outras, em condições precárias de trabalho, falta de material didáctico, superlotação das turmas, falta de estímulos para os professores, rigidez nas planificações do Ministério da Educação e Cultura.

Na conclusão procura-se apresentar uma breve proposta tendo em vista o melhoramento das condições do ensino e muito especialmente do ensino de Filosofia em Moçambique.

Palavras-chave: Moçambique – Ensino Secundário Geral – Currículo – Ensino de Filosofia – Aprendizagem significativa

Abstract and Key-words

This dissertation examines the conditions under which happens Philosophy teaching in ESG II (Grades 11 and 12) in Mozambique, by testing the hypothesis that the way Pilosophy is taught at the moment does not contribute to enhacing its potencial for significant learning in the classroom.

The work departs from observations of Philosophy teaching practice carried out by teacher trainees from the Universidade Pedagógica. It was made a revision of specialized and complementary literature and a field research in three selected schools – one for pre-testing and the other two for in-depth research.

The methodological approach is based on qualitative research in the form of a case study.

The results of this research lead to the conclusion that there is a need of urgent changes in the conditions under which Philosophy – and other ESG II subjects – are taught, such as: precarious working conditions, lack of teaching-learning materials, lack of stimuli for the teachers, excess of rigor in MEC planning.

This dissertation demonstrate the potential contributions of Philosophy in enhancing the teaching-learning process in Philosophy and other subjects of the curriculum and it has as a purpose the improvement of teaching, especially of Philosophy teaching in Mozambique.

Key words: Mozambique – Second phase of Secondary Education (ESG II) – Curriculum – Significant learning – Philosophy syllabus

Índice

Lista de siglas e abreviaturas	12
Lista de tabelas	13
Lista de anexos	13
Capítulo 0 – Introdução/justificativa	15
0.1. Origem do trabalho	15
0.2. Definição do problema.....	20
0.3. Hipótese de pesquisa	20
0.4. Objectivos	21
0.4.1. Objectivos gerais.....	21
0.4. Objectivos específicos.....	21
0.5. Metodologia.....	21
0.6. Desenvolvimento do trabalho	22
Capítulo 1 – Características da reflexão filosófica: a Filosofia no contexto do conhecimento humano	24
1.1. Relação entre a filosofia e o mito na Antiguidade	27
1.2. Relação entre a filosofia e a religião na Idade Média	29
1.3. Relação entre a filosofia e a ciência na Idade Moderna	29
Capítulo 2 -O lugar da Filosofia no Ensino Secundário	38
2.1. O lugar da Filosofia na Escola.....	38
2.2. O lugar da Filosofia no Ensino Secundário.....	38
2.3. Filosofia como potência para a aprendizagem significativa	42
2.3.1. O conceito de aprendizagem significativa	42
2.3.2. Contribuição do Ensino de Filosofia para uma aprendizagem significativa	44
2.3.3. A Filosofia como motivação para uma aprendizagem por descoberta contínua	48
2.3.4. Filosofia como exercício da liberdade e autonomia no pensar e no agir	51
2.3.5. A Filosofia como exercício da cidadania.....	54

Capítulo 3 - A disciplina de Filosofia na Escola Moçambicana	58
3.1. O lugar da disciplina de Filosofia no currículo moçambicano.....	60
3.2. Enquadramento da disciplina de Filosofia no currículo do ESG II	63
3.2.1. Enquadramento jurídico-legal.....	63
3.2.2. Relação entre a Filosofia e a Língua Portuguesa como língua oficial	69
3.2.3 Relação entre a Filosofia e a História.....	70
 Capítulo 4 - Pesquisa do campo	73
4.1. Metodologia.....	73
4.1.1. Abordagem metodológica.....	73
4.1.2 Procedimento metodológico.....	74
4.1.3 Pré-testagem	76
4.1.4 Resultados do ensaio da grelha:.....	82
4.1.5 Análise critica dos resultados do ensaio da grelha	90
 Capítulo 5 – Pesquisa de campo (tratamento e análise de dados)	92
5.1. Grelha de recolha de dados	92
5.2. Escola Secundária nº 2.....	94
5.2.1.Apresentação da Escola	94
5.2.2 Recolha de dados da observação na escola secundária nº 2	94
5.2. 3. Entrevistas	97
5.2.3.1. Aos professores	97
5.2.3.2. Aos alunos	99
5.2.4 Análise crítica preliminar dos resultados da observação e entrevista na Escola Secundária nº 2.....	102
5.3 Escola Secundária nº 3	109
5.3.1. Apresentação da Escola	109
5. 3.2. Recolha de dados de observação na escola secundária nº 3	110
5. 3.3. Entrevistas	113
5.3.3.1. Aos professores	113
5.3.3.2 Aos alunos:	116
5.3.4. Análise critica preliminar dos resultados da observação e entrevista na escola Secundária nº 3	119

5.4. Resumo dos resultados da pesquisa.....	120
5. 4. 1. Resultados da revisão teórica	120
5.4.2. Resultados dos trabalhos do campo	121
5.4.2.1. Resultados das observações.....	121
5 4.2.2. Resultados das entrevistas	123
5.5. Proposta de professores	124
5.5.1. Propostas dos professores de Língua Portuguesa:	125
5.5.2. Propostas de professores de História	126
5.5.3 Propostas de professores de Filosofia	126
 Capítulo 6 – Conclusões e recomendações	129
6.1. Conclusões gerais.....	129
6. 2. Conclusões específicas	131
6.3. Recomendações/ Sugestões	132
6.3.1. Para o Ministério de Educação e Cultura	132
6.3.2. Para os professores	133
 Bibliografia.....	135

Lista de siglas e abreviaturas

- ACS – Actividades de controle sistemático
ACP – Actividades de controle permanente
DNEG – Direcção Nacional do Ensino Geral
ESGII – Ensino secundário do 2º grau (11ª e 12ª classes)
ES – Ensino Superior
GM – Governo de Moçambique
MINED – Ministério de Educação
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ONG – Organização não governamental
PEA – Processo do ensino-aprendizagem
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RM – República de Moçambique
UD – Unidade Didáctica
UDEBA – Unidade para o Desenvolvimento do Ensino Básico
UP – Universidade Pedagógica
SNE – Sistema Nacional de Educação
TPC – Trabalhos para casa

Lista de tabelas

Tabela	Conteúdo	Página
Tabela 1	Organização de grupos de disciplinas no ensino secundário com vista aos cursos universitários (Fonte: OPIS Moçambique/Portugal 2005)	64
Tabela 2	Dados de observação relativa à variável nº1 na escola secundária nº 2	103
Tabela 3	Dados de observação relativa à variável nº 2 na escola secundária nº 2	104
Tabela 4-	Dados de observação relativa à variável nº 1 na escola secundária nº 3	110
Tabela 5	Dados de observação relativa à variável nº 2 na escola secundária nº 3	111
Tabela 6	Resumo dos dados de observação relativa à variável nº 1 nas duas escolas	122
Tabela 7	Resumo dos dados da observação relativa à variável nº 2 nas duas escolas	122

Lista dos anexos

Anexo I
Lei do SNE - 6/92

Anexo II
Organograma do SNE

Anexo III
Diploma Ministerial nº 68/96

Anexo IV
Programa de Filosofia para o ESGII

Capítulo 0

Introdução/Justificativa

O ensino de Filosofia exercita, (com efeito, o aluno) a julgar por si mesmo, a confrontar argumentações diversas, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão (Mayor, 1996)

Nesta parte introdutória, apresentamos as razões internas e conjunturais que nos influenciaram na escolha do tema deste trabalho. Definimos o problema e a hipótese que buscamos investigar em nossa pesquisa, indicamos os objectivos gerais e específicos e apontamos a metodologia usada, a qual é retomada com detalhe em outra parte do trabalho¹.

0.1. Origem do trabalho

A vivência quotidiana com o ensino de Filosofia em Moçambique, assim como a reflexão sobre o seu lugar no ESG II e o seu carácter multidimensional, impulsionou-nos a decidir por este estudo.

Os objectivos do SNE para o ensino pré-universitário definidos pela Lei 4/83 e reajustados pela Lei 6/92 orientam para uma formação integral do aluno secundário. Preconizam a preparação do aluno para uma orientação na vida profissional e para fazer face ao ensino superior (SNE Lei 6/92)².

A experiência de longos anos de acompanhamento dos estágios pedagógicos de futuros professores de Filosofia e de docente de Didáctica de Filosofia e a leitura dos argumentos para introdução da filosofia no ensino secundário levaram-nos a constatar que o actual ensino de Filosofia mostra-se

¹ Ver capítulo 4.

² Os objectivos do SNE estão visualizados no Capítulo II e II, nos quais se aborda o lugar da filosofia na escola e a disciplina de filosofia na escola moçambicana, respectivamente.

inadequado para uma aprendizagem significativa na sala de aulas, isto é, na escola moçambicana a Filosofia não tem realizado sua mais alta potência e função de instrumento crítico, o seu papel de “*formar pessoas com o pensamento crítico, solidário, criativo, que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático*” (Mance in: Vários, 1998:7).

Constatamos igualmente que o lugar de filosofia no universo das outras disciplinas não tem merecido o devido destaque, embora a definição dos objectivos almejados pelo ensino de Filosofia resulte da verificação de que a falta do ensino de Filosofia no nível secundário provoca nos alunos um défice epistemológico³ e abstractivo⁴ à entrada do Ensino Superior, um défice moral e uma resposta inadequada aos desafios resultantes da construção da moçambicanidade (*ibid.*:1), sendo urgente a introdução da Filosofia como forma de compensação na actividade cognitiva escolar (Oficio nº 1598/GM/MINED/97 de 16 de Setembro (MINED, 1997)

A partir dessa constatação, propusemo-nos buscar alternativas para a transformação dessa situação e a ampliação da qualidade do ensino de Filosofia como uma contribuição ao aprimoramento do contexto educativo na escola moçambicana. Julgamos que a mudança da situação actual do ensino de Filosofia passa necessariamente pelo assumir de novas atitudes pelos principais sujeitos do processo do ensino e aprendizagem (professores, alunos, gestores da educação e outros actores).

Para encaminhar nossa reflexão, formulamos as seguintes perguntas: Como é que se pode promover uma aprendizagem significativa em filosofia? Quais são os métodos a considerar no ensino de filosofia, para que ele se torne

³ O nosso aluno elabora o seu conhecimento apenas no nível situacional por falta de referências críticas que podem ser obtidas através de confrontação com várias obras filosóficas e pensadores clássicos na história de filosofia.

⁴ Falta de capacidades de abstração e fragilidade na construção crítica de redes conceptuais

instrumento de reflexão crítica e um meio da educação para a cidadania? Qual é o trabalho que os professores de Filosofia realizam na sala para que o ensino de Filosofia seja uma maneira de ver o mundo com um olhar claro, fundo e largo, entendendo-se por isso o evitar das armadilhas que servem de obstáculo para uma visão que não se conforma com a superficialidade dos processos, isto é, não se guia pelas aparências, mas busca as raízes mais profundas dos problemas que pretendemos esclarecer (Rios, 2000)?

Além da nossa vivência prática registamos como fonte de inspiração também o livro de Henrique D. Dussel *Método para uma Filosofia da Libertação*, que explora questões ligadas aos movimentos de libertação da América Latina.

Nesse livro, Dussel (1986:210) afirma que “*a libertação é a condição para o mestre ser mestre*”. Se nos referimos à escola moçambicana e queremos formar um homem criativo, que participa activamente na construção da sua própria vida, capaz de compreender e interpretar os fenómenos da vida que ocorre em sua volta, na relação com os outros, com o mundo, capaz de olhar de uma forma profunda e abrangente, devemos, acima de tudo, criar condições para que este homem se sinta livre. E tenha uma capacidade crítica para compreender tudo o que aprende no contexto escolar e nas disciplinas que compõem o currículo. Um homem que tenha coragem de reagir perante os conteúdos que fazem parte do currículo escolar, de modo a criar coesão no seu sistema de conhecimento.

Esses requisitos só são possíveis nas condições de uma aprendizagem significativa, mais importante do que uma aprendizagem mecânica ou instrumental (Marnoto, 1989: 101).

A grande preocupação do nosso estudo é a aprendizagem significativa na sala de aulas, e como o ensino de filosofia a pode promover. Com o presente trabalho pretendemos trazer uma contribuição para imprimir a dinâmica da aprendizagem significativa ao ensino de filosofia, no sentido de

ajudar os alunos a alargar a sua visão sobre a vida e sobre o mundo que os rodeia.

O conceito de aprendizagem é um conceito polissémico e só pode ser compreendido num contexto específico, não se relacionando apenas com a modificação do comportamento motor e das estruturas cognitivas, mas abrangendo igualmente, em sentido mais amplo, as transformações da motivação e do comportamento social.

No âmbito da nossa reflexão, acrescentamos o adjetivo “significativa” ao conceito de aprendizagem para o qualificar de uma maneira especial. Assim, por aprendizagem significativa compreende-se a aprendizagem relacionada estreitamente à vida, isto é, o que o aluno aprende na escola encontra utilidade no seu dia a dia e no futuro; uma aprendizagem que estabelece conexão entre o aprendido e a realidade.

É também significativa a aprendizagem quando permite ao aluno desenvolver uma capacidade crítica, de comparação de modelos e identificação com aquele que achar mais adequado para si, que permite tomar partido em consciência sobre a realidade que o rodeia. Uma aprendizagem que desenvolve no aluno um espírito de responsabilidade perante si mesmo, perante o outro, a sociedade e o trabalho (Chambisse, 2003:11). A aprendizagem significativa ajuda o aluno a investigar a sua realidade e abre-lhe horizontes para a busca de uma orientação concreta na vida laboral.

O ensino de Filosofia torna-se relevante na medida em que se propõe a ressignificar a prática quotidiana e promove uma atitude de abertura e de esperança do sujeito e da sociedade concreta.

As perguntas que a filosofia coloca não visam uma resposta imediata, muito menos definitiva. As respostas dadas às perguntas filosóficas visam voltar a fazer perguntas sobre as mesmas respostas, isto é, o questionamento na perspectiva filosófica é contínuo. Assim, o ensino de filosofia deve ser também contínuo e buscar as raízes cada vez mais profundas da realidade.

A filosofia tem uma relevância política, na medida em que levanta questões relacionadas com a vida social organizada das comunidades, aborda temas inerentes à liberdade, à construção da cidadania e à ética, ao mesmo tempo questiona o que é a liberdade e autonomia, e quais são os princípios que estão na base da constituição de sistemas sociais.

A resposta a esse questionamento pela filosofia torna o seu ensino mais necessário e significativo. Daí a pertinência de questionar sobre as possibilidades que tornam o ensino de filosofia mais significativo. Acreditamos que este estudo se justifica pela reflexão que procura fazer acerca do trabalho desenvolvido nas escolas e a tentativa de encontrar caminhos para que a Filosofia realize efectivamente sua função, que não é a de fornecer os pensamentos, muito menos de ensiná-los, mas de capacitar o aluno a construir os seus pensamentos, a construir novos a partir dos dados pelos filósofos e pela sociedade em que vive, tal como afirma Descartes (1995: 108):

viver sem filosofar é propriamente como ter os olhos fechados sem nunca se esforçar por abri-los, e o prazer de ver todas as coisas que a nossa vista descobre não é comparável à satisfação que dá o conhecimento daquelas coisas que se descobrem por meio da Filosofia..⁵

Esta afirmação de Descartes aponta para a importância e a pertinência do ensino de Filosofia nas escolas e traz reforço à nossa opção de torná-la significativa.

Em Moçambique há esforços renovados para a valorização dos saberes locais, os quais precisam ser redescobertos, reconstruídos e reorganizados

⁵ O parágrafo foi tomado do original da obra de Descartes *Princípios de Filosofia*, na carta prefácio à tradução francesa, onde ele procura mostrar o valor formativo, informativo, ético e pedagógico de Filosofia. Para Descartes a dedicação à filosofia não responde apenas a questões cognitivas, mas também a uma preocupação sapiencial e ética, isto é, a busca de melhores formas de se orientar na existência, na vida em geral e nos assuntos específicos da vida real.

para serem revalorizados na cultura “oficial”. A Filosofia, por sua característica de “meta-cultura”,⁶ serve em última instância de elo de ligação entre os diferentes saberes, liga a cultura local com o saber universal. Julgamos, portanto, que o tema em estudo é importante para a cultura moçambicana, pois a aprendizagem significativa desenvolvida no contexto das aulas de filosofia propiciará a formação de alunos críticos, que terão maiores possibilidades para a interpretação dos fenómenos culturais, inter-culturais e, entre outros aspectos, actuação criativa no contexto social.

0.2. Definição do problema

Nosso problema é a ausência do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Geral em Moçambique. Nossa investigação vai ao encontro da reintrodução de Filosofia no ESG II e pretende contribuir para se atingirem os objectivos do Sistema Nacional de Educação em Moçambique e do próprio programa de Filosofia.

A superação do problema e as respostas às perguntas aqui levantadas passa por um estudo das causas que impedem a filosofia de realizar a sua mais alta potência educativa, de tornar-se um instrumento de libertação no pensar e agir.

0.3. Hipótese de pesquisa

Segundo Gil (2002:31), “a hipótese é a proposição testável que pode vir a ser a solução do problema (definido)”.

A nossa hipótese é a de que o ensino de filosofia realizará a sua função crítica, reflexiva e libertadora do intelecto se os professores se empenharem em desenvolver em suas aulas uma aprendizagem significativa.

⁶ Na concepção do Hountodji, a filosofia é o instrumento da interpretação e ressignificação das culturas, isto é, ela situa-se acima da cultura, apesar de a cultura ser fonte de inspiração da própria filosofia.

0.4. Objectivos

O sucesso de qualquer trabalho de pesquisa depende em parte da clareza na definição dos objectivos que se pretendem alcançar. Para o presente trabalho definem-se os seguintes objectivos:

0.4.1. Objectivos gerais

- Fazer uma análise sobre o ensino de Filosofia no ensino secundário do segundo grau em Moçambique.
- Propor formas de ensino que contribuam para uma aprendizagem mais significativa em Filosofia.

0.4.2. Objectivos específicos

- Identificar o lugar da disciplina de filosofia no currículo do ESGII.
- Identificar as condições em que o ensino de filosofia se realiza nas escolas e verificar se contribui para uma aprendizagem significativa.
- Identificar a relação entre a filosofia e as outras disciplinas do currículo.

0.5. Metodologia

Abbagnano (2003:668) define o método como sendo procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos, isto é, é um conjunto de caminhos ou procedimentos que nos levam a uma finalidade (objectivo).

Neste trabalho realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema escolhido e uma pesquisa de campo no sentido de obter dados que comprovassem a nossa hipótese.

O método escolhido para trabalho com os dados foi o método hermenêutico⁷. Este teve como função a interpretação dos dados recolhidos a partir da utilização dos instrumentos – a *observação viva* das aulas e a *entrevista* aos observados.

As entrevistas tiveram perguntas prévias e as respostas foram gravadas em fita magnética para a sua posterior análise e comparação com os factos observados.

0.6. Desenvolvimento do trabalho

O presente trabalho se desenvolve em 5 capítulos, além desta parte introdutória e da bibliografia, que se apresenta no final.

As características da reflexão filosófica no contexto do conhecimento humano constituem matéria do capítulo 1, no qual destacamos as formas filosóficas de olhar para o mundo, tomando como exemplo a sua relação com o mito na Antiguidade, com a religião na Idade Média e com a ciência na Idade Moderna. O capítulo fecha com uma breve demonstração de como essas relações exercem suas influências sobre o conhecimento filosófico dentro do currículo moçambicano.

No capítulo 2 exploramos as potencialidades da filosofia na escola, a relação entre a filosofia e escola, buscamos demonstrar como é que a filosofia, sendo uma disciplina por natureza crítica e reflexiva, pode contribuir para o sucesso da escola na sua missão de reordenadora do discurso e da acção humana e reflectimos sobre as características do conhecimento filosófico dentro do currículo escolar. Procuramos verificar até que ponto o ensino de filosofia é uma potência para aprendizagem significativa, quer nas aulas de

⁷ O método hermenêutico é pensado para através dele compreender-se o significado dos dados. Recorreu-se a ele como forma de crítica de lidar quer com os fenómenos quer com as informações que foram recolhidas na assistência ás aulas ou nas entrevistas aos professores e alunos.

filosofia quer nas outras disciplinas do currículo. Discutimos também em que circunstâncias a filosofia se torna um exercício para a liberdade e autonomia no pensar e agir, assim como o seu papel na educação para a cidadania.

No capítulo 3 refletimos sobre o lugar de filosofia na escola moçambicana, começando por uma breve visão histórica do seu ensino no passado colonial mais recente e as razões jurídicas e pedagógicas da sua reintrodução no currículo moçambicano depois de ter sido banida em 1974. Analisamos em seguida a organização curricular do 2º ciclo do ensino secundário geral em Moçambique, e a relação que a disciplina de filosofia tem com as outras disciplinas do grupo nos quais é leccionada e com as outras disciplinas de carácter técnico, com as quais se costuma inadequadamente julgar que nada tem a ver.

O capítulo 4 é dedicado à apresentação dos dados obtidos com o trabalho do campo. Apresentamos as tabelas sumárias das observações feitas através de assistências directas às aulas e dos resultados das entrevistas aos professores.

Fazemos, no capítulo 5, uma apreciação geral e específica de todo o trabalho e dedicamos o capítulo 6 à apresentação das conclusões e recomendações, as quais são orientadas para os órgãos da gestão da educação e responsáveis pela formação de professores de filosofia que no seu conjunto podem contribuir para o melhoramento do ensino de filosofia em Moçambique.

Capítulo 1

Características da reflexão filosófica: a Filosofia no contexto do conhecimento humano

Este capítulo tem como objectivo central apontar as características identificadoras do conhecimento filosófico e explorar as relações que a filosofia mantém com outros campos do conhecimento, contribuindo para a abertura e ampliação do saber dos seres humanos e, portanto, de sua acção sobre a realidade.

Filosofia significa, etimologicamente, *amor à sabedoria*. Pitágoras foi o inventor da palavra, ao pretender mostrar que o filósofo não era detentor do saber, mas o amigo da sabedoria. Isso quer dizer que a Filosofia não tem espaço como posse, mas como demanda do saber. Ela reflecte, no mais alto grau, uma paixão, um amor pela verdade. É por isso que a actividade filosófica começa aí onde a mente se vê num labirinto, numa inquietação ou perplexidade, para culminar numa atitude crítica diante do real e da vida concreta (Mondin, 1997:7).

Mais tarde, outros filósofos gregos retomaram, aprofundaram e ampliaram o conceito de filosofia. A escola sofista, por exemplo, entendeu a filosofia como um saber fazer, como competência essencial para o exercício da actividade política, como actividade que ajuda na organização do discurso orientado para a conquista e ampliação do espaço político (conquista do poder). Platão a entendeu como uma busca de conhecimento, uma forma de libertação e de autonomia.

Para Aristóteles (in Reale, 2002:4), “a filosofia começa com a perplexidade, ou melhor, com a atitude de assombro do homem perante a natureza, em um crescendo de dúvidas, a começar pelas dificuldades mais aparentes”.

Isso leva-nos a pensar que a filosofia só começa onde há problemas – ela aparece como tentativa de um esclarecimento de situações problemáticas perante a natureza e perante a realidade humana. Bréhier (1955:12) diz que “*a filosofia começa quando as afirmações da consciência espontânea sobre o Homem e sobre o universo se tornam problemáticas*”. Esta posição complementa a de Aristóteles e aprofunda a compreensão de que a Filosofia representa um grande esforço de busca das raízes dos problemas. É um saber que procura buscar a explicação última de todos os princípios da razão – “*a certeza e a universalidade*”.

Em outras épocas históricas, a filosofia foi tendo várias significações conforme as questões fundamentais de cada uma dessas épocas. Na Idade Moderna, por exemplo, com René Descartes e seus contemporâneos, a filosofia surge como reflexão acerca do conhecimento e da ciência, problematizando o valor e os limites, os métodos e os resultados do conhecimento científico, assim como o seu impacto na vida do homem.

A universalidade da Filosofia verifica-se nos problemas e não na sua solução ou resolução, pois a solução está em consonância com as condições concretas de cada sujeito – a particularidade. Os problemas que a filosofia levanta são problemas da humanidade, que resultam da ação do homem à medida que a sua consciência vai se desenvolvendo ou vai construindo a sua realidade material e espiritual (Alves, Arredes e Carvalho, 1999:51). É por esta razão que Karl Jaspers (1972:16) conclui que toda a filosofia define-se a si mesma por sua realização.

A Filosofia deve ser vista como actividade perene do espírito, como paixão pela verdade essencial e, nesse sentido, realiza em seu mais alto grau e consequência a qualidade inherente a toda ciência: a insatisfação dos resultados e a procura cuidadosa de mais claros fundamentos sem outra finalidade além da puramente especulativa. Isto não significa porém, que o filósofo não possa ou não deva empenhar-se por suas ideias: o que é incompatível com a pesquisa filosófica é

conversão da acção prática e, sobretudo, do empenho político social, em que a razão é meta do filosofar (Reale, 2002:7).

Deste longo texto pode se depreender que a Filosofia é uma actividade em busca da sabedoria com o propósito de torná-la real e operativa. Ela é vista como capacidade que resume o espírito, que sintetiza e integra os diferentes saberes na unidade conceptual resultante das múltiplas experiências da acção humana.

As grandes perguntas da Filosofia abrangem não só as várias áreas do saber filosófico, mas também outras do âmbito prático que se relacionam ou influenciam na vida do homem e na sua orientação no tempo e no espaço. Para Marques/Santos (sd:12) a Filosofia não resolve os problemas da substância ou as necessidades elementares da vida; contudo, ela pode iluminar os caminhos para a solução desses problemas, através de abertura de novos horizontes críticos da realidade.

Russell (1974:205) considera que a filosofia visa primeiro o conhecer. O conhecimento que ela tem em vista é aquela espécie de conhecimento que confere unidade e organização sistemática a todo o corpo do saber científico, como o que resulta de um exame crítico dos fundamentos, das nossas convicções e dos nossos preconceitos.

Não se pode afirmar, entretanto, que a filosofia é o único tipo de conhecimento que resulta das relações do homem com o mundo no qual está inserido. O senso comum, o mito, a religião, a ciência, a arte são saberes que se juntam à filosofia e aos quais os seres humanos têm recorrido no decorrer de sua história. A filosofia tem se relacionado com cada um desses saberes de diversas maneiras, deles aproximando-se ou distanciando-se. A seguir, vamos explorar as relações que a filosofia manteve, em virtude do contexto histórico, com o mito, a religião e a ciência. Vamos, ainda que de maneira breve, fazer referência à relação entre a filosofia e o mito, na Antiguidade, entre a filosofia e a religião, na Idade Média, e a filosofia e a ciência, na Idade Moderna. Cada

uma dessas relações se configura de maneira especial em virtude do contexto histórico em que se realiza.

1.1. Relação entre a filosofia e o mito na Antiguidade

O mito é uma concepção do mundo que se elabora em diferentes círculos culturais, no sentido de trazer uma explicação para os fenómenos com que se deparam os seres humanos. É uma forma de ver o Mundo a partir de modelos construídos em função das condições históricas do desenvolvimento cultural concreto.

Na antiguidade clássica o mito foi considerado como um produto inferior ou deformado da actividade intelectual (Abbagnano 2003: 673). Para Platão o mito contrapõe-se à verdade ou à narrativa verdadeira. Esse filósofo, contudo, admite a possibilidade de em alguns momentos o mito ser a única forma válida do discurso humano, a via humana mais certa para convencer ou para trazer à compreensão de alguns fenómenos da vida concreta. Onde o pensamento racional não é suficiente para a clarificação de alguns fenômenos, o recurso ao mito é a solução ideal.

Para Aristóteles, o mito é uma verdade imperfeita ou diminuída a que o homem recorre para legitimar a validade moral ou religiosa. Aristóteles distingue três significados do termo mito: o mito como forma atenuada da intelectualidade; o mito como forma autónoma de pensamento ou da vida e o mito como instrumento de estudo social (Logos, 1997: 673). A posição de Aristóteles admite um reconhecimento do papel válido do mito na educação do Homem.

A forma mítica de ver o mundo assenta-se na narrativa que se fundamenta, segundo Chauí (2000)⁸, na cosmogonia – a narrativa sobre o nascimento e a organização do mundo, a partir de forças geradoras divinas e na teogonia, que era para os gregos a narrativa sobre a origem dos deuses de

⁸ Educação, Ática, São Paulo 2000 in ([htt:/useretes.hotlink.com.br/fico/refl0035.htm](http://useretes.hotlink.com.br/fico/refl0035.htm))

seus pais e antepassados. O mito narra a origem dos factos em forma de fábulas, resgata os acontecimentos de um passado imemorial para disciplinar e corrigir alguns comportamentos da vida das pessoas; há casos em que o mito narra tudo de forma genealógica e há vezes que estabelece rivalidades e oposições entre forças divinas.

Em oposição a esta forma mítica de interpretar os factos, a filosofia na antiguidade preocupou-se em explicar, de maneira racional, como e porque, no passado, no presente e no futuro as coisas são como são. Enquanto que o mito narra factos inéditos sobre os corpos celestes, por exemplo, a filosofia busca uma explicação que seja coerente, lógica e racional do surgimento e da transformação desses seres naturais.

Jaspers (in Logos, 1997, 903) aponta o mito como linguagem de transcendência, isto é, aquilo que não se consegue construir científica e racionalmente pode ser ressignificado no nível mitológico:

O mito constitui uma história extraordinária que conta o divino, uma linguagem de transcendência, que pode ser falsa do ponto de vista científico, mas que é verdadeira como provocação a outro espaço, a outro mundo e a outra vida, superior e misteriosa.

Segundo Andery (1996), o mito surge da necessidade consciente e inconsciente que o homem tem de explicar seu meio, seus problemas desconhecidos. É, assim, um pensamento anterior à reflexão mais crítica, dos factos e fenômenos. Num primeiro momento o mito não é questionado, não é objecto de crítica, mas objecto da crença, de fé. O conhecimento filosófico, ao contrário, põe-se a desenvolver o pensamento objectivo, isto é, o conhecimento que nos faz ultrapassar as aparências e alcançar a realidade (*ibidem*).

É deste modo que para Guedes (1997:80) “*o conhecimento filosófico inaugura o primado do pensamento humano. Com ele o mundo passa a ser bem mais explicado.* Tales de Mileto, um dos primeiros filósofos da Grécia antiga foi insistente na colocação da pergunta” Qual é a causa última, o

princípio supremo de todas as coisas"? (Mondin 2002:17). Com esta pergunta, Tales pretendia buscar o elemento único a partir do qual pudesse explicar a origem do cosmo diversificado e caótico, negando a explicação mítico-religiosa que se oferecia no tempo. De Tales a Demócrito foram oferecidas várias explicações sobre o cosmo fora do horizonte mítico.

Assim, mito e a filosofia na antiguidade compreendem duas esferas da compreensão e interpretação do cosmo. Enquanto o mito baseia-se nas narrativas dos acontecimentos do passado com um carácter mais axiomático, a filosofia ocupa o espaço da reflexão crítica, baseada na racionalidade. Não se tem, entretanto, a inteira superação do mito pelo pensamento racional, uma vez que os próprios filósofos recorrem aos mitos para apresentação das suas idéias e teorias.

O que podemos verificar, até hoje, é que o mito se liga às outras formas de saber como manifestação válida do conhecimento e construção da realidade, importante, sobretudo, para o campo da educação e formação das novas gerações.

1.2. Relação entre a filosofia e religião na Idade Média

Religião é o respeito que o indivíduo sente, no mais profundo de si, perante qualquer ser que disso seja digno, em particular o divino, ou sagrado. Este respeito manifesta-se no cuidado que se coloca aquando da participação nos ritos e outros gestos tradicionais da Sociedade.

(Cícero, 106/43 a.C)

A religião é uma outra forma de conhecimento humano com a qual a filosofia estabeleceu estreitas relações.

Qualquer definição encyclopédica que se possa dar da religião nunca vai ser suficiente para uma caracterização efectiva e consensual do fenómeno religioso. É por isso que toda a reflexão sobre ela terá um carácter especulativo e provisório.

Para Abbagnano (2003,846), a religião é a crença na garantia sobrenatural de salvação, e técnicas destinadas a obter e conservar essa garantia. Durkheim a concebe como um sistema solidário de crenças e práticas que unem numa mesma comunidade moral, chamada Igreja, todos aqueles que a ela aderem (*ibidem*).

Neste espaço concentro a minha reflexão na histórica relação entre a filosofia e a religião na Idade Média, período em que se deram as relações mais estreitas entre essas duas formas de conhecimento.

Como a Idade Média é um período rico em acontecimentos de natureza religiosa, as minhas reflexões limitar-se-ão apenas a alguns aspectos do pensamento de Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, que foram os pensadores mais expressivos daquele período. Para sustentar as reflexões, recorro a Filon como ponte de transição entre o pensamento religioso grego e o medieval e faço referência a Duns Escoto como crítico do Sto Agostinho e S. Tomás de Aquino.

A escolha de Filon justifica-se pelo facto de ter sido atribuído a esse pensador o mérito de fundador da filosofia religiosa, por ser o primeiro pensador a apresentar uma síntese entre a sagrada escritura e a filosofia de Platão (Mondin, 2002:122). Ao proceder desta forma metodológica, Filon pretendeu estabelecer uma fusão entre a filosofia grega e a chamada teologia mosaica, que se baseava numa interpretação alegórica. Esta metodologia viria a alcançar grande sucesso na interpretação da Bíblia para grande parte do clero da época.

A compreensão de filosofia de Filon na época representou um progresso em relação a alguns conceitos usados pelos pensadores gregos. Por exemplo, Filon usa o conceito “criação”, que os gregos não usaram em nenhum momento. Para Filon, Deus cria a matéria do nada, imprimindo depois a forma sobre ela (Reale e Antiseri, 1990:403).

As reflexões filosófico-religiosas de Sto. Agostinho se iniciam com a sua conversão e a conquista da fé cristã. A fé tornou-se substância de vida do pensador, e também do seu pensamento na generalidade (*ibidem*, 434). Foi deste modo que se configurou uma nova forma de compreender e interpretar o Mundo – a Filosofia cristã.

Santo Agostinho julgava que o movimento do filosofar autónomo seria idêntico à vivência da fé cristã. Aqui começa-se a desenhar a posição de Sto Agostinho em relação à filosofia e religião: a fé e razão como formas de compreender e interpretar o mundo.

Na verdade, o pensamento teológico constitui a essência das reflexões do sto Agostinho. Contudo, a fé para ele não substitui nem elimina a inteligência humana, mas a estimula e a promove, assim como a inteligência não elimina e nem enfraquece a fé, pelo contrário, considera Sto Agostinho, a inteligência fortalece e clarifica a fé, isto é, a fé e a razão complementam-se mutuamente (*ibidem*, 436). Assim Sto Agostinho coloca no mesmo prisma de análise a fé e razão, assim como a filosofia e religião.

A relação entre a filosofia e fé em Sto Agostinho resume-se nesta afirmação: *"Ninguém pode atravessar o mar do século senão for carregado pela Cruz de Cristo. Nisto consiste precisamente o filosofar na fé, ou seja a filosofia cristã"* (*ibidem*: 437). Neste sentido pode se compreender que entre a filosofia e a religião como duas formas diferentes de encarar e interpretar o mundo não existe contradição, porque ambas as formas vão se revelar na verdade divina.

Outro pensador influente, no que concerne à relação entre a filosofia e religião na Idade Média foi São Tomás de Aquino.

Para ele, a fé e a razão são dois modos de conhecer (Mondin, 2002:172), isto é, eles não podem estar em contradição, porque a fé aceita a verdade por causa da autoridade de Deus, que a revela, enquanto que a razão aceita a verdade por causa da sua evidência intrínseca. Esta conformidade

resulta do facto de a fé, a razão, a Filosofia e a teologia serem promovidos por Deus. Por isso uma verdade nunca se pode opor a uma outra verdade com a mesma fonte. As posições filosóficas que, em algum momento da história, agiram contra a fé não resultaram de verdades, mas de conclusões falsas que não têm a sua origem em Deus.

S.Tomás de Aquino eterniza a conformidade entre a fé e a filosofia nos seguintes termos “*Se se encontrar, portanto, alguma coisa contrária à fé nas afirmações dos filósofos, não se deve atribuir isso à filosofia, mas a um mau uso da filosofia devido a alguma falha da razão*” (*ibidem*:172).

A absorção da Filosofia pela Teologia em Sto Agostinho e a conciliação entre a Filosofia e Teologia em S. Tomás de Aquino parecia ter resolvido o problema da controvérsia entre a filosofia e religião na Idade Média. Mas surgiram críticos quer contra a filosofia absortista de Sto Agostinho tanto como contra a filosofia confirmista de S. Tomás de Aquino. O exemplo dessa crítica resume-se no pensamento de João Duns Escoto.

Escoto, em oposição a Agostinho e Aquino, é pela clara distinção entre a filosofia e a teologia por tratar-se de dois conhecimentos de âmbitos completamente diferentes. Para Escoto, a filosofia tem uma metodologia e objecto de estudo que não pode ser absorvido e nem colocado no nível da teologia ou fé. A filosofia se ocupa do ente enquanto tal e de tudo o que é redutível e ele ou dele dedutível (Reale e Antiseri, 1990:599), enquanto que a teologia guia-se pela fé. A filosofia aborda os problemas guiando-se pela lógica natural e especulativa porque visa conhecer, enquanto que a teologia ocupa-se com questões resultantes da revelação divina, isto é, a teologia ostenta um carácter práctico e induz o homem a praticar atitudes positivas.

Escoto acusa Sto Agostinho de ter tentado absorver a filosofia na teologia e Sto. Tomás de Aquino de ter tentado colocar no mesmo nível a fé e a razão a filosofia e a teologia, quando se trata de duas formas distintas do acesso ao mundo.

A reflexão desenvolvida por Escoto vai prolongar-se nas teorias de outros filósofos e fazer avançar um esforço de distanciamento da filosofia do pensamento religioso, aproximando-o do pensamento científico, o que vai ocorrer na Idade Moderna.

1.3. Relação entre filosofia e ciência na Idade Moderna

A ciência foi ao longo da história da humanidade considerada autoridade da legitimação das mais variadas formas do saber humano.

A reflexão sobre a ciência como forma de saber e como possibilidade de dominar a natureza e transformá-lo ao seu benefício deve ser feita tendo em conta os progressos que ela foi alcançando em diferentes etapas de seu desenvolvimento.

A Ciência é o conhecimento que inclui, em qualquer forma ou medida, uma garantia da própria validade (Abbagnano, 2003: 136). Esta definição é inclusiva ou reconciliatória com o conceito tradicional da ciência moderna, em que o conhecimento científico é visto como grau máximo da certeza. A definição coloca também uma limitação quanto à forma e medida da actuação de ciência.

A origem da Ciência é atribuída à Grécia antiga por volta de séc. VI a.C., com finalidade de fundamentar e sistematizar o saber humano (Logos, 1997: 963).

Aristóteles considerou a ciência como “conhecimento demonstrativo”, entendendo por tal o conhecimento da causa de um objecto, isto é, conhece-se porque o objecto não pode ser diferente do que é. É por aí que em Aristóteles a ciência distingue-se da opinião (Abbagnano, 2003: 137).

O surgimento das ciências modernas não pôs em crise os ideais dos antigos, no que concerne ao conceito de ciência. Por exemplo, a ideia de que a matemática é a ciência mais perfeita fundamenta-se na proposta da

objectividade da ciência em Aristóteles. Outro exemplo que faz reviver a ideia de Aristóteles sobre a ciência, é o facto de Descartes ter tentado organizar todo o saber humano com base em modelo de aritmética e geometria. Para esse filósofo, a aritmética e geometria eram as únicas ciências livres de falsidade e incerteza pelo facto de se fundarem na dedução (*ibidem*). A filosofia, portanto, para ser um conhecimento consistente deveria buscar um método tão rigoroso como o dessas ciências.

Isso mostra a proximidade da filosofia com a ciência na Idade Moderna. Naquele momento, distanciando-se da religião e da Teologia, a filosofia busca para sua reflexão o modelo da ciência, pois à ciência atribui-se a finalidade de definir aquilo que é verdadeiro, de buscar e administrar os fatos.

Para além do estabelecimento de diferença, existe entre a Ciência e a Filosofia um certo paralelismo de critérios, na perspectiva da pluralidade de análise dos factos e fenómenos. Vários cientistas podem formular diferentes ideias sobre os mesmos dados. A Filosofia refugiando-se nas diferentes visões do mundo também pode apresentar diferentes proposições sobre a mesma realidade, dependendo do ponto de vista e da concepção do mundo de cada teoria filosófica.

Mas o que se percebe mais freqüentemente nesse momento é a distinção entre filosofia e ciência, no sentido de que a ciência fornece um conhecimento exacto dos factos e de que a filosofia forneceria apenas visões de mundo sujeitas a comprovação criteriosa. Nesta perspectiva a ciência é vista como fornecedora de conhecimentos seguros e acabados em formas de axiomas enquanto que a Filosofia se limita nas visões do mundo, isto é, oferece algo que está acima das nossas capacidades de compreender (Newton, 1990:30).

Esta forma de pensar e de separar a ciência de Filosofia pode nos conduzir a agonia, pois nem a ciência é uma fornecedora perene de verdades e nem as doutrinas filosóficas só têm o valor de composições musicais que podem agradar a todos. (*ibidem* 31). Esta visão mostra que tanto a ciência

quanto a Filosofia têm um compromisso social que é a busca da verdade, isto é, a ciência assim como a Filosofia não flutuam no espaço. Moura (apud Marnoto 1989:65) afirma, a propósito, que não existe uma ciência e nem uma Filosofia que ocorrem como exercício em abstracto, isto é, originam-se e se desenvolvem num concreto histórico social.

A problemática da relação entre a ciência e a Filosofia na Idade Moderna pode se resumir, na nossa óptica, no pensamento de Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650), embora estes dois pensadores não sejam os únicos que pensaram profundamente sobre a relação entre a Filosofia e a Ciência na Idade Moderna.

Bacon é um filósofo que se tornou um verdadeiro profeta da revolução tecnológica, ao constatar e acreditar que todo o saber devia ter os seus frutos na prática, que a ciência devia ser aplicável ao mundo do trabalho, que os homens deviam se organizar para transformar as suas condições de vida (Reale/ Antiseri, 19989: 324).

Esta ideia teve um grande alcance e influenciou positivamente o curso da história da humanidade. O pensamento do Bacon mostrou que a ciência pode e deve transformar as condições da vida do Homem. Bacon mostrou, segundo Reale e Antiseri, que a verdadeira relação entre o saber e o desenvolvimento da reforma cultural está na transformação prática das condições concretas da vida. Bacon rejeita a validade da Filosofia tradicional de Aristóteles através da sua fundamentação científica, acusando-a de rigor silogístico. O pensamento científico e filosófico de Bacon mudou a forma de ver a relação entre Filosofia e a Ciência na Idade Moderna.

A relação entre a Filosofia e a Ciência na Idade Moderna atingiu o seu apogeu em Descartes, que por sinal foi considerado pai desta, como afirma Whitehead: “*a história da Filosofia moderna é a história do desenvolvimento do cartesianismo em seu duplo sentido – idealismo e mecanicismo*” (ibidem 350).

Descartes fixou novos moldes de relação entre a Filosofia, Física e Astronomia. Para ele, a ciência da natureza tem um carácter matemático. O método das ciências, principalmente da Física e da Matemática, desempenha uma função especial no projecto filosófico de Descartes. Ele vê a relação entre a Filosofia e a Ciência nestes termos: “*toda a Filosofia é como uma árvore cujas raízes são a metafísica, o tronco é a física e os ramos que procedem do tronco são todas as outras ciências*” (ibidem 351). Assim, Descartes esboça uma relação objectivamente necessária entre a ciência e a Filosofia, isto é, o sucesso da Filosofia depende em grande medida da acção das ciências, que, por sua vez, buscam na Filosofia o fundamento das suas hipóteses especulativas para uma posterior verificação criteriosa.

O pensamento científico e filosófico de Descartes abre uma nova fase de olhar para ciência e para a própria Filosofia na Idade Moderna.

Kant considerou científico aquilo que se apresenta em unidade do saber como sistema, entendendo por sistema “a unidade de conhecimentos diversos sob uma ideia” (Kant, 1977:657- A832/B860). Para ele, a ciência só é possível onde tem lugar um sistema organizado de conhecimentos ordenados e articulados entre si. A constatação de Kant segundo a qual a ciência é um sistema organizado de conhecimentos tornou-se *trampolim* da Filosofia do século XIX e foi também adoptada pelo Romantismo. O exemplo disso é o facto de Fichte ter ajuizado que “*uma ciência deve ser uma unidade, em todo e que as proporções isoladas só podem tornar ciências no todo, graças a seu lugar no todo, à sua relação como o todo*” (Abbagnano, 2003: 137). Na mesma linha, Hegel concluiu que a verdadeira forma na qual a verdade existe só pode ser sistema científico dela (ibidem).

Assim, pode se afirmar que a relação entre a Filosofia e a ciência na idade moderna foi sempre de correlação. A ciência precisa de Filosofia para o enunciamento das suas hipóteses de investigação com vista à busca da verdade e a Filosofia precisa das ciências para dar corpo às suas teorias nos mais diversos sectores de saber.

Tomamos como exemplo para sustentar esta posição a explosão das ciências e multiplicação das descobertas científicas, nos inícios do século XV até ao limiar do século XVII, que contribuiu em grande medida para a mudança da estrutura do pensamento em relação ao mundo físico, que mudou as ideias que se tinham sobre o Homem e a sociedade e sobre a relação entre a Filosofia e a ciência (Reale/Antiseri 1990:186).

A reflexão que fizemos sobre as relações entre a filosofia e os outros tipos de conhecimento ajudou a compreender a necessária compenetração entre os vários campos do saber humano. O historial cultural explorado no capítulo permitiu ter uma consciência sobre os possíveis tipos de contradição no processo da construção do conhecimento.

Neste trabalho, procuraremos explorar a potencialidade da filosofia no mundo contemporâneo. As características da reflexão filosófica serão retomadas em todo o percurso, buscando pensar no significado de sua presença na escola, no contexto moçambicano de hoje, que está numa fase da construção da sua identidade, despojada durante 5 séculos de dominação colonial.

Capítulo 2

O lugar da Filosofia no Ensino Secundário

2. 1. O lugar da Filosofia na Escola

A definição do lugar de Filosofia na escola passa necessariamente pela compreensão da sua dimensão histórica. Seu lugar na escola secundária não é definido pela vontade ou voluntariedade de um ou de outro, mas requerido pela pertinência de dar um carácter dinâmico a todo o processo da construção crítica do conhecimento e da realidade.

Como a escola tem também a função de ressignificar o discurso humano, ela busca um verdadeiro instrumento – a filosofia – que aparece fornecendo fundamentos teóricos para o reordenamento de todo o corpo de saber que a escola tem a obrigação de fornecer. Ela parece-nos ser a luz que ilumina o discurso escolar em todas as suas discussões curriculares. Daí que a Filosofia na escola e muito particularmente no ensino secundário constitui um momento especial de convite ao aluno para uma reflexão permanente sobre os seus problemas.

2.2. O lugar da Filosofia no Ensino Secundário⁹.

No contexto do Ensino Secundário a Filosofia possui um grande valor, na medida em que convida o aluno para a sua autoformação. A autoformação é, para o aluno, um momento de ruptura que ocorre entre os velhos hábitos de receber todos os dados ou conhecimentos do professor e as novas exigências impostas pelos princípios de aprendizagem significativa, na qual o aluno é sujeito activo no processo da construção do conhecimento. Na disciplina de filosofia, ele é obrigado a guiar o seu espírito através de um questionamento contínuo de toda a realidade em sua volta, de modo a construir ele próprio as

⁹ O conceito de Ensino Secundário varia de sistema para sistema, contudo indica o mesmo nível que é o pré-universitário. No sistema de educação moçambicano o ensino secundário divide-se em dois níveis (o 1º e o 2º ciclos)

soluções dos problemas que a vida lhe impõe. Kant (in: Neves e Vieira, sd:58) observou a propósito que “*o adolescente que saiu da instrução escolar estava habituado a aprender. Agora, ele pensa que vai também aprender filosofia, o que é, porém, impossível, porque agora ele tem de aprender a filosofar.*”

Na perspectiva kantiana a Filosofia assume-se como elemento da exercitação do espírito orientado para a descoberta contínua da verdade. Tassin, ao apreciar o valor formativo de Filosofia, recorre ao argumento pedagógico, argumentando que a Filosofia desenvolve capacidades de análise, de leitura, de abstracção, alarga as técnicas de argumentação e conduz ao desenvolvimento do raciocínio. A filosofia abre-se para uma interrogação conceptual e uma reflexão racional (Tassin, in: ibidem:59 e Chambisse, 2003).

O elemento que nos parece destacar com rigor o lugar de Filosofia no ensino secundário é o facto de ela reconhecer implicitamente a universalidade do pensamento em relação à opinião. A acção da Filosofia não recai sobre as próprias coisas, mas sobre uma reflexão lógica-racional que se elabora sobre elas.

Esta característica peculiar da filosofia confere-lhe um lugar especial no ensino secundário, que antecede o ensino universitário. O aluno do secundário precisa de treinar o seu intelecto para compreender o mundo e a vida numa perspectiva histórica, universal, autónoma e radical, elementos que coincidem com as características fundamentais de filosofia, que são: a historicidade, universalidade, autonomia da razão e radicalidade, entre outras.

Na medida em que a Filosofia possui um carácter histórico, seu ensino liga o aluno do secundário com a época em que ele vive, com os problemas da vida cultural e intelectual. A filosofia aborda os problemas de cada época em consonância com o nível do desenvolvimento das forças produtivas, isto é, cada sistema filosófico, como manifestação e criação do homem, integra os problemas de uma determinada época e de um determinado contexto histórico. A visão filosófica dos factos ajuda o aluno secundário a contextualizar o seu

processo do ensino e aprendizagem, através de uma integração efectiva, sistemática e contínua dos seus conhecimentos.

José Trindade Santos (in Henriques /Bastos 1998:267) afirma que

A dimensão histórica da disciplina de Filosofia manifesta-se no modo como a tradição é convocada pela reflexão e pela intenção crítica: passado, presente e futuro convergem num dinamismo criativo, superador dos seus limites temporais e culturais”.

Esta posição parece dar a entender que a historicidade é uma forma contínua de revisitar o passado com os olhos orientados para o futuro, isto é, ao visitar historicamente o passado, pretende-se estabelecer uma compenetração crítica do passado com o presente e prognosticar o futuro.

A universalidade é uma outra característica peculiar da filosofia. O que se dá com a filosofia é que esta representa uma compreensão total (Reale, 2000:19), uma vez que busca a unidade ou a totalidade da conexão dos factos e fenómenos. A universalidade supera o nível sectorial e permite estabelecer um diálogo entre os pensadores de todos os tempos e lugares.

A visão universalista dos factos assume um carácter transcendental, que se abre para um perspectiva de conjunto. Pode-se ler isto na obra *A República* de Platão (sd:180). Ali, o filósofo apresenta uma reflexão acerca da natureza, das exigências e do sentido da existência humana. Na Alegoria da Caverna estão reflectidas algumas perspectivas filosóficas importantes, que indicam as formas de busca de liberdade no pensar e no agir, tais como a pretensão para a libertação, o aprender para uma reorientação no tempo e no espaço, a exercitação da mente para a arte. Isso pode conferir ao aluno do secundário a capacidade de pensar e agir de uma forma independente e autónoma. O exemplo da Alegoria da Caverna reforça a idéia da Filosofia como um olhar

fundo e largo (Lorieri e Rios, 2001) ou para um olhar da Coruja da Minerva (Castiano¹⁰, in Ngoenha, 2004).

É nesta perspectiva que Kant (in: Alves e Carvalho, 1999:51) considerou o filosofar como um processo recriador, mostrando que não se pode resumir a filosofia a um conjunto de teses que se aprendem, mas também não pode dispensar o seu conhecimento, resumindo essa idéia nos seguintes termos: “Aquele que quiser aprender a filosofar deve encarar os sistemas da Filosofia apenas como história do uso da razão e como objectivo do exercício do seu próprio talento filosófico...”.

Para além da historicidade, universalidade e autonomia, a Alegoria da Caverna reflecte ainda a radicalidade da Filosofia. A Filosofia mostra-se radical ao predispor-se a questionar e problematizar tudo em sua volta. Para Neves e Vieira, a radicalidade de filosofia está nas suas posições ou explicações, isto é, o objectivo da filosofia é dar conta dos fundamentos, das razões de ser últimas, dos princípios, das causas primeiras de qualquer realidade particular e até da realidade em geral (Neves e Vieira, sd:92). Isto significa que a radicalidade da filosofia em momento nenhum assume posições como verdades últimas antes de criteriosamente examiná-las em critica severa. A insatisfação como método de filosofia mostra sua disposição e interesse de uma busca cada vez mais renovada de formas da vida, da cultura, do modo de estar e por fim, da vida em geral.

Como o ensino secundário representa o momento da maturidade científica, a filosofia, ao lado das outras disciplinas, é instrumento necessário para abrir a mente do aluno para o desenvolvimento de uma reflexão critica.

A Filosofia é, portanto, pela sua natureza crítica, uma potência para uma aprendizagem mais significativa na sala de aulas, além de apresentar-se como um estímulo para uma aprendizagem por descoberta contínua e/ou

¹⁰ Castiano, no seu prefácio à obra de Severino Ngoenha *Os tempos de Filosofia em Moçambique*, faz de uma forma especial referência à questão da coruja de Minerva.

aproximação sucessiva de conteúdos pela sua natureza crítica e desdobrar-se como um verdadeiro exercício da cidadania. É disso que trataremos nos próximos itens.

2.3. Filosofia como potência para a aprendizagem significativa

2.3.1. O conceito de aprendizagem significativa

A compreensão do conceito “aprendizagem significativa” passa necessariamente pela análise de várias teorias sobre a aprendizagem.

“Aprendizagem” é um conceito polissémico e é aplicado em função de uma perspectiva e um contexto específicos. O conceito pode ser abordado na perspectiva dos factores biológicos, que condicionam a aprendizagem humana; pode ser abordado a partir dos factores sociais que determinam a aprendizagem e pode, ainda, ser analisado sob o ponto de vista de seus fundamentos psicológicos.

Para a presente reflexão sobre a aprendizagem significativa, faremos recurso a cada uma dessas abordagens.

Para Duarte (1998:14/5),

a aprendizagem é a modificação na disposição ou na capacidade do Homem que não pode ser atribuída apenas ao processo de crescimento biológico... A aprendizagem ocorre quando se compara o comportamento do indivíduo antes de ser colocado em uma situação de aprendizagem e o seu comportamento após.

Duarte atribui um carácter dinâmico e multidimensional ao conceito de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem ocorre na e pela actividade. O resultado da aprendizagem manifesta-se no comportamento exterior do aluno.

Aprendizagem significa, ainda de acordo com Moreira e Masini (2001:4), organização e integração dos conteúdos na estrutura cognitiva. Esses autores (*ibidem*:100) definem a aprendizagem significativa como sendo “*aquisição de novos significados, (pressupondo) a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa*”.

No âmbito da nossa reflexão, por aprendizagem significativa compreende-se uma aprendizagem que se relaciona com a vida, isto é, o que o aluno aprende na escola encontra aplicação no seu dia a dia e no futuro; uma aprendizagem que parte da vida para a sala de aulas e da sala de aulas para a vida; uma aprendizagem que garante aplicação do aprendido na realidade.

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se anuncia em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende (Moreira/Masini 2001:7). Como já referi, a aprendizagem só se torna significativa quando produz impacto ao ser incorporada na estrutura cognitiva do aluno/aprendiz. A rede conceptual de significados é que garante uma ascensão significativa da aprendizagem e constrói uma hierarquia de significados específicos assumidos como novo conhecimento. Por exemplo: na Unidade 4 do programa de Filosofia política (vide programa de Filosofia 2000), o aluno pode ter teoricamente o domínio da teoria da tripartição do poder em Montesquieu e, a partir deste dado, olhar para a separação dos poderes em Moçambique, e ser capaz de formular juízos críticos, reflectir sobre a sua própria realidade e comparar um regime democrático com um outro. Assim estaríamos perante uma situação de articulação dos conhecimentos sobre a teoria de tripartição do poder em Montesquieu à nova realidade moçambicana não estudada directamente na sala de aulas. Deste modo, os dois conhecimentos articulados (a teoria de Montesquieu foi usada para compreender e interpretar a realidade moçambicana) tornam-se significativos para o aluno.

A aprendizagem significativa não é produto do acaso. Ela pressupõe condições previas. Os conteúdos a serem aprendidos têm de ser

potencialmente significativos para o aluno, ou seja, o conteúdo deve se relacionar com o conhecimento de uma forma consciente, crítica e gradual.

Portanto, o pressuposto da aprendizagem significativa, na perspectiva de Moreira e Masini, é a predisposição de relacionar o novo conteúdo de forma consciente e crítica com o já existente. Os dois autores apontam como sinais de presença da aprendizagem significativa “*a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis*” (Moreira e Masini, 2001:14/15).

Anteriormente usei o exemplo da aplicação da teoria da tripartição do poder em Montesquieu, para analisar a organização política do Estado Moçambicano. A posse de significados claros não pode acontecer mecanicamente, assim como o ancoramento dos conhecimentos. Ausubel, citado por Moreira e Masini, propõe que, ao se procurarem evidências de compreensão significativa, sejam utilizados problemas novos, os quais provocam uma transformação na estrutura cognitiva do aluno ou no conhecimento já existente. O outro teste da aprendizagem significativa recomendado por Ausubel é a colocação de tarefas numa sequência com uma interdependência. Por exemplo: para dominar a concepção da Alegoria da Caverna, de Platão, seria imperativo ter o conhecimento da sua concepção do Mundo e/ou do Homem.

A aprendizagem significativa é um processo prático da aquisição activa do conhecimento, que o aluno, como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, deve dominar.

2.3.2. Contribuição do Ensino de Filosofia para uma aprendizagem significativa

Temos procurado demonstrar que o ensino de Filosofia é uma potência para a aprendizagem significativa. Ele é um espaço de reflexão e de ordenamento do saber e contribui de diferentes maneiras para a aprendizagem significativa, não só na disciplina de Filosofia, mas também nas outras

disciplinas. O seu carácter pluralista, multidimensional e crítico dinamiza a aprendizagem significativa em qualquer disciplina.

Para, efectivamente, saber como a filosofia é um conhecimento, uma forma de saber, que tem uma esfera própria de competência na qual procura informações válidas para a orientação no tempo e no espaço (Mondin 1990:7), é preciso sair da esfera individual de análise de fenómenos e penetrar no objecto e nos fenómenos através de actividades reflexivas do dia-a-dia (Chambisse, Cossa, Castiano, 2003:73).

A esfera de competência da filosofia é de difícil identificação, contrariamente ao que acontece com as outras ciências. Segundo Mondin (1990:7), é fácil determinar o que estuda a Botânica, a Geografia, a História etc. Quanto à filosofia, dificilmente se identifica a sua esfera de competência de uma forma consensual.

Para Mondin, a filosofia estuda todas as coisas. Por isso surge a pergunta: como ensinar uma ciência que estuda todas as coisas?

Kant afirma na *Crítica da Razão Pura* (1972) que não se aprende filosofia (nenhuma), mas sim a filosofar. Com isso Kant quer dizer que ninguém está na posse dela. Kant questiona ainda na mesma obra (1972:67): *onde está ela, quem a tem na sua posse e em que se faz ela reconhecer?*

Essa posição de Kant passou por uma série de diferentes interpretações. Kant compreendia que a filosofia para ser aprendida tinha que antes de tudo existir como tal. Mas como ela é um processo de construção contínua e gradual não se pode ensinar. Quem pretendesse ensinar Filosofia, teria em primeiro lugar que responder: Que filosofia pretendo ensinar, que conteúdos vão ser tratados? O que se vai considerar como elementos fundamentais do trabalho? Quais os métodos a usar, em que consiste o específico em filosofia?

Favaretto, em aparente oposição a Kant, insiste na possibilidade do ensino de Filosofia contudo, para ele “*o ensino de filosofia vale o que vale o pensamento daquele que a ensina*” (Favaretto; 1996:77). Ele comprehende que aquele que ensina é membro de uma sociedade concreta. Ao ensinar, o faz em nome da sociedade. Portanto, a escolha do que vai ensinar e como vai ensinar, a imagem e o conteúdo da filosofia que pretende efectivar na sala de aulas, tem em vista os valores que fazem parte da cultura da sociedade.

José Barata Moura afirma que o ensino de filosofia não é um magistério em abstracto. Assim como o de qualquer outra disciplina do curso, ele fundamenta-se e desenvolve-se num contexto concreto histórico social de tradições existentes e de esperanças (Moura, apud Marnoto, 1989:66/7). Portanto a conjugação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência depende da maneira como o professor concebe a situação cultural da escola, dos alunos e da própria sociedade onde está inserido. A Filosofia só pode desempenhar a sua função de instituição cultural no ensino quando há um currículo previamente concebido em função das necessidades do desenvolvimento da sociedade.

Para Rios (in Lorieri e Rios, 2004:11), “*a filosofia é um exercício de reflexão em busca da ampliação e do aprofundamento do saber*”. Para além do exercício de reflexão, a filosofia assume uma atitude crítica ao tentar olhar com outros olhos, para ver os aspectos bons e maus dos processos sociais e da realidade em sua volta (ibidem: 23). A atitude crítica, aquela que não aceita nada que não esteja claro e distinto à sua mente, que procura estabelecer conexão entre factos e fenómenos, que tem um teor dialéctico, serve de ferramenta para a superação dos aspectos julgados maus e estimular os julgados como bons, de modo a torná-los cada vez melhores.

A atitude crítica promove aprendizagem significativa na medida em que fornece instrumentos de análise da realidade ao sujeito. “*Ela incita o pensamento a despertar-se sempre*” (Mayor, 1996:4). É nela que se encoraja o questionamento permanente com o intuito de desenvolver o universo do conhecimento do sujeito no processo do ensino-aprendizagem.

Chauí (apud Lorieri /Rios, 2004:26) afirma que a filosofia não trabalha apenas no nível reflexivo e crítico, mas ela é a busca do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas através de um questionamento permanente. É a ferramenta que permite questionar para ampliação do conhecimento multifacético e que constitui grande contributo para uma aprendizagem significativa, uma vez que o aluno vai ligar através da crítica permanente a sua aprendizagem com a vida, com os aspectos culturais e sociais: a filosofia vai estimulá-lo a questionar mais e a atribuir o significado ao que aprende e vive no seu dia-a-dia.

Ngoenha (1992) concorda com essa concepção, afirmando que a filosofia transforma-se num esforço do espírito humano com vista a dar conta da significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível e sempre em relação à significação da existência do ser humano.

As perguntas que a filosofia coloca são em si uma contribuição para uma aprendizagem significativa, porque estabelecem uma conexão entre os vários campos de saber dentro de um sistema curricular de qualquer nível do ensino.

Estes argumentos a favor do ensino de Filosofia e da sua contribuição para a aprendizagem significativa justificam a sua pertinência no currículo escolar do 2º ciclo.

A promoção da aprendizagem significativa não é algo próprio apenas da filosofia, pois todo o ensino bem dirigido provoca aprendizagem significativa na formação do homem, na construção do saber e da cultura ou seja na construção do mundo do próprio homem cultural. O que pretendemos aqui foi assinalar a contribuição que a filosofia pode trazer à formação e transformação do homem e da cultura.

2.3.3. A Filosofia como motivação para uma aprendizagem por descoberta contínua

Onde os ingénuos só vêem factos diversos, acontecimentos amontoados, a filosofia permite discernir uma significação, uma estrutura (Favaretto, 1996:79).

A motivação constitui impulso interno que nos impele a realizar uma certa actividade com um certo nível de concordância connosco mesmos. A motivação não aparece por si isolada de alguma causa, objectivo, interesse ou significado pessoal.

Stratton e Hayes (1998:153) entendem a motivação como sendo “*o termo geral dado a um estado subjacente inferido que energiza o comportamento provocando a sua ocorrência*”, enquanto que Vilarinho a define como um “*processo interior, individual, que deflagra, mantém e dirige o comportamento. Implica um estado de tensão energética, resultante da actuação de fortes motivos que impelem o sujeito a agir com certo grau de intensidade e empenho*” (Vilarinho, 1979:17).

A partir destes subsídios pode-se concluir que a motivação parte de razões internas e se manifesta na actividade e pela actividade. A motivação está ligada com os interesses da pessoa, está ligada com o sucesso que se alcança ou que se almeja. Ela pode ser despertada pelo elogio O elogio aumenta a força psíquica e motriz para a accção positiva e dinâmica.

No processo de ensino e aprendizagem, a escola tem por obrigação criar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos. Os professores devem identificar as formas de manifestação da motivação dos alunos para a partir daí estimulá-los. Uma das tarefas mais difíceis para o professor na sala é como manter viva a motivação que os alunos levam para a sala de aulas, como orientar esta força para coisas positivas e úteis para a vida dos próprios alunos, para a escola e para a comunidade na qual estão inseridos.

Para Isabel Marnoto (1989:144), “o novo conhecimento é incorporado à estrutura cognitiva através de relação substantiva e não arbitrária”. Esse exercício de compenetração de conteúdos anteriores com os novos torna-se um impulso na aprendizagem, porque os novos conteúdos vão se relacionar à continuamente à estrutura cognitiva do aluno.

O ensino de filosofia com o seu carácter crítico e reflexivo, pode motivar os alunos para uma contínua descoberta de novos conceitos e conteúdos de aprendizagem. A filosofia é, segundo Chambisse, (2003: 20), em si um impulso para a descoberta da realidade, através da utilização do método de justificação lógico-racional. Através desse método, a filosofia estimula o aluno na aprendizagem a organizar as suas capacidades cognitivas orientadas para a descoberta de novos argumentos para as proposições que lhe aparecem aglutinando-as com as anteriormente conhecidas. Rancière (apud Kohan, 2004:19) afirma que “*quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente, o que busca, menos ainda o que é necessário encontrar. Mas encontra algo novo para relacionar à coisa que já conhece*”.

A atitude filosófica de mergulho nas trevas, no desconhecido, em busca de algo para a construção do novo conhecimento constitui uma característica peculiar da filosofia como estimuladora da aprendizagem. Toda a aprendizagem que visa uma descoberta de novas realidades ou do mundo cognitivo, quando feita efectivamente, torna-se uma motivação para a consolidação dessa descoberta. A aprendizagem por descoberta é própria dos problemas do dia-a-dia e das fases iniciais do desenvolvimento cognitivo (Marnoto, 1989:103). Ela, quando aplicada na prática quotidiana do aluno, oferece novas ideias e novos motivos para uma procura cada vez maior do conhecimento.

A característica essencial da aprendizagem por descoberta, segundo Marnoto, é que o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno, antes que seja significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva (*ibidem* 139). A função central da

aprendizagem por descoberta é, efectivamente, descobrir algo novo para completar ou continuar o seu conhecimento anterior. Este tipo de aprendizagem torna-se motivação para a aprendizagem significativa, quando se entra na ressignificação dos novos conteúdos. Por exemplo, o aluno reagrupa uma diversidade de informações ou peças de puzzle com características diversas, em seguida integra-as numa estrutura cognitiva existente e transforma-as depois de várias combinações de tal ordem que se encontre como produto final a coisa desejada ou a figura do puzzle. Este exercício exige, sem dúvidas, um conhecimento prévio, o qual será consolidado pela nova descoberta ou por aproximação dos conceitos novos aos já existentes. No fim, na aprendizagem por descoberta, o conteúdo descoberto torna-se significativo para o aluno e dá novos impulsos para novas descobertas.

A aprendizagem por descoberta, como bem afirma Lorieri (2002:88), “é *um processo de compreensão que não se realiza de uma só vez nem por partes tomadas isoladamente, ele se realiza por aproximações sucessivas*”¹¹. Por aproximação o aluno vai chamando o conceito para o seu domínio, descobrindo continuamente os campos da sua aplicação. Lorieri recomenda que este método de aproximação sucessiva comece o mais cedo possível para que não venha criar uma descontinuidade, isto é, para ser de facto, uma motivação para a aprendizagem significativa.

A necessidade de a aprendizagem por descoberta contínua ou por aproximações sucessivas começar cedo tem a sua justificação nas perguntas cardinais de Kant (Thouard 2004:105) sobretudo, nas duas primeiras.

A pergunta *O que posso saber?* é, segundo a perspectiva kantiana, uma pergunta propõe ao sujeito do conhecimento um compromisso epistemológico, pois remete ao exame das fontes e limites do saber humano. No plano geral, a

¹¹ As “aproximações sucessivas” de Marcos Lorieri são comparadas na nossa pesquisa com a descoberta contínua de Isabel Marnoto. A descoberta não é abrupta, ela é feita por aproximação, tal como explica Lorieri.

pergunta pode ser colocada e respondida em qualquer idade e nível escolar. À medida que a criança vai crescendo e aumentando o seu nível de conhecimento, vai se dando conta de várias coisas que pode saber. Por exemplo, no Jardim Infantil, a criança pode saber cantar, dizer os nomes de alguns animais e vai, por aproximação sucessiva, aumentando o conteúdo do que pode saber. Para Kant, a questão colocada é orientada para a perspectiva epistemológica, mas é também válida para o saber fazer, pois o processo de confrontação com a realidade é feito gradualmente e de acordo com a ferramenta disponível ao sujeito.

A segunda pergunta, *O que posso fazer?*, é orientada para o domínio axiológico, questiona sobre a observância da lei moral que regula a acção humana no colectivo.

No seu processo educativo, o ser humano vai descobrindo novos campos da acção humana. As acções positivas vão constituindo para ele uma motivação para aprendizagem significativa, dado que vai ressignificando continuamente acções que antes não tinham sentido. Lorieri (2004) exemplifica isto com o conceito *justiça* – partindo-se duma acção prática de divisão do bolo de aniversário, pode-se ir até à justiça como categoria filosófica abstracta.

A filosofia não é só uma atividade de reflexão, mas também um modo de estar no mundo. Nesse sentido, o seu ensino constitui um exercício de liberdade e autonomia.

2.3.4. A Filosofia como exercício da liberdade e autonomia no pensar e no agir

Como fazer do filosofar um exercício de pensamento passível de comunicar-se numa linguagem simples e rigorosa, que se enquadre perfeitamente num ensino individualizado e personalizado?” (Couraceiro, in Henriques e Bastos, 1998: 205-228).

Só tem sentido num ensino da filosofia centrado na promoção de uma reflexão em torno das questões da existência, da liberdade e da orientação do homem no Mundo... (Blanc, in Philosophica 6.1995)

Uma das mais importantes características da Filosofia é a educação para a libertação do Homem na sua forma de pensar e agir.

Os dois textos de abertura pretendem mostrar esta função da filosofia no ensino secundário. Eles se articulam, uma vez que remetem à preocupação de que o ensino de filosofia deva contribuir para a formação integral do aluno secundário. Por formação integral entende-se a formação de um aluno reflexivo, crítico e criativo, isto é, um aluno dotado do saber, saber fazer e saber ser e saber estar com os outros, condições necessárias para a liberdade no pensar e agir. O segundo texto é na essência uma resposta ao primeiro, mostrando que o ensino de filosofia só terá sentido se contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o próprio aluno.

A escola deve preocupar-se não em fornecer apenas conhecimentos científicos aos alunos, mas em prepará-los para enfrentar a vida. O processo de ensino-aprendizagem, na nossa concepção, deverá passar a valorizar não só os conhecimentos como tais, mas também o domínio de atitudes, de valores e das capacidades criativas que visam a resolução de problemas concretos da vida.

O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola deve garantir no ensino secundário moçambicano a formação de jovens livres, autónomos, como apresenta Couraceiro nos termos que se seguem:

A escola deixou de ser o espaço privilegiado e exclusivo da aprendizagem, da instrução e da informação do saber. Para além da função de ensinar que, no passado, se reservou à escola, precisa-se, agora, de compreender e favorecer os espaços sociais de convívio, (de

produção do conhecimento) de lazer, de acompanhamento e comunicação (Couraceiro, 1998:205).

O ensino de filosofia como exercício para a liberdade no pensar e agir deve ajudar o aluno secundário a desfazer-se dos aspectos obscuros da vida, passar a penetrar em todos os fenómenos cognitivos, sociais e culturais através da crítica permanente de modelos e a liberdade de conceber novas matrizes da vida.

Segundo Blanc (1995:32), “*...a liberdade consiste na abertura ao ente, tal como ele se apresenta, quer se trate do seu próprio, quer do ente em totalidade*”. A abertura do ente aqui referida é multifacética, pois inclui o pensar e agir perante a realidade em que o aluno se envolve, numa perspectiva histórica e universalista.

Na disciplina de Filosofia defende-se, ainda de acordo com Blanc, promoção de uma reflexão séria sobre as temáticas da existência e da liberdade. Essa reflexão pode exercer um influxo decisivo no termo da formação do adolescente como propedêutica a uma futura existência responsável. A Filosofia como exercício da liberdade e autonomia no pensar e no agir caracteriza a essência do ensino na escola, por isso, todo o ensino de Filosofia deve tender a capacitar o aluno secundário a buscar a sua autonomia no pensar e agir para construir, por si soluções para os problemas concretos que a sua vida e a sociedade onde vive impõem.

Como afirmamos no texto de abertura o ensino de filosofia só terá sentido se visar a liberdade no pensar e agir, se visar despertar o aluno secundário para construir ele próprio os conhecimentos necessários para a sua orientação no tempo e no espaço. Será aberto, portanto, na escola um espaço ao exercício do filosofar se for garantido à filosofia o seu carácter dialógico e comunicativo, que até este momento não tem se efectivado, em virtude de vários problemas, que apontaremos adiante.

2.3.5. A Filosofia como exercício da cidadania

Entre as disciplinas humanísticas necessárias à educação para a cidadania ressaltamos a importância da filosofia que deve constar nos currículos escolares. O seu papel é formar pessoas com pensamento crítico, solidário, criativo, que saibam distinguir argumentos fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático” (Vários in: Livre-Filosofar 1996)

O texto em epígrafe clarifica a pertinência e contribuição que a Filosofia pode dar como exercício para a educação para a cidadania.

Segundo Peixoto (2004:138), a cidadania define a pertença a um Estado. Ela atribui ao indivíduo um estatuto jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Cada Estado tem os seus cidadãos que se identificam com ele através do cumprimento de um conjunto de leis, deveres e obrigações cívicas que formam os padrões jurídicos do seu quadro legislativo.

O estatuto que se adquire através da cidadania subordina-se às leis de cada Estado. Cada tipo de Estado forma o seu tipo de cidadão em função do seu discurso político sobre a construção da cidadania e da própria nação. Por isso, a problemática da cidadania não é apenas jurídica, mas é também inerente à formação do indivíduo que será inserido em sua comunidade e na vida política desta.

É na Grécia antiga que se constitui a primeira noção de cidadania, relacionada à organização da polis. Para Platão, cidadãos são aqueles que põem a pátria acima dos seus interesses individuais, isto é, amam mais a pátria do que todas as outras coisas. Para Aristóteles, a cidadania tinha a ver com os direitos políticos, com a participação na gestão da coisa pública, isto é, quem

não tivesse estatuto político concernido, não podia ter tratamento de cidadão, o que era o caso das mulheres, dos escravos e crianças (Peixoto, 2004:137).

Nas constituições modernas, a cidadania é considerada o mais alto atributo da condição humana, pelo que a exclusão de partes da sociedade só se pode justificar pelo tipo do Estado e não como natureza humana.

No preâmbulo da Constituição da República de Moçambique (2003) pode-se ler a posição do Estado moçambicano em relação ao cidadão nos seguintes termos:

*As liberdades e os direitos¹² fundamentais que a constituição consagra são conquistas do povo moçambicano na sua luta pela construção de uma sociedade de **justiça social**, onde a igualdade dos cidadãos e o imperativo da lei são os pilares da democracia.*

*Nós, povo moçambicano, determinados a aprofundar o ordenamento da vida política no nosso país, dentro de um espírito de **responsabilidade e pluralismo de opinião**, decidimos organizar a sociedade de tal forma que a vontade dos cidadãos seja o valor maior da nossa soberania* (Constituição da República 1990:6).

Aqui estamos perante evidências do tipo de cidadão que se pretende formar em Moçambique. O Estado moçambicano é definido como sendo de direito¹³. Os conceitos destacados no texto se aproximam do campo da filosofia.

¹² O sublinhado neste texto é da nossa responsabilidade e tem como intenção pôr em evidência os valores contidos na constituição que são a prioridade da reflexão filosófica.

¹³ Ver o artigo 66 em diante da Constituição de 1990, sobre os direitos, deveres e liberdades fundamentais.

A Filosofia privilegia no seu estudo a promoção das liberdades individuais, os direitos humanos, a justiça social, a responsabilidade e pluralidade de opinião; a Filosofia luta por ver a vontade do cidadão a ter corpo e plena realização.

Peixoto (2004:140) afirma que “*precisamos construir uma cidadania activa, uma verdadeira forma de acção política que seja possível para o conjunto da sociedade e não apenas para as minorias privilegiadas*”. Esta sugestão de Peixoto supera as concepções aristotélicas.

A questão fundamental é como exercer a cidadania em benefício próprio e em benefício da sua comunidade. O exercício da cidadania fixa um compromisso com o Estado para com qual temos direitos e deveres. Daqui pode-se deduzir que a cidadania não é algo possuído, mas a possibilidade de indivíduos concernidos e articulados numa sociedade política criarem o seu espaço político.

A construção da cidadania moçambicana é um assunto que compete aos próprios moçambicanos, que devem investir no conhecimento, na crítica aos modelos e tendências discriminatórias.

Em Moçambique, o discurso sobre a construção da cidadania moçambicana começa apenas depois da proclamação da independência política em 1975, o que pressupõe que a liberdade é condição para o desenvolvimento da cidadania. A liberdade e a cidadania formam uma simbiose política. “*Mas para conquistar e construir essa cidadania que almejamos, não basta que nos contentemos em votar uma vez em cada (5 anos) em pessoas que nos representam na condução dos destinos... do país, é necessário que cada um de nós... esteja participando activamente*” (Peixoto, 2004:141). Esta participação activa na vida política resulta de uma educação consistente para a cidadania e da entrega de cada um. Cabe refletir sobre o papel que a filosofia pode exercer na construção dessa educação.

A filosofia é um exercício da cidadania, porque no seu discurso educa o homem para ser activo na construção das condições concretas e intelectuais em sua volta (Silva, In Arantes, 1996:9). Nesta perspectiva entende-se que a reflexão filosófica pode e deve, de certo modo, contribuir para a compreensão da conduta dos afazeres humanos - a verdadeira prática da cidadania.

A declaração de Paris sobre a filosofia (in: Vários 1989:3) considera que “*o desenvolvimento da reflexão filosófica no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de **cidadãos**, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda a democracia*”. Lorieri e Rios, (2004:24) compreendem que o pensamento filosófico pode ser expresso como forma de pensar reflexiva, crítica, profunda, metódica e abrangente, que busca contextualizar ou colocar em totalidade os referenciais significativos da existência humana. O exercício do filosofar como exercício da cidadania impõe-nos um desafio para a promoção e qualificação da prática ética da liberdade individual.

Pelo exposto, procuramos ressaltar a idéia de que o carácter pluralista, crítico, reflexivo e abrangente da filosofia torna-a um verdadeiro exercício de educação para a cidadania, pois o cidadão da era de globalização deve-se capacitar, em todas as vertentes – cultural, social, epistemológica e política, a dizer “não”¹⁴(Gehlen 1987:35/6). Um “não” que sugere sempre uma negação às condições fornecidas pela natureza, um não que sugere a um exame permanente das suas condições.

¹⁴ Este “não” não é um simples advérbio de negação. Arnold Gehlen defende a constituição de uma segunda natureza, a natureza humana que é a *cultural*. Este autor, ao reconhecer a fragilidade do homem em comparação com os outros animais, diz que este precisa construir uma segunda natureza, isto é, as instituições que vão compensar a sua deficiência. Dizer “não” é lançar-se criadoramente na luta pela melhoria das suas condições de vida, transformação da natureza em produto necessário para a existência humana.

Capítulo 3

A disciplina de Filosofia na Escola Moçambicana

O objectivo da disciplina de Filosofia em qualquer sistema educacional é despertar o aluno para uma consciência crítica e para uma contextualização do conhecimento e cultura da humanidade.

Para buscar uma compreensão sobre o lugar da disciplina de filosofia na escola moçambicana hoje, devemos partir dos últimos anos da acção colonial.

O *Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Ultramarino* definiu o lugar da disciplina de filosofia no currículo dos liceus nos seguintes termos: "... o ensino de filosofia garante, em parceria com o ensino da literatura e o da história portuguesa, o desenvolvimento da consciência de ser um **bom português**" (cf. programa da extensão universitária para Moçambique, ano lectivo 1964/5). Assim, o fim último do ensino de Filosofia no tempo colonial foi o despertar da consciência do aluno para a tomada de atitude perante o sistema político e educacional vigente. Esta finalidade ficou reforçada pela política colonial, ao pretender usar a filosofia como um instrumento da perpetuação da sua política, isto é, usar a filosofia para desenvolver no moçambicano colonizado a consciência de ser "*bom português*", ou seja a consciência de abandono da sua cultura a favor da cultura do colonizador.

Aí pode se afirmar que a filosofia tinha como finalidade a realização dos objectivos do Sistema de Educação Colonial e subjugar e desprezar a cultura do próprio moçambicano

Na perspectiva de Teles¹⁵, o ensino de Filosofia no liceu "destina-se, entre vários, a proporcionar uma formação literária e científica adequada aos estudantes do Liceu" (Teles, 1968:100). A posição de Teles sobre o lugar da disciplina de Filosofia no currículo assume um novo carácter, que nos parece

¹⁵ Inocêncio Galvão Teles foi um grande impulsionador da política colonial no sector de educação e ministro de educação de Portugal na década 50 e parte de 60.

ser da centralidade, isto é, um eixo em volta do qual gravitam as outras disciplinas ou matérias curriculares. A formação literária e científica pressupõe a dinamização do processo de aprendizagem e de construção do argumento e discurso coerente sobre a sua cultura e sobre a realidade que rodeia o aluno secundário.

Este objectivo não foi integralmente cumprido conforme a previsão do sistema colonial porque no seio das escolas moçambicanas surgiram estudantes críticos contra o próprio sistema, surgiram vários movimentos de estudantes a reclamarem um tratamento igual nas escolas e nos postos de saúde e em todo o sistema da administração do país, os quais vieram-se transformar em viveiros dos movimentos de libertação nacional.

Pode se admitir a suposição de os desvios do papel da Filosofia na escola moçambicana terem sido a razão que levou as autoridades de Educação em Moçambique no período de transição (1974) a abolir o seu ensino nas escolas moçambicanas.

Como a formação integral exige uma massa crítica, que analisa os factos e fenômenos, quer culturais quer sociais em conformidade com as circunstâncias, foi imposto pela nova conjuntura cultural o redimensionamento do sistema de educação de modo a corresponder às expectativas da actual fase do desenvolvimento. Assim, no esforço para a reorganização da sociedade, o sector da Educação fez aprovar a lei do SNE – lei número 4/83, reajustada pela lei número 6/92. A Lei do Sistema Nacional de Educação que fixou as balizas fundamentais do que viria a ser a Educação em Moçambique, apresentou a estrutura da organização de todo o Sistema Nacional de Educação em Moçambique (cf. o anexo 1), orientando também o Ministério de Educação para adequar o SNE à realidade moçambicana de acordo com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das conjunturas nacional, regional, continental e internacional.

Na generalidade, o SNE propõe uma formação integral do Homem moçambicano, a qual só é possível com a introdução de disciplinas que ajudem

o aluno do ensino secundário a desenvolver capacidades críticas, a fornecer uma visão larga e profunda do mundo contemporâneo.

Assim, no leque das disciplinas em falta no currículo do ensino secundário consta a de filosofia, que veio a ser introduzida em 1997, a título experimental, em algumas escolas da cidade de Maputo.

A disciplina de Filosofia tornou-se obrigatória a partir de 1999, tendo passado a ocupar a posição de eixo central, em volta do qual vão se mover as outras disciplinas, precisamente por ela se apresentar como instrumento a ser utilizado por todas as ciências¹⁶.

Vamos, a seguir, reflectir sobre o lugar da filosofia no currículo atual e a sua relação com as outras disciplinas.

3.1. O lugar da disciplina de filosofia no currículo moçambicano.

A reflexão sobre o lugar de filosofia no currículo do Ensino Secundário remete-nos a dois fundamentos: o jurídico e o pedagógico-formativo.

A lei do SNE confere liberdade ao Ministério da Educação e Cultura de introduzir no sistema educacional tantas disciplinas quantas forem necessárias, de modo a garantir uma formação integral do aluno no ensino secundário. Foi nesta base que o MINED¹⁷ orientou a Universidade Pedagógica através do ofício nº. 1598/GM/MINED/97 de 16 de Setembro, para abertura de um curso intensivo de Licenciatura em Ensino de Filosofia para a formação de

¹⁶ A filosofia, pela sua natureza crítica e reflexiva, intervém em todas as disciplinas, isto é, nenhuma disciplina pode lograr sucesso fora da reflexão, fora de descobertas contínuas de novos campos de acção, aquilo que é característica peculiar da filosofia. A filosofia impõe uma estrutura de reflexão metodológica e abertura do espírito para uma crítica permanente.

¹⁷ Trata-se da designação do Ministério da Educação na 2ª legislatura depois das primeiras eleições gerais e multipartidárias de 1994.

professores que iriam garantir a sua introdução nas escolas secundárias do segundo ciclo.

A fundamentação do carácter pedagógico-formativo é dada pela lei nº. 6/92 do SNE, a qual define o espaço de competência do ensino Secundário do segundo grau nos seguintes termos:

... Desenvolver o pensamento lógico-abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da prática real; levar o aluno a assumir posição do Homem como transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.

Realçam-se como objectivos do ensino secundário aqueles que visam consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos, desenvolver o espírito crítico, desenvolver o pensamento lógico-abstracto, facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito entre vários.

O carácter dinâmico e reflexivo do currículo é operacionalizado através de várias disciplinas introduzidas no programa escolar. O valor formativo referido ao longo do texto justifica a presença da Filosofia no currículo escolar do ensino secundário do segundo grau, torna comprehensível que a filosofia não se aprende como algo acabado, mas sim os seus conhecimentos são adquiridos como actividade própria de reflexão, consequentemente, de auto-formação. Retome-se aqui a observação de Kant, para quem o aluno não pode aprender pensamentos, mas a pensar. O ensino de Filosofia consiste na preparação do aluno para ser capaz de caminhar por si só.

Na perspectiva de Tassin (in Vicente, sd:59), o valor formativo da Filosofia consiste ainda em alargar as técnicas de argumentação e conduzir ao desenvolvimento do raciocínio, pois a Filosofia permite a formulação do pensamento segundo a lógica racional.

Esta componente tem ainda como intenção pedagógica facultar aos jovens do ensino secundário conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais: criar hábitos de trabalho individual e em grupo, como forma de desenvolver o espírito de trabalho em equipa, estimular o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica e de abertura do espírito entre outros aspectos.

Com base nestes objectivos preconizados pelo Ministério da Educação (MINED) parece-nos que a disciplina de Filosofia tem aí o seu lugar como exigência da necessidade da compreensão, interpretação e configuração da vida real (Vicente/Lourenço, sd:37).

A disciplina de Filosofia, ainda de acordo com Vicente e Lourenço, está comprometida com a formação integral do Homem, um homem reflexivo, crítico e criativo, isto é, dotado do saber, saber fazer, saber ser e saber estar com os outros, o que deixa pressupor que ela teria dificuldades de prosperar num sistema de ensino ou numa escola em que a prioridade é apenas a formação tecnológica em prejuízo dos valores e cultura do Homem.

Para além destas duas justificativas da presença da disciplina de Filosofia no currículo do ensino secundário geral do segundo grau, observando o objectivo geral do Sistema Nacional da Educação, notamos que a intenção de *formação integral* do aluno é muito forte. Entenda-se por formação integral do aluno a formação reflexiva, crítica, criativa. O aluno formado integralmente busca soluções dos seus problemas no dia-a-dia.

Pelo que pudemos ver, e por aquilo que a prática já demonstrou ao longo da história das ciências e da própria filosofia, admite-se que ela seja a disciplina mais indicada para o fornecimento destes conhecimentos necessários e imperativos para uma auto-organização. Destacamos o papel da filosofia por constituir o objecto de nosso, mas reconhecemos a exigência de uma aprendizagem significativa em todas as disciplinas do currículo escolar.

3.2. Enquadramento da disciplina de Filosofia no currículo do ESGII

3.2.1. Enquadramento jurídico-legal

O SNE¹⁸ estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino superior (Lei nº 6/92). Para o nosso estudo interessa o ensino escolar (artigo 8) que compreende o ensino geral, o ensino técnico-profissional e o ensino superior.

No ensino secundário encontra-se o nosso ponto focal (artigo 12). O ensino secundário compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: o primeiro, composto por 3 classes (8^a, 9^a e 10^a) e o segundo, compreendendo as 11^a e 12^a classes.

O 2º ciclo está organizado em Grupos de disciplinas, em função da orientação para o ensino superior, isto é, o aluno que escolhe um certo grupo desde a 11^a classe já tem em vista certos cursos superiores conforme a indicação na tabela nº 1.

Os grupos B e C não têm Filosofia no seu currículo por serem grupos de disciplinas técnicas, o que nos parece paradoxo em relação aos argumentos do MEC para a reintrodução de Filosofia no ciclo.

¹⁸ Para uma melhor compreensão do organograma do SNE, consultar o anexo 1 do presente trabalho

Tabela nº 1

Grupos	Disciplinas	Cursos¹⁹
A	Português, Inglês, Francês, <u>Filosofia</u> , História, Geografia, Matemática, Educação Física	Ensino de Português, Ensino de Inglês, Ensino de Francês, Ensino de Línguas Bantu, Filosofia, História, Geografia ²⁰ , Turismo, Relações Internacionais, Psicologia e Direito
B	Português, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, Ed. Física	Engenharia Química Veterinária, Medicina, Matemática, Economia, Gestão, Física, Química, Estatística, Informática etc.
C	Português, Inglês, Matemática, Física Química Desenho Educação física	Engenharia Civil, Eng. ^a Electrónica, Eng. ^a Mecânica, Oceanografia etc.

(Fonte: OPIS Desenvolvimento e Cooperação)

Os sistemas educacionais que não incluem Filosofia nos cursos técnicos têm sofrido uma crítica, acusados de estarem a formar quadros desprovidos dos mais elementares princípios da cultura da humanidade. Hopkins (apud Vicente e Lourenço sd: 82) protestava nestes termos contra o facto de os currículos técnicos não incluírem a disciplina de Filosofia: “*transformamos os estudantes em técnicos altamente qualificados e especializados, mas do ponto de vista cultural permanecem bárbaros*”.

¹⁹ Os cursos universitários têm diferentes designações, dependendo da instituição de onde são realizados. Na UP os cursos são em licenciatura para o ensino de... enquanto que na UEM é licenciatura em...

²⁰ O curso de Geografia comprehende: Desenvolvimento Regional e Ambiental, Geografia e Desenvolvimento Rural e Ambiental, licenciatura em ensino de Filosofia para UP.

O Sistema Nacional de Educação moçambicano resulta de várias consultas e análises comparadas com de outros sistemas de Educação. O modelo parece-me ser o produto dessas consultas. Por exemplo, no sistema do ensino português a filosofia é leccionada em todas as áreas de saber até ao 10º ano de escolaridade e do 11º a 12º ano ela é facultativa ou é leccionada apenas para os grupos de letras (Programa do Ensino Geral, 1990:20).

Para o caso de Moçambique, pensamos que a adopção de pôr a Filosofia só no grupo A-letras reduz o seu alcance educativo. No nosso sistema de educação o Ensino de Filosofia começa na 11ª e termina na 12ª classe e não existem outras disciplinas compensatórias como acontece no sistema português onde há Introdução à Sociologia, à Economia, à Psicologia e à Informática, disciplinas que aproximam o aluno da cultura da humanidade.

Os objectivos específicos da disciplina de Filosofia no currículo moçambicano encontram-se resumidos no próprio programa do seu ensino. Em seguida reproduzimos só a nota introdutória deste para demonstrar a sua pertinência e a sua colocação no universo das outras disciplinas curriculares.

A disciplina de Introdução à Filosofia nas 11ª e 12ª classes visa responder a uma necessidade pertinente e urgente, resultante do vazio criado pela sua ausência no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG2) em Moçambique.

A sua introdução resulta da constatação de que os estudantes que iniciam os seus estudos superiores não conseguem satisfazer as exigências cognitivas e metodológicas próprias deste nível de ensino. Neste sentido, o presente programa foi concebido com vista a alterar o quadro conceptual dos alunos que ingressarão no Ensino Superior e não só, dotando-os de capacidades de abstracção e de critérios metodológicos de estudo.

Por outro lado, face à perplexidade perante os desafios presentes impostos pelas mudanças na esfera de orientação de valores, o programa visa fornecer aos alunos do ESG2 elementos sobre as

várias dimensões do Homem, em função das quais possam ter referências teóricas para a sua existência no plano moral e cívico.

O programa tem também a finalidade de, sobretudo numa realidade caracterizada pela multiplicidade de opiniões e ainda influenciado pelos mass-media e pelo pluralismo político, habilitar os alunos a pensar autónoma e criticamente perante os desafios que a moçambicanidade apresenta, por um lado, e a saber agir perante eles, por outro.

Em resumo, a elaboração do presente programa de Introdução à Filosofia orientou-se pelos seguintes problemas, resultantes da inexistência da disciplina no Ensino Secundário: o défice epistemológico e abstractivo dos estudantes à entrada do Ensino Superior, o défice moral que se vive em Moçambique e os desafios resultantes da construção da moçabicanidade

Deste modo, o programa tem como objectivo gerais: (i) demonstrar a subjectividade e a relatividade do conhecimento; (ii) demonstrar que os valores morais que orientam a acção humana não são estáticos e que têm um carácter universal e particular; (iii) desenvolver um pensamento crítico, isto é, habilitar os alunos a saber pensar de forma autónoma, livre e responsável.

O programa fornece aos alunos as mais variadas linhas do pensamento filosófico, com o intuito de os levar a tomar atitudes críticas mediante as mesmas e, a partir daí, serem capazes de realizar as suas acções de forma orientada e independente, se deixarem de respeitar as fronteiras que as liberdades dos outros e os imperativos morais e normativo-legais estabelecem. (DNEG1, 2000:1)

Sumário dos conteúdos programáticos²¹:

Do Programa da 11^a classe:

- UD1- Introdução à Filosofia
- UD2- A pessoa como sujeito moral
- UD3- A relatividade do conhecimento
- UD4- A convivência política entre os homens

Do Programa da 12^a classe:

- UD5- Introdução à lógica
- UD6- A Filosofia africana
- UD7- A paz como um problema moral.

Para atingir os objectivos das Unidades supra-mencionadas, o programa aborda aspectos que se espera sejam de interesse dos alunos, de acordo com a actualidade do País, da Região, do Continente e do Mundo, devendo, por isso, e sem correr o risco de perder o carácter e o rigor científicos, partir-se sempre daquilo que é a vivência e o conhecimento dos alunos na actual conjuntura local, nacional, regional, continental e global.

No texto introdutório do programa de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º grau que temos vindo a referenciar pode se ler aquilo que são os objectivos da disciplina de Filosofia no currículo do ensino secundário. Nele está também presente o reconhecimento do papel da Filosofia no currículo, ao constatar que a sua ausência provoca problemas de orientação e enquadramento epistemológico, crítico e reflexivo.

O vazio criado pela ausência de Filosofia no ESGII comprehende, entre vários aspectos, a falta de capacidade cognitiva e metodológica necessárias para a auto-aprendizagem, a falta de capacidades para a construção crítica de um quadro conceptual necessário para fazer face ao Ensino Superior etc.

²¹ O programa completo da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário encontra-se no anexo 2.

O texto em referência mostra a importância de Filosofia no enquadramento dos conhecimentos científicos na época em que nos encontramos, mostra também a importância intervativa de filosofia na resolução dos problemas do nosso tempo dentro de uma determinada cultura e no âmbito das mudanças em curso.

O programa da disciplina de Filosofia visa fornecer aos alunos secundários elementos que ajudem a compreender as várias dimensões do homem em função das quais podem construir referências teóricas para uma existência no plano social e cultural.

Assim, a Filosofia, ao levantar questões relacionadas com as várias dimensões do Homem, liga-se obrigatoriamente com as outras disciplinas do ensino. Os conhecimentos da Filosofia têm impacto e aplicação nas outras disciplinas, isto é, a capacidade crítica é um grande instrumento para uma análise profunda da literatura, da história e de todas as outras áreas do saber.

Sob o ponto de vista da organização curricular a filosofia tem uma relação estrutural com as disciplinas do seu grupo, e sob o ponto de vista global ou funcional ela faz intersecção com todas as disciplinas do ensino secundário geral do 2º grau, incluindo as ciências “duras”. Por isso ela é considerada metodologia de todas as ciências por sempre tentar aglutinar o pensamento racional com os dados da experiência (Chambisse, 2003:29).

A filosofia estabelece uma relação de interesse mútuo com as ciências. As ciências recebem da Filosofia certas ideias que usam com freqüência, como por exemplo, a Química, a Física e a Biologia recebem da Filosofia a noção da matéria, de substância, força, causa, lei, vida, género, espécie. A Matemática recebe da Filosofia a ideia do número, da extensão e espaço etc. Portanto, a Filosofia fornece às ciências os princípios em que elas se baseiam no seu estudo.

Em contrapartida, a filosofia busca das várias ciências dados com os quais eleva as suas explicações profundas da realidade objectiva. Por exemplo, a investigação biológica torna possível o estudo da origem e natureza da vida. As descobertas da Física permitem compreender melhor os problemas metafísicos da constituição dos corpos.

Assim, o argumento de que só os alunos que fazem o curso de Letras têm necessidade de Filosofia não nos parece plausível, porque a filosofia entra em todas as ciências, como acabamos de demonstrar. O pensamento crítico, especificamente estimulado em filosofia, constitui a característica peculiar da aprendizagem significativa em todas as disciplinas do ensino.

Estes conhecimentos tornam comprehensível que a Filosofia se relacione com todas as disciplinas do currículo, devido à sua transversalidade. Ela aparece como elemento da intersecção das outras disciplinas, ligando-as uma a outra, mesmo sem a consciência por parte dos professores e/ou gestores de educação de isso estar a acontecer, isto é, a relação sem estar planificada ela ocorre.

Contudo, importa analisar a relação entre a Filosofia e as outras disciplinas dentro do currículo da escola moçambicana no grupo de disciplinas em que ela é leccionada.

3.2.2. Relação entre a Filosofia e a Língua Portuguesa como língua oficial

O conteúdo da UDV (12^a classe) é, como vimos, *Lógica formal como organon*.

Aí aborda-se a linguagem como fundamento da condição humana, a linguagem e comunicação, a relação dialéctica entre linguagem, pensamento e discurso, as dimensões do discurso humano (sintáctica, semântica e pragmática entre outras). Estas matérias são conteúdos fundamentais do ensino da língua portuguesa como veículo de cultura dos povos e da própria cultura nacional, para além de usá-la como instrumento de acesso a conhecimentos e como veículo de formação técnica (cf. Os objectivos globais e

específicos do ciclo, Programa de Português do 2º ciclo 11ª e 12ª classe SNE 1999).

O trabalho feito no terreno permitiu-nos descobrir que estas potencialidades não são exploradas para o ensino da língua, assim como em Filosofia não se explora o potencial dos textos literários da língua portuguesa para a consolidação dos conteúdos da Filosofia, facto que acreditamos resultar da falta do espírito de trabalho em equipa entre professores de diferentes ramos de saber. Resulta também do facto de o sistema não impor nenhuma exigência para uma interdisciplinaridade programada. Em geral, os professores tendem a não fazer senão o que é obrigado pela lei.

Em Moçambique, o processo da formação de professores do Ensino Secundário é da responsabilidade da Universidade Pedagógica. Nossa experiência pessoal de ensino tem nos mostrado que a própria Universidade Pedagógica não tem nenhum programa que permite aos professores desenvolver um espírito de equipas multidisciplinares. Por exemplo, na Faculdade de Ciências Sociais não existe nenhuma relação entre a Filosofia e a História ou Geografia e História, o mesmo acontece em relação a outros cursos. Os professores do ensino secundário estendem este “compartimentalismo” para os seus locais de trabalho.

3.2.3 Relação entre a Filosofia e a História.

O texto introdutório do programa de História define como sua filosofia geral o ensino para a libertação da iniciativa criadora do aluno no que concerne à recolha e tratamento de dados históricos e a posterior compilação de trabalhos que podem ser valiosos contributos para o património histórico (cf. DNEG, 2000:32).

A UD1 do programa de História da 12ª classe aborda conteúdos como “Noções sobre a epistemologia da história, o objecto de estudo da história, a relação entre o sujeito e o objecto no processo do conhecimento” (*ibidem*:45).

Esta unidade levanta ainda questões relacionadas com os métodos do estudo da história, tais como a análise, síntese, as quatro operações da análise: (a heurística, a crítica externa e interna dos dados e a hermenêutica), são também abordados nesta unidade conteúdos relacionados com as várias correntes sobre a relação sujeito e objecto na produção do conhecimento, nomeadamente: os empiristas, os racionalistas, os idealistas (*ibidem*:46, cf. UD 1, 2: 2.1, 2.2).

Estes conteúdos relacionam-se com a UDIII do programa de filosofia 11^a classe “A Relatividade do conhecimento, ponto 3.2. “O acto de conhecer”, em que se aborda a problemática do sujeito e objecto no processo do conhecimento (3.2.1), o problema da origem do conhecimento: Empirismo, Racionalismo e Intelectualismo (3.2.2.). A Filosofia fornece uma dinâmica crítica aos conteúdos da história, sobretudo no que concerne à relação entre o sujeito e objecto no processo do conhecimento.

O programa de História aborda na UD 6 (cf. DNEG 200:74) a filosofia dos Movimentos de Libertação Nacional que conduziu às independências Nacionais com maior destaque para a de Moçambique em 1975. Em filosofia, esta matéria é tratada numa perspectiva filosófica e crítica também na UD6 12^a classe (cf, Programa de Filosofia 11^a e 12^a classes, 2000), por exemplo o ponto 6.2.2 estuda a relação entre a Filosofia e a Política, reflecte sobre o substrato filosófico dos movimentos culturais reivindicativos que culminaram com a criação e consolidação da consciência de explorados, tais como o panafricanismo, a Negritude e os próprios Movimentos de Libertação Nacional.

Contudo, não verificamos, nas escolas em que realizamos o trabalho de campo, um esforço para o aproveitamento desta relação entre a história e filosofia como potência para uma aprendizagem mais significativa e multifacetada. No plano funcional ou operatório, não é operacionalizada a relação entre a filosofia e as outras disciplinas, pois, do que constatamos a priori nas escolas, predomina um compartmentalismo exacerbado, como já citamos. Os grupos de disciplina não se cruzam constantemente, quer para

planificação, quer para análise dos resultados e do impacto da relação entre elas na aprendizagem dos alunos.

Não existe um aproveitamento das potencialidades de uma disciplina para consolidar uma outra. Numa das escolas onde se realizou o trabalho de campo, dois professores de Filosofia afirmaram desconhecer tal relação, pois nunca tinham pensado nela. Para eles Filosofia e História são duas disciplinas independentes uma da outra. E que a partir daquele dia passariam a consultar os dois programas. O mesmo foi afirmado pelos professores de História.

A unilateralidade praticada no ensino secundário enfraquece a potencialidade e o carácter formativo e pedagógico da Filosofia como “meta-disciplina”²², isto é, enfraquece toda a acção educativa e do próprio sistema de educação, dado que nenhuma disciplina pode alcançar grandes resultados actuando unilateralmente.

Em resumo, pode-se concluir que a relação natural e necessária²³ entre a filosofia e as outras disciplinas é prejudicada pela falta de espírito de interdisciplinaridade entre os professores, facto que esvazia, em certa medida o papel da Filosofia considerada promotora de aprendizagem significativa em várias disciplinas do currículo.

Em busca do esclarecimento da nossa hipótese inicial segundo a qual o ensino actual de filosofia não cumpre integralmente o seu papel de potência para aprendizagem significativa, organizamos o trabalho do campo, cujo desenvolvimento e resultados são apresentados a seguir.

²² Disciplina que põe em movimento todas as outras disciplinas do currículo pelo seu carácter crítico e intervventivo em todos os problemas do conhecimento, sobretudo das dimensões do Homem.

²³ Entende se por relação natural e necessária aquela que não depende da nossa vontade ou consciência, é equivalente à “Ding an sich” ou “a coisa em si” na filosofia de Kant, ela existe, acontece e governa-se por si própria.

Capítulo 4

Pesquisa do campo

4.1. Metodologia

4.1.1. Abordagem metodológica

Entre os modelos de pesquisa, a escolha para este trabalho recaiu sobre a investigação qualitativa e a abordagem dos fenómenos numa visão holística... “*aquela que leva em conta a totalidade do ser em todos os componentes de uma situação em suas interacções e influências recíprocas*” (André 1998:17).

A investigação qualitativa, segundo Chizzotti (1991:77)

...é a análise dos significados que os indivíduos dão às suas acções no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos actos e das decisões dos actores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das acções particulares com o contexto social em que estes se dão.

A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos de qualquer processo. Ela permite também um efectivo acompanhamento das actividades, dos procedimentos e das interacções do dia-a-dia na sala de aulas para perceber e analisar, no nosso caso especificamente, até que ponto a actividade do professor provoca uma aprendizagem significativa. Através da abordagem qualitativa resultante de uma observação viva pode se obter dados descriptíveis da situação e criar possibilidades de enfatizar mais o processo e o produto e, desta forma, alcançar uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo (Lúdke, 2001:13).

Ela permite ainda uma recolha de dados num ambiente natural, no caso de nosso estudo, na observação directa das aulas e nas entrevistas colectivas feitas aos professores e alunos. A abordagem qualitativa, feita em condições naturais, visou buscar uma variedade de dados descritíveis da situação do ensino de filosofia nas nossas escolas. Como não seria de descurar, durante as observações e entrevistas foram se operando uma série de mudanças da estrutura ou do procedimento na aplicação dos instrumentos em função da realidade que encontramos nos grupos de trabalho.

Ao analisar o processo do ensino de filosofia em 3 escolas da zona sul de Maputo seleccionadas como amostra, pretendemos compreender a forma como é ensinada, se contribui para uma aprendizagem significativa ou não. Nesta análise consideramos importantes as condições materiais e psicológicas em que ocorre o processo do ensino e aprendizagem em geral e especialmente em filosofia.

A abordagem qualitativa permitiu-nos compreender melhor os fenómenos sociais que ocorrem no processo da educação e muito especialmente no ensino de Filosofia como potência para aprendizagem significativa.

4.1.2 Procedimento metodológico

A técnica central de nossa pesquisa foi a observação directa, que foi feita através de assistência às aulas e completada com entrevistas orientadas para os principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de Filosofia nas escolas.

A assistência às aulas permitiu-nos compreender a sensibilidade que os alunos e professores têm sobre o ensino de Filosofia como potência para aprendizagem significativa.

Os procedimentos aqui descritos foram clarificados com o recurso ao método hermenêutico. A hermenêutica é a técnica de interpretação de

fenómenos (Abbagnano 2003: 497). No passado a hermenêutica foi entendida como técnica da interpretação das escrituras sagradas. Hoje é um instrumento que nos ajuda a interpretar os fenómenos sociais, particularmente no campo da educação

O presente trabalho de pesquisa decorreu em dois momentos, sendo o primeiro dedicado à pré-testagem dos instrumentos realizada na escola secundária nº 1, onde foram assistidas 15 aulas e entrevistados 15 alunos e 1 professor.

O segundo momento foi da aplicação dos instrumentos de recolha de dados nas escolas secundárias 2 e 3. Nas duas escolas foram assistidas 32 aulas sendo 22 da 11^a classe e 10 da 12^a classe, foram entrevistados 20 alunos, sendo 10 da 11^a classe e 10 da 12^a classe e 5 professores de filosofia. Foram realizadas também conversas informais com os professores de Português e de História sobre o possível impacto do ensino de filosofia nas suas disciplinas, através da comparação entre os alunos que têm filosofia como disciplina curricular e outros alunos que não têm filosofia no seu currículo, que é o caso dos alunos dos grupos B e C.

Constitui ainda um suporte metodológico a análise de uma gama de bibliografia especializada em ensino de filosofia, assim como de documentação oficial que regula a reintrodução da disciplina de filosofia no currículo escolar do ensino secundário geral, nomeadamente: a lei nº 4/83 reajustada pela lei nº 6/92, o ofício enviado pelo MINED à UP, o diploma ministerial 68/96 que regula o reajustamento do currículo do ensino secundário geral, os programas de ensino de Filosofia, História e da língua portuguesa, entre outros documentos.

Esta documentação permitiu-nos compreender extensivamente a intenção pedagógica que estava por detrás da reintrodução da filosofia no ensino secundário.

4.1.3 Pré-testagem

A recolha de dados compreendeu dois momentos fundamentais, nomeadamente a observação de aulas e entrevistas.

Por opção metodológica a pesquisa do campo começou com a pré-testagem dos instrumentos de recolha de dados, os quais foram adaptados à nova realidade, isto é, durante a pré-testagem dos instrumentos alguns itens mostraram-se impraticáveis e foram saneados. A pré-testagem dos instrumentos seguiu também a metodologia de uma investigação qualitativa com todos os predicados descritos no ponto anterior.

Descrição da situação da Escola secundária nº 1²⁴

O Ensino é muito problemático nas escolas. Da escola escolhida como sendo de experiência ou pré-testagem dos instrumentos de recolha de dados obtive os seguintes dados:

A escola tem 7 salas de aulas e um internato. As salas têm uma capacidade para 50 a 60 alunos cada, mas albergam entre 65 a 75 alunos. A escola funciona em três turnos e lecciona de 8^a à 12^a classes.

A escola não tem biblioteca, o que torna difícil trabalhar não só em filosofia, mas em todas as disciplinas. Não possui nenhuma sala de estudos.

Na 12^a classe cerca de 8 alunos usam um único livro para consulta e realização de trabalhos, e na 11^a classe a situação é ainda mais crítica, pois numa sala de 56 alunos apenas 5 tinham manual de Filosofia e 2 tinham um texto de filosofia copiado do livro do professor.

²⁴ As escolas nas quais foi realizado o trabalho do campo têm uma designação hipotética, que é **escola secundária nº 1**, a primeira escola em que foi feita a pré-testagem dos instrumentos da recolha de dados, e **escola secundária nº 2** e **escola secundária nº 3**, nas quais foi feito o trabalho final.

A escola não tem fotocopiadora, consequentemente os testes são escritos no quadro, o que não permite a colocação de um certo tipo de perguntas aconselháveis para filosofia, como, por exemplo, perguntas com textos introdutórios, com textos para análise crítica e posterior tomada de decisões.

Não existem condições para a alternância de textos isto é, falta a diversificação dos textos de apoio. Muitos alunos usam o mesmo livro que é único existente na escola, que é também usado como um axioma.

Quanto à formação de professores, observamos que muitos destes trabalham sem uma preparação pedagógica e didáctica adequada para o ensino de Filosofia naquele nível. O professor encontrado na escola secundária nº 1 fez o curso médio do seminário filosófico de Sto Agostinho da Matola. Pelo currículo da formação orientada para o sacerdócio, não se apresenta em condições de pôr em movimento os alunos para construírem por si a sua estrutura do pensamento crítico e reflexivo.

Apresentamos, a seguir, a grelha utilizada na pré-testagem.

Grelha da pré-testagem

PUC-São Paulo em Convénio com a Universidade Pedagógica

Escola Secundária de _____ Turma_____ tempo lectivo_____ duração da aula_____

Professor_____

Grelha de observação de aulas

Objecto: Identificação da presença ou não da aprendizagem significativa em Filosofia

Até que ponto os métodos usados na sala de aula promovem aprendizagem Significativa em Filosofia?

Actividades do professor		Actividades do aluno		
Variáveis de aprendizagem significativa	Indicadores			O aluno é o principal visado pelo processo do ensino e aprendizagem, é ele que deve ser orientado para aprendizagem significativa. Vamos avaliar a sua auto-aprendizagem e como reage à actividade do professor, a sua independência, a sua participação no PEA etc.
	Gerais	Específicos: perguntas que exigem:	Quantificações	Reacção do aluno ao PEA/ direcção do professor ou seja a capitalização da acção do professor. req + ou -

Atitude/consciência critica	Perguntas Tarefas Posição pessoal do Prof.	Análise crítica		Profundidade na análise dos textos	
		Avaliação		Capacidade de avaliação e identificação consciente com modelos	
		Decisão		Capacidade de decisão em situações de dilemas	
		Tarefas de debate		Participação activa e consciente nos debates (o nível de intervenção, o domínio dos conteúdos, a criatividade etc.)	
		Analise de textos			
		Reacções ao que os alunos colocam			
		Posição pessoal do Prof.			
Independência no pensar e no agir		Colocação de tarefas p. desenv. do ptº,		Mobilidade na resolução de tarefas académicas (domínio de conceitos no plano geral e específico)	

	Perguntas Tarefas Posição pessoal do prof	TPC como forma de criar independência	Eficácia na resolução dos TPCs (o nível de investigação para a resolução, fontes de consulta, estudo em grupo, apresentação de novos dados etc.)	
			Elaboração do material de ensino pela livre iniciativa do aluno	
	Tarefas q. Provocam participação activa dos alunos Textos q. Incentivam os alunos para pesquisa e descoberta continua,		Criatividade nos debates (engajamento, científicidade, análise dialéctica, conexão entre factos e conceitos)	
			Desenvolvimento da “zona proximal” (superação constante de barreiras cognitivas através da descoberta contínua e aproximação sucessiva de novos conteúdos)	

Clarificação da grelha:

A grelha está dividida em duas partes fundamentais, nomeadamente actividades do professor e do aluno.

De inicio definimos 4 variáveis de aprendizagem significativa: atitude/consciência crítica, independência no pensar e no agir, descoberta contínua e motivação. Se o ensino de filosofia garantisse a presença destas variáveis, estaríamos perante uma aprendizagem significativa. Contudo, as duas últimas variáveis são observáveis nas duas primeiras – a atitude/consciência crítica e a independência no pensar e no agir cobrem a descoberta contínua e a motivação. Se os resultados da observação situam-se abaixo de 50%, em função dos critérios previamente estabelecidos estaremos em condições de afirmar que o ensino de filosofia não leva a uma aprendizagem significativa, logo algo deve mudar.

Cada variável tem os seus indicadores, os quais foram avaliados em função da sua frequência na sala de aulas, tanto da parte do professor como da parte dos alunos. Por exemplo:

Na observação determinamos a frequência com que o professor coloca perguntas que provocam uma atitude crítica nos alunos, incluindo outras tarefas como TPC, tarefas de pequenas investigações, a distribuição de papéis nos debates etc. Se a pergunta provoca é (+) e se não provoca é (-). Para os alunos também verificamos como reagem às perguntas e as perguntas que eles próprios colocam ao professor (+ e -), assim sucessivamente.

Por conveniências operativas, no protocolo de observação tomamos apenas em consideração duas variáveis, nomeadamente atitude/consciência crítica e independência no pensar e no agir. Por exemplo, na realização de tarefas de casa há uma descoberta sucessiva e/ou contínua de novos conteúdos – a descoberta de novas coisas fortifica a motivação para aprendizagem.

4.1.4 Resultados do ensaio da grelha

A grelha de observação pareceu-nos ser aplicável no terreno, contudo, apresentou alguns aspectos de difícil observação. Houve aspectos que foram dispensados na segunda fase da recolha de dados, por serem de difícil visualização, como por exemplo tarefas que exigem uma decisão pessoal do aluno para a tomada de uma atitude de responsabilidade sobre um facto ou uma acção qualquer. Este item é difícil de se verificar na aula, sobretudo quando se trata de turmas com cerca de 60 a 70 alunos, que é o caso da escola que escolhemos para o experimento.

A observação ocorreu em 3 escolas com características completamente diferentes, uma em Chókwe, uma em Xai-Xai e uma em Maputo.

Observação do trabalho do professor:

Um problema que constatamos no terreno é a variação do nível das aulas e o medo que os professores têm de serem assistidos. Esta atitude poderia levar à falsificação dos dados, isto é, à redução da originalidade das aulas. Aí a exigência é maior ao pesquisador, no sentido de compreender e interpretar qualquer comportamento do professor e dos alunos provocado pela sua presença na sala de aulas. É nesta altura que precisamos fortemente do método hermenêutico, para nos ajudar a compreender todo o tipo de comportamento e gestos decorrentes da presença de estranhos à aula.

A observação foi da responsabilidade restrita do pesquisador, isto é, não foi imperativo o contacto com os observados. O pesquisador ia registando as ocorrências da aula e os fenómenos que aparecessem não devidamente explicados seriam explicados na entrevista viva, para não interromper o decurso normal da aula.

No que diz respeito às variáveis e aos indicadores, constatamos, por exemplo, com relação à *atitude/consciência crítica*, que poucas vezes são apresentados textos para análise crítica. Os alunos limitam-se aos

apontamentos do professor, obtidos do persistente método expositivo. Raras vezes o professor dá tarefas para os alunos realizarem em casa. Quando o faz, é sem indicação da localização dos materiais de consulta, o que nos parece dificultar a mobilidade do aluno dentro do esquema cognitivo.

Somente na 12^a classe assistimos ao caso isolado de um aluno que apresentou uma certa análise com substância sobre as proposições e juízos na UD V. Este aluno demonstrou um certo esforço pessoal na ampliação das fontes que o professor forneceu, não se limitou apenas ao apontamento do professor, apresentou um livro diferente daquele que o professor tinha na sala. Esta situação levou-nos a deduzir que se os alunos tivessem o material necessário para o estudo teriam uma atitude diferente daquela que apresentam no PEA.

Quanto à avaliação, que foi um item mantido na grelha, no sentido de verificar a análise das situações da realidade, percebemos que é difícil realizar tarefas avaliativas. Isso foi visto e não com muita consistência na 12^a classe. O que se percebeu foi a sua ocorrência só em alguns exercícios de aplicação e nas provas, em que os alunos são colocados em situações de paradigma, para avaliar, analisar e decidir, como se indica no exemplo que se segue, extraído de uma avaliação semestral cuja correcção colectiva na sala de aulas assistimos.

O Dilema de Henrique

“Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade, podia salvar-lhe a vida. A descoberta do medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Henrique, o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas, suas conhecidas, para que lhe emprestassem o dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento por um preço mais barato. Pediu também ao farmacêutico para deixá-lo levar o medicamento,

pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar em assaltar a farmácia e roubar o medicamento para tratar a sua mulher ". (Texto adaptado de Kohlberg)

1.Qual é a motivação moral que leva Henrique a pensar em roubar o medicamento?

2.Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia, ou não, Henrique roubar o medicamento? Porquê?

Excluímos o item *decisão*, uma vez que não tivemos efetivamente oportunidade de observá-lo. A observação do indicador *tarefas para debate* foi de certa forma prejudicada pela falta de segurança do professor na matéria, mas decidimos manter o item na grelha, pois admite-se a hipótese de que nas escolas com mais de um professor haja outros métodos de trabalho.

Na escola secundária nº 1 só existe um professor de Filosofia, que tem a obrigação de leccionar as turmas das duas classes, mais o curso nocturno. Provavelmente o trabalho com muitas classes impede que se tenha tempo para planificar actividades educativas complementares e para debates na sala de aulas.

A falta de material de consulta é outro obstáculo para este tipo de exercícios que observamos nesta escola. O professor não elabora fichas de trabalho para os alunos, usa apenas o seu caderno de apontamentos, alguns apontamentos são uma adaptação dos apontamentos do tempo da sua formação.

A reacção do professor às perguntas dos alunos varia conforme as circunstâncias. Durante a aula não verificamos nenhuma situação em que o professor usasse a própria aula para criar perspectivas profissionais, para

educar positivamente os alunos. As aulas não têm fornecido exemplos práticos da vida do aluno, o que fragiliza de certo modo o papel da filosofia no ensino.

A segunda variável da aprendizagem significativa escolhida foi independência no pensar e no agir. Os indicadores gerais e específicos constam da grelha, contudo consideramos importante fazer uma apreciação geral da actuação desta variável.

Definimos como indicadores específicos: *colocação de tarefas que exigem o desenvolvimento do pensamento, TPC como forma de criar independência, tarefas que provocam participação activa dos alunos, textos que incentivam os alunos para pesquisa e descoberta contínua.*

O juízo que temos é apenas de uma única escola, daí que pensamos em manter os itens desta variável, para um trabalho mais cuidado e comparado com o de outras escolas

No que concerne às perguntas que exigem desenvolvimento do pensamento ficamos com o sentimento de que o professor é pressionado pela dosificação do MEC²⁵. Pareceu-nos que ele está mais preocupado em cumprir o programa do que procurar fazer valer o papel de Filosofia no currículo escolar do ensino secundário geral.

Os TPCs que o professor dá não são muito precisos, não colocam perspectiva para uma aprendizagem independente e não possibilitam o agir independente dos alunos, muito menos a aprendizagem por descoberta contínua ou por aproximação de conceitos. Eles apresentam-se muito genéricos e dificilmente se pode cobrar o desempenho individual do aluno. Por exemplo: foram dados TPCs em duas turmas diferentes com o seguinte teor:

²⁵ Dosificação é uma espécie de calendário de actividades que o MEC divulga no princípio de cada ano. Os professores planificam e administram as aulas baseando-se neste documento orientador.

TPC 1 (11ª classe) – UD “A Pessoa como sujeito Moral”

- 1) Qual é a ideia de Sócrates sobre pessoa?
- 2) Explicar a relação com outras pessoas.

O professor escreveu as duas tarefas no quadro e ordenou aos alunos para copiarem, não houve mais nenhuma explicação, não se deu nenhuma referência bibliográfica. Além do mais, numa escola em que não há biblioteca, não há acesso à Internet, como os alunos ficariam motivados para novas descobertas?

TPC2 (12ª classe) UD “Valores”

- 1) Comparar a dimensão pragmática com as outras dimensões.
- 2) Entre computador e Homem quem pensa mais?

Este TPC foi dado a uma turma nocturna, na qual predominam operários e camponeses. O professor não ofereceu também nenhuma pista para a resolução do TPC. Somos levados a pensar que não é conhecida a função do TPC. Nestas condições, o TPC só serve para confundir o aluno, não o ajuda a situar-se no tempo e no espaço, não o ajuda a aprender por descoberta contínua.

O professor poderia dar pistas aos alunos ou no mínimo indicar como vão resolver as tarefas. O professor tem o livro “*A Emergência de filosofar*”, o único manual que está de acordo com o programa do ensino secundário e autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura. O manual tem pequenos textos de apoio cuja leitura e comparação se poderia recomendar. Se ele tivesse trazido uma cópia para os alunos, poderia indicar as páginas para uma consulta rápida.

Observação do desempenho dos alunos:

Foi visível a falta de domínio dos conteúdos, agravada pelos métodos aplicados pelos professores, que não estimulam ou auxiliam os alunos na procura científica.

Os alunos da 12^a classe mostraram-se competentes no diálogo que tiveram com o professor sobre uma determinada matéria de lógica (inferências por oposição de proposições). No entanto o professor ficou muitas das vezes confuso com a participação dos alunos. Um aluno da 12^a classe (curso diurno) pediu esclarecimento sobre um exercício que se referia à classificação dos termos e conceitos, o professor não estava preparado e deu resposta imprópria ao aluno, quando este estava no contexto da matéria. Isto revelou falta de atenção por parte do professor. Ele não observou o carácter pluralista da filosofia.

Na 11^a classe, o medo de falar e de errar é forte, os alunos esperam tudo do professor. É nessa classe que aparece pela primeira vez a disciplina de filosofia e então para os alunos é tudo novidade. Daí que precisam de mais carinho, melhor orientação e incentivo em busca de motivação para aprendizagem mais significativa. Julgamos que a aparente falta de interesse de alguns alunos pela filosofia resulta dos métodos e das condições em que se ensina a filosofia na escola secundária nº 1.

A observação foi complementada por uma entrevista, que tinha como objectivo o esclarecimento de várias atitudes e procedimentos metodológicos que foram observados nos professores ao longo da aula.

Para os alunos a entrevista teve como objectivo saber o seu sentimento em relação à filosofia, o seu nível de preparação, em que é que a filosofia os ajuda na busca de orientação social e/ou no tempo e no espaço, como é que têm se preparado para as aulas de filosofia, como organizam o material, quais têm sido as fontes de consulta.

Considerações sobre as entrevistas

a. Entrevista aos professores (roteiro)

1) *Como é que tem organizado o processo de ensino e aprendizagem de modo a atingir os objectivos do ensino de filosofia preconizados no programa? (pensa-se no conjunto de procedimentos metodológicos, desde a planificação até a avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem, os instrumentos usados etc.)*

2) *O que é que tem feito para o desenvolvimento da consciência critica dos seus alunos? (os propósitos provocadores da consciência para análise crítica, avaliação e decisão sobre todos os processos sociais em sua volta)*

3) *Que actividades de aprendizagem tem organizado de modo a tornar o ensino de filosofia uma motivação para aprendizagem, um instrumento de libertação no pensar e agir? (como organiza as aulas, se realiza dramas, teatros, organiza debates em pró e contra, organiza pequenas fichas de trabalho, marca pequenos trabalhos de iniciação à investigação, marca consultas bibliográfica, o tipo dos TPCs, se os textos seleccionados correspondem ao nível dos alunos etc.)*

4) *Como tem impulsionado os seus alunos a aprenderem por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva dos conteúdos? (Actividades que estimulam aprendizagem por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva etc.)*

b. Entrevista aos alunos (roteiro)

1) *Como é que você tem se preparado para as aulas de Filosofia? (sozinho, com os amigos, consultando internet, investigando na biblioteca)*

2) *Quais são as competências que acha que tem graças às aulas de Filosofia? (na organização do seu discurso, na resolução de problemas concretas da vida, na leitura dos problemas socioculturais)*

3) *Em que é que o ensino de Filosofia pode-lhe ajudar na organização da sua vida futura? (pensar na orientação da sua vida)*

4) *O que é que você acha das aulas de filosofia? (se vale a pena ou não estudar filosofia, como é que gostaria que o ensino de filosofia fosse para corresponder ao interesse dos jovens, se lhe ajuda a encarar positivamente a vida, o que é que deve melhorar no seu ensino).*

Quer para os professores quer para os alunos a entrevista foi mais rica que a observação.

Durante a observação percebemos que os alunos sabem o que querem da filosofia e do seu ensino. Mas não têm uma orientação de como capitalizar o ensino de filosofia para a resolução dos seus problemas, não sabem como é que, a partir de filosofia, é possível investir no conhecimento para a descoberta de espaço para resolução dos seus problemas e das comunidades onde vivem. Tivemos ocasião de assistir a momentos em que os alunos questionam o professor sobre as possibilidades da utilização de filosofia para a resolução de problemas da vida, quer no campo do conhecimento quer no campo da vida prática do seu dia-a-dia.

A falta de material bibliográfico e outros meios de ensino foi apontada pelos professores e alunos como o calcanhar de Aquiles para o aproveitamento da Filosofia como potência para uma aprendizagem mais significativa.

Os alunos apresentam sugestões e críticas para o Ensino de Filosofia e sobretudo pela forma da sua organização. Por exemplo, dos 15 alunos entrevistados, 10 são da opinião de que a melhor forma de capitalizar a filosofia seria a sua introdução em classes anteriores. Além disso, julgam que a DNEG deve estimular a produção de textos de apoio para a diversificação do PEA e

para permitir que os alunos discutam textos que abordam problemas também de Moçambique.

No grupo, 12 alunos partilham a opinião de que a filosofia não deve ser um assunto exclusivo da sala de aulas, isto é, ela deve vigiar o percurso da vida e trazer para o debate na sala de aulas. Cerca de 8 alunos foram firmes em afirmar que alguns conteúdos do programa devem ser tratados em sessões de debate (seminários, workshop etc). Foram apontadas questões referentes à bioética, o aborto, a questão da água, a aplicação de novas tecnologias, a ética ambiental e poluição do ambiente etc.

A entrevista teve um tratamento diferente do pensado inicialmente, que era para clarificar os aspectos observados na sala de aulas. Ela foi fundamental para a elaboração de propostas e apreciação para o melhoramento do desempenho da filosofia, isto é, para a sua aprendizagem mais significativa.

4.1.5 Análise critica dos resultados do ensaio da grelha

- a) Constatamos ser imperativo mudar a forma de registo dos resultados de observação. O registo deve ser feito em unidades muito pequenas da aula. Na segunda fase decidimos formular um juízo sobre a actuação de um determinado indicador observado, no lugar de colocar apenas um sinal da presença ou não do facto. Por exemplo, depois da observação é imperativo dizer se houve ou não análise de textos durante a aula, se foi realizada alguma actividade para a descoberta contínua ou esteve presente uma participação activa e independente dos alunos e dizer como o professor estimulou a aprendizagem significativa e por descoberta contínua.
- b) A observação não pode ter em vista alunos específicos. Antes, havíamos definido que durante a aula seriam escolhidos alguns alunos como objecto da observação, os quais seriam também objecto de entrevistas. Para além de se ter mostrado bastante impraticável na

realidade, este procedimento pode dispersar informações úteis sobre o impacto da filosofia no currículo escolar.

- c) Mostrou-se pertinente que a entrevista na segunda fase fosse colectiva, tanto para os professores como para os alunos. Antes, havia sido planificada para cada sujeito em separado. Optamos depois pela sua colectivização, pois, assim ficamos com as informações mais socializadas e captamos a sua originalidade, pois supúnhamos que cada entrevistado, na presença dos colegas, tenderia a fazer declarações mais legítimas e verídicas.

Capítulo 5.

Pesquisa de campo (tratamento e análise de dados)

A fase da recolha e análise de dados estendeu-se por duas escolas localizadas em ambientes diferentes, uma na província de Gaza e outra nos arredores da capital, Maputo. Cada uma destas escolas apresenta características diferentes, como se pode notar na descrição feita de cada uma delas. Foi por esta razão que o tratamento inicial dos dados foi para cada uma em separado, para depois elaborarmos um resumo geral dos dados recolhidos.

5.1. Grelha de recolha de dados

A recolha de dados nas duas escolas foi realizada com base na grelha abaixo apresentada, já melhorada em alguns aspectos depois da pré-testagem

Esc. Sec.: _____ Turma:_____,
 tempo lect.:_____ h, duração da aula:_____ min, professor:

	Professores			Alunos	
<i>Variáveis de aprend. signif.</i>	Indicadores				
	Gerais	Específicos	Observações	<i>reacções ao PEA/professor</i>	Obs.:
Atitude/Consciência crítica	perguntas/tarefas/posição pessoal do professor	Análise crítica		profundidade na análise dos textos	
		Avaliação		Capacidade de avaliação e identificação consciente c/ modelos	

		Decisão		Capacidade de decisão em situações paradigmáticas	
		Tarefas de debate		Participação activa e consciente nos debates	
		Análise de textos		Participação activa e consciente na análise	
		Reacção ao que os alunos colocam			
		Posição pessoal do professor			
Independência no pensar e no agir	perguntas/tarefas/posição pessoal do professor	Colocação de tarefas para o desenvolvimento do pensamento		<ul style="list-style-type: none"> - mobilidade na resolução de tarefas - Eficácia nos TPC - Livre iniciativa na elab. de mat. de ensino - Criatividade nos debates - desenvolvimento da zona proximal 	

5.2. Escola Secundária nº 2

5.2.1. Apresentação da Escola

Esta escola situa-se a 210 km da capital do país, Maputo, e a 3 km da cidade de Xai-Xai , capital provincial de Gaza.

A escola tem cerca de 3.500 alunos distribuídos em 3 turnos, incluindo o nocturno. Lecciona os dois ciclos do Ensino Secundário Geral. O nosso trabalho concentrou-se no 2º ciclo, no qual é leccionada a Filosofia no grupo A (Letras). O 2º ciclo tem cerca de 1600 alunos dos quais 750 fazem Filosofia. Estes alunos são acompanhados por dois professores na disciplina de Filosofia e estão distribuídos em turmas que vão de 50 a 65 alunos cada uma. Dos dois professores um é licenciado em ensino de Filosofia pela universidade Pedagógica e a outra é uma irmã de uma congregação religiosa.

A escola possui uma biblioteca com material bibliográfico muito diversificado, incluindo o de Filosofia, está conectada à rede Internet, para além de uma parceria com UDEBA, uma ONG que se ocupa com o desenvolvimento da educação básica.

Em comparação com a escola secundária nº 1, esta oferece melhores condições de trabalho.

5.2.2 Recolha de dados da observação na Escola Secundária n 2

Em relação à variável **atitude/consciência crítica**, recolhemos os seguintes dados:

- a) Os professores não observam com rigor os aspectos da aula que podem conduzir para o desenvolvimento da atitude/consciência crítica nos alunos.

- b)** As perguntas e tarefas aparecem de uma forma isolada e espontânea. As questões de avaliação não são colocadas anteriormente nas aulas, mas aparecem na avaliação. Os debates estiveram ausentes quase em todas as aulas observadas, excepto o caso isolado de uma aula da 11ª classe C, na qual a professora colocou, sobre o tema que era “**Conceito de Justiça em Platão**”, uma questão para o debate e apresentação de propostas de solução, e uma outra aula na turma 11ª B, com o tema “**Aspectos da bioética**”.
- c) Os professores não fornecem textos para análise com vista ao desenvolvimento do espírito crítico do aluno. Uma outra situação isolada de colocação de questões que promovem a consciência crítica nos alunos foi na 12ª A03. O tema em causa era “**Noções e elementos do silogismo**”. Nesta aula o professor colocou uma série de exercícios com diferentes abordagens e dois alunos analisaram e apresentaram os seus diferentes pontos de vista. Depois de uma longa discussão, acabou sendo encontrado consenso ou aproximação dos seus pontos de vista com ajuda do professor.

É importante assinalar que os trabalhos mencionados aparecem de uma forma isolada e não como atitude metodológica do trabalho orientada para alcançar um objectivo de aprendizagem, isto é o nível de preparação dos alunos para este tipo de tarefas e actividades não nos pareceu sistemático nem consistente.

Em relação à variável **independência no pensar e no agir**, da observação feita através da assistência directa às aulas concluímos que há uma grande desfasagem entre o planificado como intenção e a realidade na sala de aulas. Todos os trabalhos de casa que registamos não se apresentam orientados para uma finalidade mais rigorosa, não visam desenvolvimento da independência e nem para a descoberta contínua dos conteúdos, muito menos de aproximação sucessiva dos conceitos.

Por exemplo: numa aula da 11^a classe registou-se como TPC: “**Investigar aspectos da bioética e vamos discutir na sala**”. Um outro TPC registado no mesmo dia numa outra turma da 11^a era :“**Compara o conceito de justiça em Platão com a realidade moçambicana**”. A forma de apresentar este tipo de actividades pareceu-nos muito geral e não visava um objectivo claro para os alunos, não parece desenvolver no aluno uma capacidade específica, não parece ajudar o aluno a apresentar novos conceitos descobertos, muito menos a desenvolver habilidades na resolução de tarefas, porque o professor não indica onde e como é que os alunos vão fazer o trabalho, o que é que devem comparar entre os conceitos de justiça em Platão com a realidade moçambicana. Os alunos estão no primeiro semestre da disciplina de Filosofia e estão se confrontando com a filosofia pela primeira vez na sua carreira estudantil, precisando deste modo de uma orientação mais forte e clara sobre os passos a dar para obter sucessos.

Para o trabalho ter os efeitos desejados seria necessário que o professor marcasse tarefas que os alunos vão realizar, as páginas que vão ler, os pontos de comparação que vão fazer, indicação da bibliografia a consultar.

No primeiro TPC seria desejável que o professor colocasse perguntas orientadas para os aspectos que os alunos devem explorar e trazer para o debate (aspectos relacionados com aborto, com a eutanásia, venda de órgãos humanos etc.). O manual sugere a discussão sobre a novela brasileira “Barriga do aluguer”, entre outras sugestões.

Para o segundo TPC, o professor poderia recomendar extratos do livro que se referem à justiça em Platão, com várias situações para serem comparadas com a realidade moçambicana, fazendo com que os alunos sozinhos descobrissem as semelhanças, diferenças, contextos e campos de aplicação de uma e outra teoria.

Em relação à 12^a A04, curso nocturno, foi registado um TPC sobre a oposição de proposições, em que se propôs aos alunos a seguinte atividade:

"Todos os alunos da nossa escola são indisciplinados"

- a) Infira proposições contrárias e contraditórias,
- b) Se a proposição dada for verdadeira, qual será o valor lógico da sua subalterna?

Consideramos o exercício formalmente bom, mas sob o ponto de vista educativo julgamos ter se aproveitado pouco. Senão vejamos: A proposição contrária será '**Nenhum aluno da nossa escola é indisciplinado**'. Se não houver uma discussão bem conduzida, a proposição inferida ficará vazia, sob o ponto de vista educativo, porque na turma há alunos indisciplinados e que até perturbam o bom andamento das aulas. Notamos neste exercício a falta de consideração da realidade da turma ou a não referência à lógica material. Como já afirmamos, a nosso ver toda a realidade decorrente do ambiente da aula devia ser capitalizada para uma consideração educacional.

5.2.3. Entrevistas

5.2.3.1. Aos professores

A entrevista foi feita colectivamente com os dois professores desta escola, por isso, os depoimentos não estão diferenciados, e a transcrição também está mais orientada para os conteúdos gerais.

Pergunta 1: Como é que tem organizado o processo de ensino e aprendizagem de modo a atingir os objectivos do ensino de filosofia preconizados no programa? (pensa -se no conjunto de procedimentos metodológicos, desde a planificação até a avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem, os instrumentos usados etc.).

Resposta: Os professores afirmam realizar algumas trocas de experiências em função das necessidades, contudo, a planificação é individual, porque cada professor lecciona uma classe específica (11^a e 12^a classe). Nos encontros quinzenais cada professor informa como decorreu a última quinzena e a perspectiva da quinzena seguinte. "Nós não planificamos juntos, mas

concertamos as actividades previstas no calendário escolar".

Pergunta 2: O que é que tem feito para o desenvolvimento da consciência critica dos seus alunos? (os propósitos provocadores da consciência para análise crítica, avaliação e decisão sobre todos os processos sociais em sua volta)

Resposta: Foi consensual que têm planificado várias actividades para o efeito, têm seleccionado textos para análise critica no manual "A Emergência de Filosofar", organizam debates com pessoas de fora sobre temas candentes como HIV, Drogas sobre a pertinência do respeito aos símbolos da Pátria em tempo de eleições e datas festivas, o sentido do Hino Nacional no início de cada período do dia. Ambos afirmam marcar TPC para antecipar ou consolidar as lições por dar e já dadas.

Pergunta 3: Que actividades de aprendizagem tem organizado de modo a tornar o ensino de filosofia uma motivação para aprendizagem, um instrumento de libertação no pensar e agir? (como organiza as aulas, realiza dramas, teatros, organiza debates em prós e contra, organiza pequenas fichas de trabalho, marca pequenos trabalhos de iniciação à investigação, marca consultas bibliográfica, o tipo dos TPCs, os textos seleccionados correspondem ao nível dos alunos etc.).

Respostas: Cada professor marca actividades de investigação sobre temas da actualidade, os resultados são trazidos à discussão na sala de aulas depois de uma breve apresentação dos trabalhos em pequenos grupos entre 5 a 10 minutos. Os professores nunca organizaram aulas de dramatização devido à falta de tempo e superlotação das salas. Organizam a leitura de textos dialógicos e polêmicos, tais como Galileu Galilei, sobre a defesa do geocentrismo, Karl Popper sobre o choque de culturas e outros textos extraídos dos manuais de Filosofia, assim afirmaram os professores em consenso.

Pergunta 4: Como tem impulsionado os seus alunos a aprenderem por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva dos conteúdos?

(Actividades que estimulam aprendizagem por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva etc.)

Respostas: Os professores afirmam nunca terem realizado conscientemente esta actividade, mas acreditam que os exercícios de aplicação seleccionados e elaborados para as várias unidades didácticas são uma referência para aprendizagem por descoberta contínua de conteúdos, os alunos são instados a comparar vários processos e factos históricos do dia-a-dia, como pressuposto para novas actividades.

5.2.3.2. Aos alunos

A entrevista aos alunos também foi colectiva, mas com diferentes pontos de vista, por isso, os depoimentos são em alguns momentos também diferenciados em linhas de orientação.

Na escola secundária nº 2 foram entrevistados 8 alunos das duas classes. A metodologia foi lançar a pergunta em geral e cada aluno apresentar o seu ponto de vista, contrariamente ao que foi feito nas outras entrevistas. Aqui as respostas não foram registadas em fita magnética devido à avaria do aparelho.

Pergunta 1: Como é que você tem se preparado para as aulas de Filosofia? (sozinho, com os amigos, consultando internet, investigando na biblioteca)

Respostas: 4 Alunos preparam as aulas sozinhos, consultam Internet na biblioteca da UDEBA²⁶, visitam regularmente a biblioteca da escola, 3 alunos estudam com os amigos, visitam a biblioteca quando os professores marcam TPC. Na preparação dos testes, este grupo tem 3 manuais de Filosofia (*A Emergência de filosofar, Do vivido ao pensado e Razão e sentido*). São também leitores da biblioteca da UDEBA. 1 aluno declarou que não tem preparado as aulas não só de filosofia, mas de todas as disciplinas, por falta de

²⁶ Ver lista de siglas.

tempo, já que é aluno trabalhador. Limita-se a leitura dos apontamentos que os professores dão na sala de aulas.

Pergunta 2 : Quais são as competências que acha que tem graças às aulas de Filosofia? (na organização do seu discurso, na resolução de problemas concretos da vida, na leitura dos problemas socioculturais).

Respostas: Os alunos afirmam que a filosofia tem os ajudado a ter sucesso na conversa com os outros alunos, habilita-os para a resolução de conflitos, quer na sala de aula quer na vida normal. Afirmam que “o aluno de filosofia ganha todas as batalhas através dos argumentos filosóficos” e que “o nosso aproveitamento em disciplinas comuns é melhor do que o dos alunos de outros grupos sem filosofia, sobretudo em matemática e português. Apenas um aluno da 11^a A03 afirma que a filosofia existe só para complicar os alunos e que devia ser uma disciplina facultativa ou ser ensinada apenas nas universidades, nas quais há uma maior maturidade para as ciências.

Pergunta 3: Em que é que o ensino de Filosofia pode lhe ajudar na organização da sua vida futura? (pensar na orientação da sua vida)

Respostas: Os alunos tiveram imensas dificuldades de responder com factos a esta pergunta, apresentaram respostas alternativas que correspondiam à compreensão de cada um, excepto um aluno da 12^a A03 que foi ao encontro da pergunta afirmando que a partir de análise crítica de modelos de vida pode se identificar com um e outro de uma forma consciente e crítica. Para ele, “com os conhecimentos de filosofia é possível ter referências de valores morais e outras teóricas que mais tarde poderão influenciar na sua vida toda”. “A filosofia prepara o homem para ser tolerante, para ter uma atitude positiva perante o trabalho, perante a si próprio e perante os outros como vimos na 11^a classe”, observou ainda.

Pergunta 4: O que é que você acha das aulas de filosofia? (se vale a pena ou não estudar a filosofia, como é que gostaria que o ensino de filosofia

fosse para corresponder ao interesse dos jovens, se lhe ajuda a encarar positivamente a vida o que é que deve melhorar no seu ensino).

Respostas: Nesta pergunta foram registadas várias respostas, cada aluno respondeu em função do seu aproveitamento escolar e em função do aproveitamento que tem na disciplina de filosofia e das relações que tem com os professores da disciplina. Este facto foi comprovado quando depois da entrevista fomos verificar as pautas dos alunos presentes na entrevista, onde controlamos o aproveitamento em quase todas as disciplinas do currículo.

O que há em comum entre eles é a opinião de que vale a pena estudar filosofia, porque ela ajuda a crescer, oferece uma ampla visão do mundo actual, prepara os jovens para um futuro próspero e cheio de esperança. “Graças aos conhecimentos da Filosofia encaro a vida positivamente e tenho ajudado pessoas a ter uma atitude positiva perante a vida, já ajudei a minha mãe a resolver um problema social muito complicado, graças aos conhecimentos do valor do homem e espírito de tolerância, até na igreja chamam me Filósofo”, relatou um aluno da 12^a Classe.

Para todos os alunos, o ensino de filosofia devia contemplar temas da actualidade para o debate aberto. “No mínimo uma vez por trimestre, os professores deviam convidar pessoas de fora para nos falarem da história da luta armada para a Libertaçāo Nacional, falar do legado histórico do nosso povo. Também os parlamentares deviam ser convidados uma vez por semestre para falarem das suas actividades aos alunos”.

Os entrevistados foram de consenso que se devia diversificar a produção dos manuais de filosofia, porque *A Emergência de Filosofar* só representa a opinião daquele grupo de autores.

Sugeriu-se também que a Filosofia tenha de começar em classes anteriores (8^a classe).

Separadamente, foram registadas as seguintes opiniões dos alunos: 3 alunos são da opinião que o ensino de filosofia devia ser mais dinâmico do que é agora, devia incluir temas transversais como HIV, Drogas, emprego para os jovens. Para 2 alunos, a filosofia devia priorizar temas ligados às relações humanas, que ajudam o homem a acreditar em si e no seu futuro, etc.

5.2.4 Análise crítica preliminar dos resultados da observação e entrevista na Escola Secundária nº 2.

A partir da observação e da realização das entrevistas, pudemos constatar que o ambiente do Ensino de Filosofia na escola secundária nº 2 passa por enormes constrangimentos pedagógicos e organizacionais, nomeadamente:

- A superlotação das turmas (50 a 65 alunos).
- O fraco aproveitamento dos recursos pedagógicos ao dispor da escola por parte dos professores de Filosofia²⁷.
- A falta de planificação sistemática das aulas devido à excessiva ocupação dos professores²⁸.
- A grande pressão que os professores sofrem da dosificação centralizada das aulas pela Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral sem tomar em conta o calendário da escola.
- A falta de aproveitamento do ensino de Filosofia como potência educativa para a solidariedade, para os vários aspectos do ser humano e para o desenvolvimento do espírito crítico em todas as disciplinas do currículo secundário.

²⁷ Os professores não visitam a biblioteca da escola antes de marcar trabalhos de casa, eles próprios não exploram o máximo da bibliografia disponível para suas aulas.

²⁸ Os dois professores trabalham em mais de duas escolas, uma localizada muito longe da outra.

Resumo das observações

Variável nº 1

Tabela nº 2

Atitude/consciência crítica /indicadores	Presente	%	Ausente	%
Análise crítica	6	33,3	12	66,7
Avaliação	0	0	18	100
Tarefas de debate	16 (a)	88,8	2	11,2

Esta tabela refere-se ao resumo dos dados recolhidos na sala de aulas sobre a presença ou não de actividades que promovem ou não atitudes ou consciência crítica no PEA.

Os resultados obtidos da observação à variável nº 1 e os respectivos indicadores mostram a frequência com que se colocam as tarefas para análise crítica na sala de aulas. A partir daí pode-se tentar compreender como se dá o fenômeno na sala de aulas e avaliar o nível de cumprimento deste indicador da aprendizagem significativa, tendo em conta que a ausência total e completa das tarefas que exigem avaliação de processos e atitude por parte dos alunos é um grande desperdício das potencialidades da filosofia.

Foram considerados como tarefas para o debate na sala de aulas todos os exercícios que os professores colocam com abertura de um espaço para os alunos exteriorizarem as suas opiniões que nalguns casos se mostram contraditórias, assim a % elevou se para 88,8%. Contudo era de esperar que os mesmos fossem previstos no momento da planificação das aulas.

Em relação a outros indicadores para o desenvolvimento da atitude crítica, encontramos uma % muito baixa a situar se de 0 a 33,3%. Durante as observações não foi aplicado nenhum exercício que exigisse dos alunos avaliação de um juízo ou de um processo social ou da construção do conhecimento. A análise crítica envolve as operações do pensamento tais

como: a comparação, a abstracção e a generalização, actividade que vai culminar com a formação de novos conceitos. A ausência desta actividade fragiliza o processo de ensino e aprendizagem.

Variável nº 2

Tabela nº 3

Independência no pensar e agir/ indicadores:	Pres_ente	%	Au-Sente	%
Tarefas para o desenvolvimento do pensamento	8	44,4	10	55,6
TPC que permitem aprendizagem por descoberta contínua e por aproximação sucessiva de conceitos	8 (b)	44,4	10	55,6

A tabela mostra a triagem das constatações feitas nas observações directas às aulas, tomando em conta os indicadores gerais e específicos conforme a grelha de recolha de dados.

Procurou-se, em relação à variável nº 2, cujo indicador é a independência no pensar e agir, se durante a aula são colocadas tarefas com a finalidade de espevitar o pensamento ou não e se os TPCs que os professores dão aos alunos permitem uma aprendizagem por descoberta contínua e ou por aproximações sucessivas de conceitos. E também verificar se o aluno resolve as actividades escolares sem precisar sistematicamente de um acompanhamento ou realiza as tarefas escolares com base na sua criatividade, se durante a realização de trabalhos de casa mostra capacidades de busca individual etc.

Consideramos também TPC as tarefas que os alunos foram trazendo à sala mesmo sem a recomendação dos professores. Por exemplo, numa turma da 12^a classe os alunos levantaram uma questão recortada do jornal sobre a lei família e sobre HIV SIDA e a juventude.

Em 18 aulas, apenas em 8 foram registadas tarefas que exigem o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Esta percentagem (44,4%) situa-se abaixo do nosso critério padrão (50%), que aponta que durante a planificação o professor deve prever as faculdades cognitivas que pretende desenvolver nos alunos, para avaliar o nível da independência ou liberdade no processo da construção do conhecimento.

O outro indicador geral considerado foi o TPC. Será que o TPC que os professores dão aos alunos permite uma aprendizagem independente e por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva de conceitos?

Das 18 aulas observadas apenas em 8 foi marcado TPC, e mesmo assim sem deixar claras as indicações para os alunos.

O TPC significativo deve ser ensaiado antes da aula, deve visar consolidar alguma matéria ou a sua antecipação. Nas condições em que descrevemos no texto, com a excepção do TPC da turma 12^a A03, na qual foi marcado um TPC que corresponde ao que se espera para o desenvolvimento da mobilidade na resolução de tarefas concretas, o resto não corresponde às expectativas.

Dos TPC marcados em 8 aulas grande parte não se mostrou consistente, porque não tinham uma sequência lógica, não eram devidamente cobrados no dia seguinte, para além de insuficientes para falar da aprendizagem por descoberta contínua. 44,4% não é uma percentagem suficiente para afirmar que as aulas de filosofia contribuem para o desenvolvimento da independência no pensar e no agir, conforme os critérios convencionados para o nosso trabalho.

Os professores são pressionados pela dosificação da Direcção Nacional do Ensino Geral, e estão mais preocupados com o tempo de aulas do que com os conteúdos.

A entrevista, quer com os professores quer com os alunos, forneceu muitos elementos necessários para a exploração das potencialidades que a disciplina de Filosofia oferece para uma aprendizagem significativa. Notamos, contudo, que há uma grande discrepância entre as declarações em entrevistas e o que se pode verificar com os resultados obtidos na assistência às aulas.

As declarações relativas à primeira pergunta são inquestionáveis, porque mesmo através da observação às aulas não foi possível determinar com precisão se uma e outra aula passou ou não de uma planificação, dado que os professores ensinam classes diferentes, não havendo, deste modo, como comparar o nível da eficiência na transmissão dos mesmos conteúdos.

Já na segunda pergunta, foi preciso comparar rigorosamente a declaração dos professores em entrevistas com os resultados da observação às aulas.

Os professores afirmam em consenso que planificam várias actividades que provocam a consciência crítica nos alunos, que seleccionam textos do manual para análise na sala de aulas, que têm organizado debates, que os TPC que marcam são um verdadeiro sinal para aprendizagem por descoberta contínua e por aproximação sucessiva de conceitos.

É de questionar a linearidade destes depoimentos em entrevista, porque em 18 aulas assistidas, apenas em 6 (cerca de 33,3%) aulas notamos a presença de perguntas e tarefas que exigem uma análise crítica de alguns exercícios registados no quadro, enquanto que o critério fixado é a presença efectiva de um texto em que os alunos deveriam ler individualmente para depois colocar à discussão com os colegas. A atitude/consciência crítica inclui também avaliação para tomada de decisões e identificação com os modelos aprovados, mas nas 18 aulas observadas não houve actividadeposta para desenvolver esta faculdade (0%), em conformidade com os critérios previamente fixados.

Em relação aos TPC que exigem uma certa independência na busca de soluções ou que provocam uma aprendizagem por descoberta contínua e para o desenvolvimento do pensamento, elemento necessário para a independência no pensar e agir, notamos uma contradição. Nas observações constatamos com dissabor que em 18 aulas observadas tenha se marcado TPC só em 8 correspondendo a 44,4%. Aliado ao facto de os alunos afirmarem que os professores marcam TPC uma vez à outra.

Em relação à terceira pergunta, os professores afirmam que organizam actividades que motivam para aprendizagem independente, mas durante as observações não houve casos que confirmem as declarações dos professores.

Em relação à quarta pergunta, as declarações em entrevistas confirmam as constatações das observações. Os TPC que se marcam são muito formais e não orientados para o desenvolvimento de capacidades arroladas nos indicadores específicos.

Na entrevista com os alunos, estes forneceram muitas sugestões, algumas das quais surpreendentes.

Como já afirmamos, os alunos são da opinião que o ensino de filosofia deve ser mais dinâmico e diversificado. Os alunos apontaram as competências adquiridas a partir da aprendizagem de filosofia como uma disciplina crítica e abrangente. Eles mostram muita admiração e aceitação à disciplina de filosofia como pertinente e necessária. Contribuíram de diferentes formas para o melhoramento do seu ensino e acreditam na sua potencialidade para os tornar mais críticos e reflexivos no seu dia-a-dia, sugerem a diversificação dos manuais e temas de estudo. Apelam para a inclusão no programa de temas sobre a cultura e pensamento africano, sugerem a inclusão no programa de temas de actualidade para a juventude tais como: HIV, Drogas etc.

De uma maneira geral conclui-se que nas entrevistas há muita emoção quer nos alunos quer nos professores, embora com finalidades diferentes. Enquanto que os professores usaram a entrevista para defesa das suas

posições, para tentar legitimar um e outro procedimento tomado no processo de planificação e ministração das aulas. Os alunos usaram a entrevista como grito de socorro, clamando pela melhoria do ensino de filosofia, clamando pela diversificação dos manuais de ensino, apelando à democratização e à liberalização do ensino de filosofia na escola entre outros.

5.3 Escola Secundária nº 3

5.3.1. Apresentação da Escola

A escola secundária nº 3 fica nas mediações da cidade de Maputo, no Bairro de Laulane, distrito Urbano nº 3. É uma escola nova, construída pela Cooperação Japonesa, uma ONG que apóia a educação em Moçambique.

A escola tem um efectivo de cerca 1705 alunos do 2º ciclo, incluindo o curso nocturno. Tem 26 salas de aulas mobiladas e um centro informático doado pela Cooperação Japonesa. Não possui biblioteca escolar, os poucos livros existentes estão ao cuidado dos professores. O centro informático mantém cerca de 12 computadores conectados à rede Internet e oferece cursos de iniciação à informática aos alunos.

A escola possui a menor média de alunos por turma no grupo das escolas que foram objecto do nosso trabalho (cerca de 38 a 42).

Cerca de 78% dos alunos do 2º ciclo são do grupo A²⁹, logo fazem filosofia. Este grupo é assistido nesta disciplina por 3 professores, todos licenciados em ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica,. Esses professores, para além das aulas nesta escola, trabalham também em outras escolas do mesmo nível ou em outras dum nível ainda menor.

Nesta escola foram observadas 14 aulas, entrevistados 3 professores e 12 alunos das duas classes e foi aplicada a mesma grelha de recolha de dados apresentada anteriormente.

²⁹ O maior número de alunos no grupo deve-se ao facto de a escola ser nova e não possuir ainda laboratórios que possam suportar as aulas práticas. Os poucos alunos que estão nos outros grupos não têm possibilidades de visitar nenhum laboratório nos dois anos do ciclo.

5.3.2. Recolha de dados de observação na escola secundária nº 3

A observação directa de aulas nesta escola deu-nos o seguinte quadro resultante de 14 aulas observadas:

Variável nº 1

Tabela nº 4

Indicadores	Presente	%	Ausente	%
Análise crítica	2	14,2	12	85,8
Avaliação	4	28,5	10	71,5
Tarefas para o debate	10	71,5	4	28,5
Análise de textos	0	0	14	100%

O presente quadro alerta-nos para ausência de colocação sistemática de questões que exigem dos alunos a consciência/atitude Em 14 aulas observadas apenas em 2 estiveram presentes perguntas que exigem de alunos uma análise crítica, excepto numa turma da 11^a classe, em que observamos uma actividade intensa dos alunos.

As tarefas de avaliação foram colocadas em 4 aulas, equivalente a 28,5%, o que não é suficiente para uma aula de filosofia cuja vocação é despertar nos alunos o espírito crítico e reflexivo. A avaliação de processos sociais para a tomada de posição é grande preocupação de Filosofia, sobretudo para as camadas mais jovens. Consideramos como tarefas de debates todos os exercícios espontâneos em que o professor dá oportunidade aos alunos para uma breve troca de opiniões. Este indicador foi satisfeito em 71,4%, contudo só um único indicador não pode ser suficiente para promover uma aprendizagem significativa e garantir o desenvolvimento da independência no pensar e no agir.

A maior contradição do ensino de filosofia é quando ao aluno não é dada oportunidade de trabalhar com textos, quando ele teria espaço para uma confrontação crítica com vários autores e simultaneamente iria aperfeiçoar a sua capacidade de comunicação e argumentação.

Em 14 aulas observadas, não houve uma única vez em que os professores marcaram trabalhos com textos. É de se assinalar que a falta de trabalho com textos foi a característica comum em todas as escolas, incluindo a pré-testagem.

Os professores ditam apontamentos aos alunos, quando há condições para elaboração de pequenas antologias de textos para todos os temas do programa.

Uma das aulas observadas na 11^a classe, sobre os tipos de empirismos (empirismo lockeano), oferecia muito espaço para análise de textos e posterior posicionamento de cada grupo ou aluno. Falou-se do empirismo de Locke e sensualismo de Condilac num carácter muito informal, graças a 2 alunos que levantaram uma questão sobre a legitimidade das teorias de Locke, o que abriu um espaço de debate com uma participação activa dos alunos. Esta surpresa da colocação das questões relativas à teoria empirista do Locke levou-nos a admitir a hipótese de que a aparente passividade dos alunos resultaria da falta de oportunidades.

Variável nº 2

Tabela nº5

Indicadores	Há	%	Não há	%
Tarefas para o desenvolvimento da independência no pensar e no agir	8	57,1	6	42,9
TPC, como elemento de aprendizagem por descoberta contínua	6	42,8	8	57,2

Para esta variável usamos como indicadores gerais e específicos o tipo de perguntas e tarefas dadas aos alunos, no sentido de observar se estas estimulam o aluno para o desenvolvimento do pensamento crítico ou não, se contribuem para a mobilidade dos alunos na resolução dos seus problemas. Se o TPC marcado é suficiente para o desenvolvimento da iniciativa criadora dos

alunos, se ajudam os alunos a ter ideias novas para a elaboração do material do ensino e se ajudam ao aluno a aprender por descoberta contínua de novos conteúdos.

A tabela acima mostra o quanto os professores não valorizam actividade do aluno no processo do ensino e aprendizagem, o quanto o TPC é legado para o segundo plano, priorizando o registo de apontamento.

Registamos uma percentagem positiva (57,1) na colocação de perguntas para o desenvolvimento da independência no pensar e na agir apenas porque incluímos os exercícios práticos e de aplicação na sala de aulas, em que aos alunos são dadas oportunidade de apresentar alguns pontos de vista.

Nas 14 aulas observadas, registamos a marcação de TPC em 6 aulas cerca de 42,8%. Esta percentagem é insuficiente para considerar o TPC como instrumento de aprendizagem por descoberta contínua.

Durante as aulas, observamos muita oscilação nos procedimentos dos professores. Os TPC não são marcados como sistema e metodologia de trabalho, eles são espontâneos e muito pouco preparados, no sentido de orientados para um certo objectivo a atingir nos alunos. Os professores levam muito tempo a ditar apontamentos que constam nos manuais, no lugar de recomendar aos alunos a fotocoparem para o uso na sala.

Uma das aulas assistidas abordou o tema da “sistematização da controvérsia entre o racionalismo e o empirismo”. Assim ficou registado como sumário, os apontamentos foram ditados durante 34 minutos e 2 alunos levantaram dúvidas. Isto é, durante 45 minutos só foi para ditar apontamento e responder dúvidas a 2 alunos.

5.3.3. Entrevistas

5.3.3.1. Aos professores

Ao exemplo do que aconteceu na escola anterior e de acordo com a experiência da pré-testagem, a entrevista nesta escola foi também colectiva. O método foi a colocação de pergunta e resposta individual com alguns momentos de diálogo e colocação de perguntas para clarificação de um e outro aspecto.

A entrevista aos professores nesta escola foi a mais simples, pois os professores estão muito organizados, tem espírito de equipa muito forte. Por isso as respostas não são diferenciadas e são todas assumidas como sendo do grupo.

Pergunta 1: Como é que tem organizado o processo de ensino e aprendizagem de modo a atingir os objectivos de ensino de filosofia preconizados no programa? (pensa-se no conjunto de procedimentos metodológicos, desde a planificação até à avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem, os instrumentos usados, etc.)

Respostas: O grupo de professores de Filosofia desta escola organiza o ensino de Filosofia do seguinte modo: a) Na planificação, realizam a análise do nível do cumprimento e das dificuldades/êxitos alcançados durante a realização das aulas sobre conteúdos planificados na quinzena anterior (troca mútua de experiências de ensino); b) Realizam o corte quinzenal dos conteúdos programáticos previstos já na Dosificação Trimestral/Programa Geral da Disciplina por classe para a quinzena seguinte, de acordo com o número de aulas semanais e em consonância com o guião da dosificação do MEC; c) Prevêem e discutem os exercícios (actividades), matéria e modalidades de avaliação; d) Seleccionam a bibliografia (manuais/ fichas de textos) apropriada à matéria e aos exercícios a serem aplicados nas aulas, depois elaboram planos individuais que são depositados na pasta da disciplina para o conhecimento dos outros colegas.

Pergunta 2: O que é que tem feito para o desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos? (os propósitos provocadores da consciência crítica, avaliação e decisão sobre todos os processos sociais em sua volta).

Respostas: Raras vezes os propósitos provocadores de que se serve cada professor, são planificados a nível do grupo de disciplina, salvo quando a matéria o exigir. Por exemplo, para as aulas sobre a bioética, na 11ª classe, recomendamo-nos os textos sobre os dilemas morais extraídos de manuais *Do Vivido ao Pensado, Razão e Diálogo* e *Emergência do Filosofar*, entre outros. No entanto, a maioria das ocasiões são espontaneamente criadas por cada um dos professores na sala de aulas conforme a síntese abaixo:

- a) Pequenos debates de improviso sobre:
 - Assuntos de grande discussão ou interesse públicos, explorando e contrapondo os grupos com opiniões divergentes, de modo a incentivar a necessidade de fundamentação científica, filosófica dos posicionamentos pessoais mostrando as fraquezas dos argumentos contrários. As unidades temáticas da 11ª classe são um terreno fértil para discussões do género.
 - Temas em que se mostra o conflito entre o imperativo do dever e comodismo das vontades pessoais de modo a exercitá-los a uma escolha sábia em situações sociais, políticas e morais similares. Por exemplo, exploramos a indiferença dos jovens aos assuntos políticos nacionais versus a necessidade de uma participação cada mais consciente, crítica e adulta dos mesmos (no âmbito das eleições presidenciais de 2004); a necessidade de valorizar os símbolos e festividades nacionais (o canto do Hino Nacional nas escolas; o valor da celebração da Independência Nacional).
- b) Trabalhos de Investigação para exposição e defesa nas aulas.
- c) Prioridade à exigência de justificação das respostas orais dos alunos, e não à veracidade da resposta em si.

d) Deixam que sejam os próprios alunos a analisar, a corrigir ou aprovar a resposta do colega a uma pergunta oral ou do TPC dada pelo professor.

Pergunta 3: Que actividades de aprendizagem tem organizado de modo a tornar o ensino de filosofia uma motivação para aprendizagem, um instrumento de libertação no pensar e agir? (como organiza as aulas: realiza dramas, teatros, debates em prós e contra, pequenas fichas de trabalho, marca trabalhos de iniciação à investigação ou de consultas bibliográficas, que tipos de TPC, os textos seleccionados são do nível dos alunos?).

Respostas: Algumas actividades são realizadas pelos professores de filosofia para exercitar a mente com vista a liberdade no pensar e agir dos seus alunos, como por exemplo:

- Marcação de trabalhos de investigação de duas semanas, durante o período lectivo e/ou nas férias inter-trimestrais sobre temas mais sugestivos do Programa de Ensino da disciplina ainda por abordar e já abordados com pouca profundidade.
- Recomendação de fichas de trabalhos com textos e perguntas de interpretação sobre uma matéria em estudo nas aulas, às vezes em forma de trabalhos em grupo realizados e expostos durante as aulas quer realizados e em regime de TPCs.
- Organização de pequenos textos, pertinentes à matéria em estudo nas aulas, para leitura e defesa em debates organizados em prós e contra.
- Certas vezes, estimula-se o aluno com a melhor participação ou melhor prestação na resolução de exercícios ou perguntas soltas durante a aula com a atribuição de mais um valor, na avaliação posterior.
- Leitura e análise de textos de debates de filósofos ou cientistas sobre matérias hoje consideradas consensuais, como forma de aumentar o universo cultural dos próprios alunos, mesmo que não tenha nada a ver com a matéria restritamente abordada na disciplina

Pergunta 4: Como tem impulsionado os seus alunos a aprenderem por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva dos conteúdos?

(Actividades que estimulam aprendizagem por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva).

Respostas: Temos de frisar que os procedimentos didácticos não são de modo algum linear nem isolados. A prática, aliás também a teoria didáctica exigem uma conjugação contínua e integradora das duas aprendizagens abaixo discriminadas.

É precisamente neste contexto que se interpreta o depoimento que se segue.

- Aprendizagem por descoberta contínua: - recomendação de textos, manuais de leitura e resumo (e às vezes trabalhos de investigação) antecipado da matéria das aulas seguintes.

- Aprendizagem por aproximação sucessiva de conceitos, introduz cada tema didáctico a partir de exemplos vividos e, portanto, bem conhecidos do aluno.

- Remeter o aluno à matéria já estudada nas aulas ou mesmo na classe anterior ou de outra disciplina (e os respectivos exemplos), para introduzir e mostrar a sua ligação e continuidade nos novos conteúdos. Por exemplo, a matéria da democracia ateniense aprendida na História, para relacionar com a filosofia política na antiguidade clássica; ou a divisão de poderes e a Revolução Francesa para introduzir os filósofos políticos da Idade Moderna na 11^a classe, etc.

5.3.3.2. Aos alunos:

As respostas dos alunos desta escola não fugiram às respostas das outras duas escolas anteriores em termos do conteúdo. Os alunos mostraram grande satisfação em relação ao ensino de filosofia, apesar de algumas manifestações espontâneas e típicas desta idade em algumas intervenções e na abordagem das questões. Outras questões que poderão provocar uma profunda reflexão por parte dos gestores da educação foram também levantadas com alguma responsabilidade pelos alunos.

A grande diferença que notamos em comparação com as duas escolas anteriores está no nível de informação e encadeamento lógico dos assuntos. Os alunos desta escola apresentaram nas entrevistas muita consistência e grande nível de sistematização das ideias, e propostas de solução.

Pelo nível de coincidência nos depoimentos, não diferenciamos as respostas e extraímos apenas o essencial.

Pergunta 1: Como é que você tem se preparado para as aulas de Filosofia? (sozinho, com os amigos, consultando internet, investigando na biblioteca)

Respostas: Os alunos preparam as aulas individualmente e colectivamente, dependendo da matéria que pretendem estudar. Visitam regularmente as bibliotecas das outras escolas, dado que esta não tem nenhuma biblioteca, recorrem também aos manuais de filosofia. “Como a escola tem uma sala de informática com internet e todos frequentamos curso de informática temos a vida facilitada em algumas matérias de fácil acesso”, declarou uma aluna da 11^a classe.

Pergunta 2: Quais são as competências que acha que tem graças às aulas de Filosofia? (na organização do seu discurso, na resolução de problemas concretos da vida, na leitura dos problemas socioculturais)

Respostas: Não só afirmaram terem criado competências no saber fazer, na organização do discurso, mas os alunos demonstraram na prática possuir alguns conhecimentos e nível de organização e sistematização dos conhecimentos graças às aulas de filosofia, conforme se pronunciaram. “Eu fiz um concurso sobre cultura geral num programa televisivo, até superei alunos que frequentavam 12^a classe, em dois minutos tinha que dizer 5 personalidades do mundo das ciências e artes e eu disse 8, entre outras perguntas. Isto foi graças à filosofia”, disse um aluno da 11^a classe de uma outra turma. Um outro aluno respondeu: “a Filosofia é um instrumento bastante importante para mim, porque a partir do momento que comecei a ver a filosofia

passei a resolver minimamente os meus problemas e tive visão sobre questões da responsabilidades, amor e ódio, isso contribui até para evitar HIV SIDA, quando melhor se comprehende o sentido do amor”.

Pergunta 3: Em que é que o ensino de Filosofia pode lhe ajudar na organização da sua vida futura? (pensar na orientação da sua vida)

Respostas: Os alunos desta escola identificaram com alguma competência as áreas em que a filosofia pode lhes ajudar, falaram da escolha responsável de uma profissão, na construção de um lar feliz, a partir da compreensão do sentido do amor ao próximo, porque a filosofia ajuda o homem a compreender as relações humanas, prepara-o para os desafios do futuro.

Pergunta 4: O que é que você acha das aulas de filosofia? (se vale apenas ou não estudar a filosofia, como é que gostaria que o ensino de filosofia fosse para corresponder ao interesse dos jovens, se lhe ajuda a encarar positivamente a vida o que é que deve melhorar no seu ensino).

Respostas: Nesta pergunta houve muita coincidência com os dados recolhidos nas duas escolas anteriores, contudo, foi preciso entrevistar duas vezes os mesmos alunos. Mesmo assim, o conteúdo das duas vezes coincidiu em mais de 85% das respostas. Este facto deu-nos uma grande margem de segurança, concluímos que apesar de as declarações conter elementos emocionais e demagógicos, há aspectos que foram repetidos fielmente num outro ambiente, da segunda entrevista, feita na presença dos professores só sobre esta última pergunta. Ficou mais compreendido nos alunos que vale apenas estudar a filosofia, porque ela abre a mente do aluno para uma visão mais ampla do mundo.

As aulas de filosofia devem ter uma outra dinâmica “nós precisamos mais de debates sobre os temas de actualidade, tais como: problemática de HIV SIDA, tecnologias de informação, temas relacionados com o patriotismo para melhor conhecer a nossa história”, disseram os alunos desta escola. Eles

são também da opinião que filosofia devia começar na 8^a classe com conteúdos muito leves, como se encontram no livro *O mundo de Sofia*, e gradualmente ia se crescendo até aos conteúdos da 12^a classe.

5.3.4. Análise crítica preliminar dos resultados da observação e entrevista na escola Secundária nº 3

O quadro das observações apresenta as mesmas características nas três escolas.

A nota dominante é a falta de condições para dar ao ensino de Filosofia o seu carácter. A função de filosofia é, acima de tudo, despertar a consciência crítica nos alunos e estimular o desenvolvimento da independência no pensar e no agir em todas as actividades.

Para Neves e Vieira (sd:95), a disciplina de filosofia é

...capital de disponibilidade e de propensão para reflexão (...), pode e deve apoiar, estimular, incrementar e sobretudo auxiliar com a multiplicidade das abordagens, com o rigor das informações, com a coerência lógica das argumentações e com o cultivo dos raciocínios bem conduzidos e melhor sustentados”

Para que a filosofia se torne como o previsto em Neves e Vieira é preciso treinar o aluno a ter uma dimensão múltipla da filosofia. O treinamento do aluno para ter dimensão múltipla de filosofia só pode ser com actividades reflexivas, com a liberdade do intelecto. A filosofia é a disciplina mais indicada para o desenvolvimento destas capacidades na e pela actividade.

A entrevista com os alunos mostrou quão grande é a motivação para aprender a filosofia. Os alunos mostraram conhecimentos sobre o potencial que o ensino de filosofia representa no currículo do 2º ciclo, contudo este potencial ainda não é explorado na sua plenitude.

A entrevista com os alunos de todas as escolas alertou-nos para a necessidade de rever as formas como a filosofia está sendo ensinada de modo a contribuir para o despertar de uma consciência crítica do aluno. Ela visualizou também os temas mais importantes ou de maior interesse para os jovens, que devem ser inseridos nos programas do ensino.

5.4. Resumo dos resultados da pesquisa

5.4.1. Resultados da revisão teórica

O presente trabalho visou buscar o quadro teórico e prático em que decorre o ensino de filosofia em Moçambique.

A hipótese de partida foi de que o ensino actual de filosofia não realiza a grande potência desta para uma aprendizagem mais significativa na sala de aulas. A hipótese formulada sugeriu as perguntas que viriam a ser respondidas pela pesquisa bibliográfica e do campo.

Na tentativa de responder às questões levantadas como problema central, recorremos a uma vasta gama de bibliografia actual sobre o ensino e valor de filosofia para o ensino secundário. Neste exercício cinco obras foram de extrema importância sem reduzir o papel pedagógico e didáctico das restantes, nomeadamente: Lorieri (2002), Lorieri e Rios (2004), Marnoto (1989), Philosophica – Revista filosófica (1995) e Philosophica – Colecção Paidéia (1998).

Neste conjunto de obras busquei muito especialmente as características da reflexão filosófica, explorei como é que a filosofia pode contribuir para uma aprendizagem significativa na sala de aulas, o seu carácter crítico e reflexivo, em que ponto a filosofia é um exercício de reflexão em busca da ampliação e do aprofundamento do saber.

Na análise da bibliografia vimos como é que a filosofia incita o pensamento a despertar sempre na resolução dos problemas do

conhecimento, da vida e da realidade em volta do sujeito. Colocar o aluno a descobrir continuamente os novos conteúdos, conhecimentos e conceitos constitui um estímulo permanente para uma aprendizagem mais significativa.

Analisamos também as razões da índole jurídica e pedagógica da reintrodução da disciplina de filosofia no ensino secundário moçambicano. Embora polémica e controversa, foi explorada a sensibilidade de vários autores sobre o lugar de filosofia na escola e no currículo, assim como a sua relação com as outras disciplinas.

Da análise bibliográfica, ficou-se com a sensibilidade de que a filosofia pela sua natureza é uma disciplina especial, pois onde ela entra nada fica como dantes, por isso merece um lugar especial no currículo de qualquer sistema educacional. O seu ensino tem de passar pelo domínio de um conjunto de métodos e técnicas que permitam que ela se torne de facto uma aprendizagem significativa, um exercício em busca do conhecimento que incite o pensamento a despertar sempre e contribua para a formação da cidadania.

5.4.2. Resultados dos trabalhos do campo

5.4.2.1. Resultados das observações

O trabalho de campo foi de difícil determinação pelas razões já referidas no ponto 4.1. sobre os limites e alcance do mesmo.

A actividade mais difícil foi o registo das ocorrências na sala de aulas de acordo com os critérios e indicadores seleccionados, contudo a margem de erro nos resultados é mínima.

As tabelas abaixo representam os resultados obtidos nas observações através de assistência directa às aulas, tendo em conta os critérios e indicadores seleccionados³⁰.

³⁰ Vide os instrumentos de recolha de dados.

Resultados da observação:

Universo 32 aulas

Variável nº 1. Atitude/consciência crítica

Tabela nº 6

Indicadores	Presente	%	Ausente	%
Análise critica	8	25	24	75
Avaliação	4	12.5	28	87.5
Tarefas de debate	26	81.3	6	18.7
Análise de textos	0	0	32	100

Variável nº 2. Independência no pensar e no agir

Tabela nº 7

Indicadores	Presente	%	Ausente	%
Tarefas para o desenvolvimento do pensamento crítico	16	50	16	50
TPC que permitem uma apr. Por descoberta contínua ou por aproximação sucessiva de conceitos	14	43.8	18	56.2

A leitura destas tabelas permite formular um júizo tendente à confirmação da hipótese de partida, segundo a qual o ensino de filosofia ainda não cumpre na íntegra o seu papel de promotora de aprendizagem significativa. As tabelas mostram também de uma forma representativa a realidade da forma como é ensinada a filosofia nas escolas moçambicanas

5 4.2.2. Resultados das entrevistas

Com os professores

Os professores concordam que o ensino de Filosofia é deficiente, contudo, eles se julgam imaculados quanto aos problemas que se constatam e atribuem as culpas ao sistema.

Para eles o ensino eficiente da filosofia passa pela diversificação dos meios didácticos e observância ao carácter polémico, reflexivo e crítico de filosofia, para cumprir a sua missão de olhar fundo, largo e abrangente.

São também da opinião que a filosofia deve ser para todos os alunos e a começarem no primeiro ciclo.

Para eles ou a dosificação do MEC deixa de existir para filosofia ou deixa-se espaço aberto para os temas transversais e da actualidade

Com os alunos:

O ensino actual de filosofia ainda não corresponde às expectativas dos alunos, é denso e formalístico demais, opinam os alunos.

Deve se incluir nesta cadeira temas actuais que preocupam a juventude, temas transversais como HIV SIDA, emprego, drogas, democracia, família, entre outros.

Deve se abrir mais espaço para o debate no mínimo uma vez por trimestre.

É imperativo diversificar os manuais de filosofia.

Há pouca informação sobre a filosofia africana, os alunos acham que devia se dar mais conteúdos sobre a filosofia africana ou pensamento africano e não se limitar apenas nos movimentos de libertação Nacional.

A Filosofia devia ser para todos os alunos e devia também começar em classes anteriores como acontecem nas escolas do currículo português.

5.5. Proposta de professores

No âmbito da pesquisa do campo, sobretudo durante a realização de entrevistas, procuramos colher as propostas dos professores para o melhoramento do ensino de Filosofia no ensino secundário do 2º ciclo em Moçambique. Para o efeito, foram registadas propostas de professores de filosofia, de história e da língua portuguesa.

Os professores apresentam várias propostas sobre o futuro do ensino de Filosofia em Moçambique, sobre as possibilidades da extensão como potência para aprendizagem significativa. Há propostas que coincidem com a posição dos alunos manifestada na pergunta nº 4 do roteiro de entrevistas com os alunos, onde são instados a exteriorizar a sua opinião sobre o que deve ser o ensino de filosofia, a proposta deles sobre os possíveis temas a incluir no programa da disciplina de Filosofia.

As propostas dos professores de história são de capital importância devido à relação existente entre as disciplinas de filosofia e da história, contudo as propostas apontam mais para a necessidade de planificação conjunta em algumas unidades didácticas. Esta posição foi igualmente manifestada pelos professores da língua portuguesa.

O trabalho com os professores da língua portuguesa começou com algumas dificuldades que iam desde a disponibilidade até à falta de visão da possibilidade de a disciplina de filosofia se relacionar com a língua portuguesa. A recolha de propostas dos professores deste grupo de disciplina foi mais difícil nas escolas secundárias 1 e 2, onde os professores não têm uma formação

adequada para leccionarem aquele nível e de uma forma defensiva não se puseram à disposição para a conversa exploratória. Enquanto que na escola secundária nº 3, um dos dois professores é licenciado em ensino da língua portuguesa pela Universidade Pedagógica e durante a sua formação estudou a filosofia como disciplina geral, por isso tem alguma visão.

As propostas dos professores foram disseminadas pelos grupos de disciplinas com os respectivos comentários e apreciação crítica.

5.5.1. Propostas dos professores da língua portuguesa:

A língua portuguesa aparece como veículo de transmissão da cultura moçambicana de uma geração para outra dentro do mesmo círculo cultural e de um povo para outro.

Os professores da língua portuguesa começaram por marcar a diferença na elaboração do discurso pelos alunos entre aqueles que têm filosofia e aqueles que não a têm no seu currículo, isto é, os alunos de grupo A apresentam uma visão clara na elaboração de qualquer discurso oral.

Os professores acham que o nível de informação e a capacidade de argumentação seja provavelmente o resultado da acção de filosofia. Por esta razão, propõem que a filosofia seja extensiva para os outros grupos, por exemplo, para os chamados grupos de *ciências duras*. Os professores apontam que os alunos do grupo A têm muitos conhecimentos sobre a cultura da humanidade, sabem muito da história da evolução das línguas e culturas de povos e das ciências humanas.

A outra proposta dos professores de português aponta para a necessidade de troca constante de experiência entre os grupos de disciplinas para a concertação de posições na lecionação de conteúdos uns próximos de outros tais como a filosofia da linguagem, a análise de textos, as dimensões do discurso comunicativo etc.

5.5.2. Propostas dos professores de História

Os professores de história acham que a filosofia ajuda os alunos a compreender e interpretar criticamente e de modo reflexivo os factos que a história explora no seu dia a dia. A filosofia torna o aluno mais crítico e problematizador dos conteúdos da história, daí a necessidade de uma relação consciente e planificada entre o ensino de história e o ensino de filosofia. Nesta perspectiva os professores propõem que haja intercâmbio institucionalizada entre professores de filosofia e de história de modo que alguns conteúdos de história sejam consolidação de conteúdos de filosofia vice-versa.

Os professores da escola secundária nº3 deram como argumento a relação entre a UD 1 da história da 12^a classe com a UD 3 da filosofia 11^a classe. Como as duas disciplinas estão no mesmo grupo teriam esta relação como obrigatória, por isso, propõem que a UD 1 da história seja introduzida como revisão da 11^a classe disciplina de filosofia. Por seu lado, a filosofia política que aborda na UD 6 a filosofia dos movimentos de Libertação Nacional na 12^a classe, conteúdos tratados na UD 3 da história da 11^a classe.

Os professores de história propõem também que a filosofia seja ensinada nos outros grupos como forma de manter o equilíbrio entre os alunos do mesmo ciclo. São ainda da opinião que a filosofia inicie no primeiro ciclo com noções elementares que iriam ser continuadas no II ciclo.

5.5.3 Propostas de professores de filosofia

Os professores de filosofia apresentam diferentes visões sobre o ensino de filosofia em relação à oficialização institucional da relação necessária e natural entre a filosofia e outras disciplinas do currículo (a interdisciplinaridade obrigatória).

Propõem que o Ministério de Educação abandone a sua prática de dosificação rigorosa e fechada para o ensino e muito especialmente para a filosofia, pois, a filosofia é diferente das outras disciplinas, e essa diferença não

pode resultar apenas do discurso, mas da prática lectiva do dia-a-dia. Pensam também que haja uma reserva suficiente de tempo no programa para abordagem de temas de actualidade e transversais.

Os professores propõem que o Ministério de Educação alargue através de concursos públicos a produção dos manuais de filosofia, pois, até agora só existe um único manual, *A Emergência de Filosofar*, que só representa o ponto de vista de grupo de autores, e quando diversificada a produção dos manuais haveria ainda um grande esforço em melhorá-lo constantemente.

Esta posição coincide com a sugestão dos alunos e dos professores de história. Os professores propõem ainda que no primeiro ciclo seja ensinada a história de filosofia em forma de um funil invertido³¹.

Breve comentário:

As propostas dos professores em relação ao ensino da disciplina de filosofia no 2º ciclo mostram a necessidade da institucionalização da interdisciplinaridade no Sistema Nacional de Educação como algo obrigatório.

Os diferentes grupos de disciplinas são fortemente marcados pelo compartmentalismo, faltando lhes oportunidades de abertura para, através de uma certa disciplina do ensino, ver e saber o que está noutra disciplina.

Os professores propõem, justamente, de uma forma coincidente, que o ensino de filosofia seja iniciado mais cedo ainda. Esta proposta tem as suas implicações económicas que ultrapassam o nível deste trabalho. Mas é, por outro lado, legítima, considerando que a 10ª classe é um nível de saída para o mercado do trabalho e havendo uma necessidade de uma forte educação para

³¹ Funil invertido seria iniciar a história de filosofia de uma forma muito simples e à medida do possível ir se abrindo a visão e tornando mais complexa a matéria a tratar e quando se chegar ao 2º ciclo abandonar-se ia a abordagem histórica e passar se para abordagem temática como está acontecendo agora.

uma atitude positiva, crítica e reflexiva perante o trabalho e perante os desafios do combate contra a pobreza e doenças endémicas, é justo que a filosofia inicie antes para fornecer estes elementos aos finalistas deste nível.

Algumas propostas feitas, quer pelos professores tanto como pelos alunos ao longo das entrevistas constituem uma antecipação das recomendações gerais e específicas deste trabalho.

Capítulo 6

Conclusões e recomendações

6.1. Conclusões gerais

Dedico este capítulo à visão global do trabalho, a qual tem como fundamento os resultados da revisão bibliográfica, quer especializada, quer geral, sobre a problemática do ensino de filosofia em geral, sobre o seu poder no processo do ensino e aprendizagem em particular.

A análise de bibliografia especializada sobre o lugar de filosofia no ensino secundário em qualquer sistema de Educação permitiu-nos reflectir profundamente sobre as tarefas que ainda existem por realizar no campo da Educação para as novas gerações.

Lançando um olhar especial foi para o ensino de Filosofia em Moçambique, a sua capacidade de treinar o aluno para ser mais crítico, reflexivo e dialógico, procuramos analisar criticamente o modo como é ensinada a filosofia nas escolas moçambicanas, questionando se deste modo ela consegue provocar uma aprendizagem significativa ou não.

Por fim, passamos para a parte prática, que foi a pesquisa do campo. Aqui o objectivo central era testar a hipótese de partida, segundo a qual o actual ensino de Filosofia não realiza a sua mais alta potência de promover uma aprendizagem significativa na sala de aulas.

Segundo o quadro apresentado no item 5.4.2, ficou-se com a compreensão de que o ensino de filosofia nas escolas moçambicanas continua aquém da realização das suas potencialidades do treinamento do aluno para a tomada de uma atitude crítica e reflexiva em todos os espaços da sua intervenção.

Do trabalho realizado no terreno foi visível a tendência de tornar o ensino de filosofia mais formal no lugar de crítico e reflexivo. Notamos que, de

facto, devido à forma como é dirigido o seu ensino ela não pode despertar o pensamento nem incitá-lo para uma acção mais crítica, condição necessária para tornar a aprendizagem mais significativa e para impulsionar para uma aprendizagem por descoberta contínua e por aproximações sucessivas de conceitos.

As tabelas 6 e 7 são a prova dessas afirmações, que resultam da análise dos indicadores e critérios previamente definidos nos instrumentos de recolha de dados.

A tabela 6 mostra uma frequência muito irregular da presença dos elementos do desenvolvimento da atitude crítica. Como prova disso, no universo de 32 aulas observadas, apenas 12.5% das tarefas realizadas na sala de aulas tiveram elementos de avaliação e não se observou uma única vez a presença de actividades de análise de textos.

A tabela número 7 coloca os resultados obtidos na análise do indicador para o desenvolvimento da independência do aluno no pensar e agir, nomeadamente: tarefas que garantem o desenvolvimento do pensamento crítico e actividades que estimulam a aprendizagem por descoberta contínua e por aproximações sucessivas dos conceitos. Mostra também aquilo que seria a função e o peso dos TPCs na aquisição de autonomia e independência no pensar e agir. Contudo, os resultados dão conta da existência de enormes dificuldades na implementação de acções para o desenvolvimento da independência no pensar e agir na sala de aulas.

Em resumo, pode se admitir que a nossa hipótese de partida seja certa, isto é, o actual ensino de filosofia ainda não realiza a potência de Filosofia na promoção de aprendizagem significativa³².

³² Vide o nosso conceito de aprendizagem significativa no capítulo 2 do presente trabalho.

6.2. Conclusões específicas

Os problemas que enfermam o ensino de filosofia nas escolas moçambicanas são conjunturais, eles não se verificam apenas no ensino de Filosofia, só que parecem ser muito acentuadas em filosofia por ser uma disciplina nova no currículo moçambicano. Os problemas são, por um lado, de natureza pedagógica, e por outro, de natureza logística. Os de natureza pedagógica e didáctica vão desde a falta de meios de ensino que tornem possível a intenção de transformar o ensino de filosofia em motivação para uma aprendizagem mais significativa até à infra-estrutura, como por exemplo: a diversificação dos manuais, os meios informáticos, o número de alunos por turma³³, o que não permite que professor preste a devida atenção às particularidades pedagógicas de cada aluno.

Notamos também no trabalho do campo que a filosofia é tratada como qualquer disciplina, isto é, não se atende às suas particularidades no universo das outras disciplinas, quando pela sua natureza necessitaria de uma atenção especial como disciplina cuja função é despertar a mente para uma construção criteriosa do conhecimento e de integração cultural. As metodologias usadas para o ensino de filosofia não se diferem daquelas que se usam em qualquer disciplina, o que enfraquece de certo modo o papel da filosofia no currículo escolar.

A planificação centralizada do processo do ensino e aprendizagem pelo MEC e outros organismos dificulta a auto-realização de filosofia, que é uma disciplina que se envolve directamente com o modo de vida de cada comunidade e cultura, na medida em que acompanha criticamente a dinâmica do desenvolvimento do pensamento e da cultura em geral.

³³ A média das turmas do 2º ciclo varia entre 60 a 75 alunos. Este lote não permite que o professor faça uma assistência directa a cada aluno que ele conheça as dificuldades específicas de cada aluno no processo do ensino e aprendizagem.

6.3. Recomendações/ Sugestões

As sugestões aqui registadas têm diferentes destinatários e funções específicas. Elas aparecem em algum momento como apelo a uma urgente mudança na forma de lecionação de filosofia nas escolas, outras aparecem com carácter metodológico, algumas vão para o MEC, outras para os professores e alunos.

6.3.1. Para o Ministério de Educação e Cultura

Nas pesquisas efectuadas ficou-se a saber que por determinação do MEC a filosofia é leccionada apenas aos alunos do grupo A.

Esta situação não é favorável à situação actual em que Moçambique tenta se refazer das sequelas do colonialismo português que sempre usou a táctica de dividir para melhor reinar, que sempre primou pelo desprezo da cultura moçambicana e dos escombros da guerra dos 16 anos que obrigou os moçambicanos a serem refugiados dentro do seu próprio território.

Face a isso, sugiro que ela seja estendida para todos os grupos, como forma de oferecer uma oportunidade para educação humanitária favorável ao desenvolvimento do espírito de reconciliação nacional a todo os alunos do SNE e também porque já existem professores de filosofia suficientes para fazer a cobertura da cadeira.

O ensino de Filosofia começa no 2º ciclo, visando a preparação dos alunos para o ingresso no Ensino Superior, mas o fim do 1º ciclo é também porta de saída dos alunos para o mercado do trabalho e outros alunos não continuam por falta de condições. Assim sugerimos que a filosofia seja leccionada a partir de 9 ª classe, de modo a preparar os alunos para um enquadramento crítico no processo da construção do conhecimento e para terem instrumentos que lhes ajudem a compreender a dinâmica da vida.

O processo da produção e distribuição de manuais do ensino é centralizado pelo MEC. Em contra proposta sugiro que o processo seja liberalizado, desde que haja exigência de todos os manuais estarem de acordo com o programa oficial de Filosofia.

As avaliações são fixadas por um calendário nacional em termos de ACS e ACPs, o que choca de certa maneira com a avaliação em filosofia, que em alguns momentos são práticas. Assim sugiro que seja aberto um espaço de aplicação de avaliações em função da realidade de cada escola, desde que se tenha em conta o programa de ensino.

6.3.2. Para os professores

A forma como os professores trabalham com a disciplina de filosofia dificilmente poderia alcançar os objectivos previstos no programa de filosofia e em momento nenhum a filosofia seria potência para uma aprendizagem mais significativa e muito menos estímulo para uma aprendizagem por descoberta contínua e por aproximações sucessivas de conceitos. Dificilmente iria assumir a sua função de garante de uma motivação para interdisciplinaridade. Assim sugiro que as aulas sejam organizadas e planificadas de modo a garantir que haja sempre debates na sala de aulas, de modo que haja sempre análise de textos para um posicionamento crítico individual perante os pensamentos de vários autores, de modo a ganhar independência e autonomia nas suas actividades intelectuais.

A planificação das aulas é feita unilateralmente, isto é, sem consultar a actividade das disciplinas que têm uma relação directa com a filosofia, o que enfraquece a função de filosofia e não permite o aproveitamento das potencialidades de uma disciplina para a consolidação da outra, como por exemplo a língua portuguesa e história. Sugiro, assim, que os professores consultem sistematicamente a planificação e leccionação das disciplinas paralelas para que haja também troca de experiência na forma da leccionação.

As aulas de filosofia são escrupulosamente formais e sempre na sala de aulas. Este estilo de aulas separa os alunos da realidade cultural e social. Para inverter esta situação, sugiro que a escola organize excursões e visitas aos locais históricos, que os professores organizem encontros com a comunidade, que se faça análise dos acontecimentos mais importantes da actualidade ou que haja debates abertos sobre os temas transversais, como HIV SIDA e problemas da juventude etc, com participação de elementos mais destacados da comunidade e outros parceiros sociais de influências reconhecidas na luta contra os males que enfermam a sociedade moçambicana e a comunidade em que a escola se insere.

Bibliografia

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

ALVES, F., AREDES, J e CARVALHO, J.. *Introdução á Filosofia*. , Lisboa, Texto Editora, 1999.

ANDERY, M. A. *Para compreender a Ciência - uma perspectiva histórica*. São Paulo, 1996 (*in: http/useres. Hotlink.com.br./fico/refl0035htm*)

ARANHA, M. L. e ARRUDA, M. H. *Filosofia de educação*. 2^a ed., São Paulo, Ed. Moderna, 2002.

BACON, F. *Novum Organum*. Porto, Rés-editora Ltda, s/d (Colecção Diagonal).

CASALI, A. *Conferência sobre o Multiculturalismo* proferida no curso do mestrado da PUC-São Paulo/UP, Maputo, 2004 (mimeo).

CASTIANO, J. P. Prefácio. In *Os Tempos de Filosofia: filosofia e democracia moçambicana*. Maputo, Imprensa Universitária 2004, pág.7 a 29.

CHAMBISSSE, E.D. *O lugar de Filosofia no Ensino Secundário*, Comunicação apresentada à UNESCO por ocasião do Dia Mundial de Filosofia, Maputo, 2003 pág.7.

_____, COSSA, J. F. ,CASTIANO, J.P. et.al. *A Emergência do Filosofar,:Filosofia 11^a e 12^a classes*, Maputo, Moçambique Editora 2003.

_____, *Introdução à Filosofia*. Maputo, Tip. África, 2003.

CHAUÌ, M. *Convite à Filosofia*. Editora Ática, São Paulo, 2000. (*Módulo 0008-A in: http/useres. Hotlink.com.br*)

CHIZZOTTI, António. *Pesquisa em Ciências Sociais*. 4^a.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CONSTITUIÇÃO da República de Moçambique de 1990. Maputo, Imprensa Nacional, 1990.

DESCARTES, R. *Princípios da Filosofia*, carta-prefácio à trad. Francesa. Lisboa, Editorial Presença, 1995.

Direcção Nacional do ESG: *Programa de introdução à Filosofia*, 11^a e 12^a classes. Maputo, 2000.

_____*Programa de História do 2º ciclo*. Maputo, 2000.

Direcção Nacional do ESG: *Programa de Português, 2º ciclo 11^a e 12^a classe*, 1999.

DUARTE, Sérgio, G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro, Ed. Antares, 1998.

DUSSEL, Enrique. *Métodos para uma Filosofia da Libertação*. São Paulo, Ed. Loyola, 1986.

_____, *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*, Petrópolis, Vozes, 2000.

FAVARETTO, C. *Filosofia, ensino e cultura*. In KOHAN, W. O.(org), *Filosofia – Caminhos para seu Ensino*. Rio de Janeiro DP&A, 2004, p. 43/53.

LOGOS Verbo Encyclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. São Paulo/Lisboa, 1997.

GALLO S. e KOHAN, W. O. (orgs.) *Filosofia no ensino médio* (sd). vol. VI, 2^a ed.

GIL, A.C. *Como elaborar projecto de pesquisa*. São Paulo, Ed.Atlas S.A., 4^a. ed., 2002.

GUEDES, E.M. *Curso de metodologia científica*. Curitiba, HD livros, 1997.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. de Patrícia Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HADOT, P. *Exercises spirituses et philosophie antique*, Paris, Etuds Augustianiens, 1987.

HENRIQUES, F e BASTOS M. (orgs): *Os actuais programas de Filosofia do secundário - balanço e perspectivas*. Lisboa 1998.

HOUNTODJI, P. Aspectos Y problemas de Filosofia en Africa. In *Enseñanza de la filosofía e investigación filosófica en Africa*. Serbal/Unesco, Barcelona, Serbal/UNESCO, 1984, p. 178-210.

JASPERS, K. *Iniciação filosófica*. Lisboa, G. Ed, 1972.

KANT, I. *Critica da razão Pura* (tradução do original alemão *Kritik der Reinen Vernunft*), Lisboa, F.C. Gulbenkian, 1997.

_____. “O que é o iluminismo” in: *A Paz Perpétua e outros opúsculos*, Lisboa, ed. 70(sd).

_____. Fragmentos A832/B860) In ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

KOHAN, Walter O.(org) *Filosofia: caminhos do seu ensino-* DP&A, Rio de Janeiro 2004.

LOGOS, *Encyclopédia Luso-Brasileiro de Filosofia. Vol. 3* São Paulo: Ed. Verbo, s/d.

LOGOS-Verbo- Encyclopédia Luso Brasileira, São Paulo /Lisboa, 1997.

LORIERI, M. A *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2002.

_____ e RIOS, T. A. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo, Ed. Moderna, 2004.

LUCKES Cipriano C. *Filosofia da Educação*.São Paulo, Cortez, 1994.

LUDKE, M. e ANDRÈ, M.E.D. *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 2001.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo, EDUC, 2002.

MANCE, Euclides André, *O filosofar como prática de cidadania* In IFIL, Outubro de 1998.

MARNOTO, I (org.). *Didáctica de Filosofia . 1* (org) Lisboa, 1989.

MARQUES e SANTOS. *A Chave do Agir, Introdução à Filosofia*, 11º ano Lisboa, Porto Editora, (sd).

MARX, K. e ENGELS, F. *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*-Band I, Berlin, Dietz Verlag, 1987.

_____. *Obras Escolhidas em 3 tomos*, Moscovo, Ed. Progresso, 1983.

MAYOR, F. "Uma escola de liberdade", *Livre filosofar*, ano VII, nº 13 In.: IFIL, Março de 1996(4-6).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *ofício nº 1598/GM/MINED/97*, Maputo 1997.

MONDIN, B. *Curso de Filosofia vol. 1*. São Paulo, Paulinas, 1997.

_____. *Curso de Filosofia*. 11ª edição. São Paulo, Paulinas, 2002.

MOREIRA e MASINI, *Aprendizagem significativa, a teoria de David Ausubel*, São Paulo, Centauro, 2001.

MOURA, J. B. In MARNOTO, I. *Didáctica de Filosofia*. Lisboa, 1989.

NEVES, V. J. e VIEIRA, I. J. *Do vivido ao pensado: introdução à Filosofia*. Porto, Porto Editora, sd.

ORTEGA Y GASSET, J. *O que es filosofia?* Madrid, R.Ocidente, 1972.

PASCAL, G. *O pensamento de KANT*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2003.

PEIXOTO, A. J. (org). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2ª ed., São Paulo, Ed. Alínea, 2004.

PHILOSOPHICA: *Ensino de Filosofia e filosofia do ensino* - Departamento de Filosofia, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 6.1995.

PILETTI, C. e PILETTI, N. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo, 2001.

PLATÃO; *A República: Livro VII, fragmentos 514^a a 517^a*, (tradução de Maria Helena da Rocha) Lisboa, F.C. Gulbenkian, sd.

PROGRAMA da Extensão Universitária Para Moçambique, ano lectivo 1964/5, Lourenço Marques, 1964.

RANCIÈRE, In KOHAN, Walter O.(org) *Filosofia: caminhos do seu ensino*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

REALE, Miguel. *Introdução à filosofia*. 4^a ed. São Paulo, Editora Saraiva, 2002.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 2^a ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Ética e Competência*. São Paulo, Cortez, 2004, (Col. Questões de Nossa Época .vol 16).

RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Tradução de Jorge Pires. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1988.

RUSSEL, B. *Os problemas da Filosofia*. Coimbra , se, 1974.

SANTOS, J.T Reforma dos Programas de Filosofia: uma proposta voluntarista. In HENRIQUES e BASTOS (orgs). *Actuais Programas de Filosofia do secundário - Balanço e perspectivas*. Lisboa, Ed. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pág 261-270.

SILVA, In Arantes, P., Favaretto, C. et al. *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis, Vozes, 1996.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº 6/92. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.

- STRATTON, P e HAYES, N. *Dicionário de Pedagogia*. São Paulo, 1998.
- TASSIN, E. In NEVES, V. J. e VIEIRA, I. J. *Do vivido ao pensado - Introdução à Filosofia* 10º ano. Porto, Porto editora,(sd).
- TELES, I.G. In: *Estatuto da Educação Nacional / Projecto versão 1968*, secção III artigo 128), Lisboa, 1968.
- THOUARD, D. *Figuras do saber: Kant*. Tradução de Tessa M. Lacerda, São Paulo, 1965.
- VÁRIOS. “Moçâo: Em Defesa da Filosofia no 2º grau, Livre filosofar, Ano VII nº 13 Curitiba, IFIL, Março de 1996.
- VILARINHO, L. R. G. *Didáctica*. Rio de Janeiro, se, 1979.