



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Manuel Neves Oliveira

**A Utilização de Textos Filosóficos nas
Aulas de Filosofia: A sua Importância e
Aplicação**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Manuel Neves Oliveira

A Utilização de Textos Filosóficos nas Aulas de Filosofia: A sua Importância e Aplicação

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Custódia Martins

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: José Manuel Neves Oliveira

Endereço electrónico: zemaneloliveira@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 12113069

Título do relatório de estágio: A Utilização de Textos Filosóficos nas Aulas de Filosofia: A sua Importância e Aplicação

Orientadora: Professora Doutora Custódia Martins

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

E AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2014

Agradecimentos

Ao terminar esta fase do meu percurso académico, e olhando para trás, não posso deixar de reconhecer que grande parte da qualidade que o meu trabalho possa ter, se deve ao apoio constante da professora cooperante, a Professora Paula Guimarães Ribeiro. O seu encorajamento constante, para não mencionar a confiança que acabou por depositar no meu trabalho foram de uma importância que nunca poderei completamente quantificar ou traduzir por palavras.

Gostaria também de agradecer à professora doutora Custódia Martins, a professora supervisora do estágio pelo encorajamento e simpatia sempre demonstrados ao longo do ano de estágio e da elaboração deste relatório. Ao professor doutor Artur Manso, que leccionou a disciplina de Metodologia do Ensino da Filosofia, pela sua particular disposição, simpatia e constante disponibilidade para ajudar em qualquer assunto, gostaria também de deixar o meu agradecimento.

Agradeço igualmente à minha família cujo apoio emocional e financeiro permitiu que este estágio e este curso pudessem ser terminados com sucesso. Aos meus amigos, que me acompanharam durante este percurso, que me permitiram sempre uma discussão franca e aberta de ideias filosóficas e sugeriram tantas vezes estratégias pedagógicas. O seu apoio foi fundamental. Por fim aos meus alunos, pela sua energia e entusiasmo.

Resumo

O presente trabalho, intitula-se “Utilização de Textos Filosóficos nas Aulas de Filosofia: a sua importância e aplicação.” Corresponde ao relatório de estágio realizado durante o Mestrado Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, que decorreu durante o ano lectivo de 2013/2014 no agrupamento de Eco-Escolas de Vilela, Concelho de Paredes, Distrito do Porto.

O trabalho relatado neste trabalho divide-se em duas partes ma primeira de carácter investigativo e uma segunda parte de carácter mais prático.

Tal como o título indica, pretendi com este relatório desenvolver um trabalho filosófico baseado na leitura de textos filosóficos. Para concretizar este objectivo, pensei ser fundamental abordar a questão de dois pontos de vista que são usualmente vistos como separados, mas que, procurarei defender ao longo do trabalho, não estão necessariamente em conflito: a hermenêutica e a lógica informal

A importância da hermenêutica, tentarei mostrar, reside nos métodos propostos para a leitura de textos, que é uma parte essencial da discussão filosófica. Embora insuficiente por si, defenderei que em combinação com os métodos e técnicas da lógica informal, se poderá concretizar o objectivo da disciplina filosófica de ser o verdadeiro “lugar crítico da razão.” A combinação dos dois métodos permitirá que as aulas não sejam somente interpretação de textos, nem uma tentativa de discussão de problemas filosóficos e as soluções propostas ao longo do tempo, desligadas da história da disciplina.

Este relatório procura, além disso, ilustrar o trabalho prático desenvolvido durante o estágio. A avaliação das atitudes dos alunos em relação aos métodos usados durante o estágio permitem apontar na direcção da sua eficácia ou ineficácia.

Resumo em Inglês

The present work is entitled “The Use of Philosophical Texts in the Philosophy Classroom: it’s importance and application,” and summarizes to the work done during the internship that is a part of the Masters Course in the Teaching of Philosophy in Secondary school, that took place during the 2013/2014 school year in the Eco-Escolas Group, in Paredes, area of Vilela, District of Porto.

The work to which this report refers to is divided into two parts, the first is of a more investigative nature and a second part of a more practical nature.

As the title indicates, I tried to develop a philosophical practice based on philosophical texts during the period of internship. In order to accomplish this goal, I thought it fundamental to approach the question from two points of view that are usually considered to be in opposition, but that, as I will try to show during this work, do not necessarily conflict: hermeneutics and informal logic.

The importance of hermeneutics, I will try to show, resides in the methods it proposes for the reading of texts, which is a part of the philosophical discussion. Though by itself insufficient, I will propose that if it is combined with the methods and the techniques of informal logic, we can accomplish the objective of making the philosophy class the “place of critical reason.” The combination of the two methods allows for the philosophy classes to be not only the interpretation of texts, nor a discussion of philosophical problems and of the solutions proposed throughout its history, independently of the history of philosophy.

This works aims also to illustrate the practical work that took place during the internship. The evaluation of student’s attitudes toward the methods employed during this internship allow me to speak to its efficacy, or it’s inefficacy.

Índice Geral

Parte I

| | |
|--|------------|
| Agradecimentos | iii |
| Resumo | iv |
| Resumo em Inglês | v |
| Índice de Gráficos | vii |
| Introdução | 8 |
| 1. Hermenêutica | 11 |
| 1.1 A Hermenêutica nas aulas de filosofia | 16 |
| 1.2 Particularidades dos textos filosóficos | 19 |
| 2. Argumentação na aula de filosofia | 26 |
| 2.1 Lógica: formal e informal | 34 |
| 2.2 A lógica informal como instrumento filosófico | 36 |
| 2.2.1 Tipos de raciocínios | 41 |
| 2.2.2 Falácias comuns | 44 |

Parte II

| | |
|--|-----------|
| 3. Prática Pedagógica | 46 |
| 3.1 Caracterização do contexto escolar e social | 50 |
| 3.2 Temas leccionados | 51 |
| 3.2.1 Epistemologia: problemas e conceitos | 52 |
| 3.2.2 Descrição das aulas | 58 |
| 4. Análise de dados | 64 |
| Conclusão | 71 |
| Bibliografia | 73 |
| Anexo 1 – Projecto de Intervenção Pedagógica | 76 |
| Anexo 2 – Planos de Aula | 81 |
| Anexo 3 - Inquérito | 85 |
| Anexo 4 – Guião de Exploração de filme | 87 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----------|
| Gráfico 1 - Distribuição de Aluno por sexo..... | 64 |
| Gráfico 2 - Distribuição de Alunos por idade..... | 65 |
| Gráfico 3 - Considera pertinente a análise de textos na sala de aula? | 65 |
| Gráfico 4 - Quando deve ser feita a análise de textos?..... | 66 |
| Gráfico 5 - A análise de textos filosóficos permite-lhe compreender melhor os conteúdos da aula? | 67 |
| Gráfico 6 - Qual a importância que atribui à análise de textos nas aulas de Filosofia? | 67 |
| Gráfico 7 - Quem deve ler o texto a ser trabalhado em sala de aula? | 68 |
| Gráfico 8 - Como deve ser feita a exploração do texto? | 69 |
| Gráfico 9 - Qual é a melhor forma de fazer a exploração do texto?..... | 70 |

Introdução

Este relatório de estágio é, ao mesmo tempo, um registo e uma avaliação do trabalho desenvolvido por mim durante o meu Estágio de Intervenção Pedagógica junto da turma do 11º VB. Este estágio foi realizado no Agrupamento Eco-Escolas de Vilela, na Freguesia de Valongo, Distrito do Porto. Foi acompanhado pela professora supervisora Doutora Custódia Martins e pela professora cooperante Paula Guimarães Pinto.

O projecto a ser implementado durante este período tem por título “Utilização de Textos Filosóficos nas Aulas de Filosofia: a sua importância e aplicação” e tem como objectivo entender qual o impacto que o uso de textos filosóficos tem na sala de aula, tanto ao nível do interesse dos alunos, como também qual a influência desse factor no aproveitamento escolar desses alunos.

O relatório está dividido em duas partes distintas. A parte I aborda questões filosóficas acerca da interpretação e da argumentação. Começa por tratar, na secção 1.1 da questão da hermenêutica tal como esta se relaciona com a leccionação das aulas de filosofia e da aplicação que esta disciplina pode ter nelas, assim como a importância de que se pode revestir. Esta primeira secção da Parte I trata também, de forma sintética, da particularidade dos textos filosóficos em oposição a outro tipo de textos literários, na parte 1.2. A partir destas reflexões fiquei convencido de que a hermenêutica é insuficiente para o cumprimento da missão que lhe é usualmente atribuída — tanto na filosofia em geral, como no seu ensino. É insuficiente porque a filosofia é mais do que a simples interpretação; filosofia não pode ser simples repetição daquilo que alguém escreveu. Fazer isso é deturpar a disciplina e — pior do que isso — é um péssimo serviço prestado aos alunos, que perdem a oportunidade de reflectir acerca de problemas que têm intrigado os filósofos desde sempre. Aqui é também tratada a questão da particularidade dos textos filosóficos. Creio então que, embora possam ser usados na disciplina de filosofia, textos que não tenham sido escritos com o propósito explícito de serem filosóficos são, na sua maioria, inadequados para a leccionação da disciplina. A razão para pensar isto é simples: enquanto os textos filosóficos têm, por regra, uma preocupação com a clareza em detrimento de factores estéticos, a filosofia tem muitas vezes de sacrificar a beleza e a parte literária dos textos em favor da clareza e da ausência, tanto quanto possível, de ambiguidades. Enquanto a literatura vive destes factores, a filosofia tem uma missão contrária (o que não invalida,

obviamente, que haja obras de filosofia que sejam obras fantásticas de literatura, ou obras de literatura que não contenham filosofia). A sua missão não é essa, simplesmente.

A segunda secção desta Parte I do relatório aborda, de vários pontos de vista da questão da argumentação na filosofia. Na secção 2.1 abordo várias formas de argumentar, de apresentar raciocínios e de os analisar. (A definição que apresento de argumentação não se limitará contudo a argumentos de tipo dedutivo.) Há inúmeras formas de avaliar esses raciocínios e de os analisar. Não há nenhuma hegemonia de um tipo de raciocínio em relação a todos os outros — embora por questões didácticas seja proveitoso começar o estudo da argumentação pelo estudo da lógica formal dedutiva. Aquilo que defendo, e quero defendê-lo claramente, é que a filosofia tem de ser uma discussão de raciocínios ou das justificações que permitem aos autores sustentar as conclusões que sustentam. Para conseguir este desígnio é mais proveitoso, penso eu, seguir as recomendações de uma área que ficou conhecida como “lógica informal.” Esta questão é tratada na secção 2.2. Resumidamente, esta área usa métodos da lógica formal (dedutiva) para avaliar e analisar argumentos de vários tipos. Para além disso, possui métodos de análise e avaliação de argumentos que têm em conta outros aspectos além da forma, estudando também a aplicação de métodos que têm em conta o conteúdo dos raciocínios, dedutivos e não dedutivos. Estes métodos são simples e rápidos de aprender e têm, creio, grandes vantagens pedagógicas. Nas secções 2.2.1 e 2.2.2 abordo, respectivamente, algumas formas como esta área pode ser usada na prática pedagógica, nomeadamente no estudo de falácias (formais e informais) e de vários tipos de argumentos que podem surgir em textos filosóficos.

Na Parte II relata-se o trabalho prático realizado durante o estágio. Começo por descrever o contexto escolar e social dos alunos na secção 3.1, pois este é um dos factores que pode influenciar o modo como a prática pedagógica decorre. Estes factores externos à própria leccionação das aulas é importante, pois faz parte do contexto que tem de ser forçosamente levado em conta se queremos fazer um bom trabalho.

Esclarecidas algumas particularidades do contexto escolar, passo de seguida a descrever o módulo do programa de filosofia sobre o qual as intervenções se concentraram, na secção 3.2. Para o fazer começo por expor, na secção 3.2.1, um texto que clarifica a forma como abordei alguns dos problemas e temas que constituíram a prática pedagógica. Visto que a amostra de aulas contida neste relatório se concentra em problemas muito específicos da filosofia do conhecimento — a definição tripartida de conhecimento e as críticas a que está sujeito e a teoria

de conhecimento de Descartes — e visto que são áreas bastante técnicas, o texto explica o raciocínio filosófico que fundamentou e orientou a prática. Seguidamente, na secção 3.2.2, descrevo quatro das aulas leccionadas, procurando enfatizar as estratégias usadas.

A secção 4 da Parte II diz respeito à análise das opiniões recolhidas junto dos alunos acerca do tema do projecto de intervenção. Dos dados recolhidos, retiro não conclusões, mas simplesmente indícios que apontem no sentido da pertinência, ou falta dela, dos métodos expostos no relatório.

O relatório termina com algumas conclusões que pude retirar no fim de todo este processo e de uma reflexão pessoal acerca das aprendizagens — práticas e teóricas — que fui capaz de fazer durante este período.

Este relatório contém além desta introdução, uma conclusão onde estabeleço algumas considerações finais, bibliografia e anexos que incluem planificações das aulas leccionadas, o projecto de intervenção pedagógica, e o modelo de inquérito fornecido aos alunos e um exemplo de um guião de visionamento de um filme relativo à questão do conhecimento, que foi visionado na aula.

1. Hermenêutica

A hermenêutica enquanto disciplina filosófica (mas não só) trata da interpretação de textos. Uma actividade tanto mais importante quanto muito do que se faz em filosofia se prende com o estudo de textos — sejam clássicos ou contemporâneos — que tratam assuntos de forma filosófica. Hermenêutica pode ser distinguida de exegese. Enquanto a primeira diz respeito à interpretação de qualquer texto, a segunda diz respeito à interpretação de textos sagrados. Por essa razão escolho usar o termo *hermenêutica*.

Entendida no seu sentido clássico, a hermenêutica é uma disciplina que se debruça sobre o problema da tradução, embora num sentido mais amplo do que é usado nos dias de hoje. O sentido clássico — e que usarei neste relatório — é de uma disciplina que se preocupa com “a apropriação do *sentido* de um texto” (Paisana, 1991: 153, *italico meu*), sendo que a questão do sentido diz respeito àquilo que o autor do mesmo quis transmitir com a sua obra e, concomitantemente, com a própria leitura que fazemos desse texto — qualquer texto — à distância de séculos, por vezes. Esta questão da coincidência entre aquilo que o autor pretendeu transmitir e o sentido que o leitor retira desse texto ficou conhecido como *círculo hermenêutico*.

Este problema do círculo hermenêutico pode ser colocado do seguinte modo: o texto não pode ser interpretado sem conhecimento prévio, sem pressupostos. “Cada texto é testemunha do tempo particular em que foi criado”¹ (Dupuys, 1994: 365). A sua interpretação é daquilo que o seu autor quis dizer aos seus contemporâneos e não aquilo que está de facto escrito nas páginas. O autor acrescenta ainda que a palavra hermenêutica significa interpretação e caracteriza a “disciplina, os problemas, os métodos que tratam da interpretação e da crítica dos textos” (Dupuy, 1994: 362).

Hermenêutica designava, originalmente a decifração ou tradução das mensagens dos Deuses Olímpicos e Platão atribuía esta função primariamente aos poetas (Inwood, 1998; Paisana, 1991; Palmer, 1969). O termo deriva de ‘Hermes’, o mensageiro alado dos Deuses Olímpicos. A função deste era a transformação de uma mensagem que na sua origem era incompreensível para a humanidade em algo que pudesse ser decifrado ou entendido. Palmer lembra o seguinte:

¹ A tradução das passagens de obras estrangeiras é da minha inteira responsabilidade. Quando surgiram dúvidas em relação à melhor tradução de um termo para português, o mesmo aparece na língua original entre parêntesis rectos.

“as várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma situação ou um coisa, da ininteligibilidade à compreensão. Os Gregos atribuíam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita — as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros” (Palmer, 1969: 24).

No período grego tardio, quando a interpretação dos poetas clássicos começou a ser problemática, surgem as primeiras tentativas de os interpretar à luz de princípios críticos. Assim, “a arte de recensear textos, de os criticar, quanto à autoria e cronologia, de os avaliar e interpretar, com fundamento num conhecimento profundo da língua, passou a ter existência autónoma dando assim origem à *hermenêutica filológica*” (Paisana, 1991: 153, itálico no original).

A expansão do Cristianismo pelo Império Romano conjugada com a necessidade de encontrar uma unidade de sentido entre o Velho Testamento e o Novo Testamento provoca o aparecimento de várias teorias acerca da forma como isso pode ser conseguido. É com Agostinho de Hipona que se dá início — de forma sistemática pelo menos — à hermenêutica cristã, cujos métodos terão influência na História.

Inicialmente identificada com a interpretação de textos sagrados, o conceito de hermenêutica ganhou novos contornos a partir do início do séc. XIX, altura em que vários autores, nomeadamente alemães, começaram a desenvolver técnicas hermenêuticas com o propósito de melhorar a compreensão, não só de textos legais, mas também de textos filosóficos e literários. Assim pode dizer-se da hermenêutica que esta:

“se referia não apenas à versão de uma língua noutra, mas igualmente à apropriação do sentido de um texto, cuja significação se tivesse tornado menos acessível, estranha” (Paisana, 1991: 153).

A hermenêutica clássica baseava-se na noção de que os termos da linguagem tinham um significado estabelecido de uma vez para sempre. Somente no séc. XX, com Husserl e Dilthey, a pluralidade de sentidos e a historicidade das interpretações começou a ser considerada (Dupuys, 1994).

É somente no séc. XVIII que Schleiermacher propôs uma forma de unir todas estas correntes da hermenêutica numa só corrente, designada de *hermenêutica geral*. Segundo ele “todo o discurso necessita de interpretação” (Paisana, 1991: 154). Há, então, em todo o processo de interpretação, sempre, um intérprete e algo a ser interpretado. É somente no seio

desta relação que o intérprete pode criar relações de sentido com aquilo que lê.² Somente porque pode haver uma diferença acentuada entre aquilo que é escrito e aquilo que é compreendido, é que a hermenêutica é necessária. Esta disciplina define métodos de encontrar semelhanças suficientes entre aquilo que um autor escreve e a interpretação do leitor. Se não existissem estes pontos de contacto, então a interpretação seria impossível, nem poderia começar. Também pela mesma razão, se não existisse diferença entre o pensamento que o autor verte no papel e a forma como este é lido pelo intérprete, a hermenêutica — enquanto esforço de compreensão e interpretação de um pensamento que nos é estranho — não faria sentido.

Em pleno século XIX, Dilthey propôs estender a interpretação a todos os actos humanos e os seus produtos, como a História (Inwood, 1998). No seu esforço de distinguir as ciências sociais das ciências naturais, Dilthey distingue dois conceitos: *compreensão* e *explicação*: “enquanto as ciências naturais explicam, as ciências sociais compreendem” (Inwood, 1998: 386). Esta compreensão poderá ocorrer em dois sentidos. Num primeiro sentido há uma compreensão básica das acções, das palavras e gestos de outras pessoas. Estes podem ser compreendidos imediatamente. Por outro lado, há um tipo de compreensão mais profunda, que torna necessária uma compreensão da cultura, época ou a própria vida de uma pessoa no seu todo. Este tipo de compreensão, necessária, por exemplo, para a compreensão de obras de arte, só entra em cena quando a compreensão mais básica falha. Enquanto uma parte, por si só pode “ter significado (Bedeutung)” para a qual a compreensão mais básica é suficiente, “o todo possui um sentido (Sinn) que resulta da composição ordenada das suas partes” (Inwood, 1998: 387). Durante este século,

“o interesse vai deslocar-se: poderão os mesmos métodos ser transpostos para a interpretação de todos os documentos vindos do passado, a partir dos quais os historiadores elaboram a sua compreensão de um período ou da acção que tal ou tal exerceu sobre o curso dos acontecimentos?” (Renaut, 2010: 413).

Contemporaneamente, Palmer (1969: 24) identifica três sentidos ou “orientações” que a hermenêutica pode assumir. Assim a hermenêutica pode ter como objectivo *dizer*, *explicar* ou

² Schleiermacher sustenta que não só os textos, mas também a linguagem oral é objecto de interpretação (Paisana, 1991). Omitirei a referência explícita à linguagem oral pois no decorrer de uma aula, há sempre o esforço de clareza nas intervenções do professor e porque qualquer dúvida pode ser objecto de questionamento por parte dos alunos, coisa que não pode acontecer no caso da leitura de um texto.

traduzir. No primeiro sentido, diz respeito a uma recitação oral, “a função anunciadora de Hermes” (Palmer, 1969: 25). Esta actividade permite que a expressividade característica da palavra falada seja colocada em primeiro plano, com as suas inflexões e todas as particularidades que são permitidas no discurso oral — e que só de forma incompleta podem ser feitas no discurso escrito. “A interpretação oral não é uma resposta passiva aos signos no papel, à maneira de fonógrafo que toca um disco; é um tema criativo, é uma performance” (Palmer, 1969: 27). Mais à frente, continua:

“a interpretação oral tem duas vertentes: é necessário compreender algo para o podermos exprimir e, no entanto, a própria compreensão vem a partir de uma leitura-expressão interpretativa” (Palmer, 1969: 27).

Aquilo que está em causa é, novamente, o círculo hermenêutico. A compreensão exige compreensão prévia que só é plenamente atingida no próprio acto de compreender uma obra. Ambas as tarefas são indissociáveis e indispensáveis. É o leitor que, através da sua compreensão do texto enfatiza algumas das suas partes. E estas escolhas, por seu lado implicam uma compreensão do sentido de todo o texto. Para quem defenda que a compreensão é uma tarefa filosófica, concluirá que a hermenêutica é um método filosófico por excelência (Renaut, 2010).

Quando a tarefa hermenêutica tem por finalidade explicar algo, racionalizá-lo e clarificá-lo, pode dizer-se que cumpre o seu sentido de explicação (Palmer, 1969). Quando a interpretação permite fazer juízos quanto ao valor de verdade de uma determinada proposição, então é este significado de interpretação que está em causa. Este tipo de tarefa não se pode reduzir a uma análise lógica da linguagem. Este tipo de interpretação é, talvez o mais comum, já que “interpretação” deste ponto de vista é já uma tentativa de compreender.

“Na verdade, método e objecto não podem separar-se: o método já delimitou o que veremos. Já nos disse o que o objecto é, enquanto objecto. Por este facto, todo o método é já interpretação; é, no entanto, apenas uma interpretação e objecto, visto de um método diferente, será um objecto diferente” (Palmer, 1969: 33).

A explicação é, então, uma relação entre o método e o objecto percebido. É outra forma de explicar o círculo hermenêutico. A compreensão é sempre condicionada por estes dois factores e quando qualquer deles muda, muda igualmente a própria compreensão. Isto sugere, para

Palmer (1969: 34) que “o significado tem a ver com o contexto.” Compreensão e interpretação não são separáveis, senão de forma artificial, e com propósitos metodológicos.

“Falar de um objecto independentemente de um sujeito que o perceba é um erro conceptual causado por um conceito realisticamente inadequado, quer da percepção quer do mundo; mas mesmo aceitando esse conceito, será pertinente falar de sentido e de significado fora de sujeitos que percepcionem?” (Palmer, 1969: 34).

O círculo hermenêutico volta a emergir, na passagem citada acima, e com renovado vigor. A compreensão implica, assim, sempre, pré-compreensão. A interpretação é sempre feita por referência ao contexto em que se encontra o leitor e a interpretação modifica, por sua vez, os pressupostos do leitor. Ambos os factores alimentam-se mutuamente e em conjunto contribuem para a compreensão. “Só quando consegue meter-se no círculo mágico do seu horizonte é que o intérprete consegue compreender o seu significado” (Palmer, 1969: 35). O processo de compreensão é então um processo de “fusão de horizontes.” Somente quando se admite a interacção destes dois factores, o objecto que é interpretado e o sujeito que faz a interpretação, é que se pode dizer que há *compreensão*.

O conteúdo de uma obra tem influência na leitura que se faz da mesma e sem algum conhecimento prévio da obra a compreensão é impossível (Palmer, 1969). As interpretações são, de alguma forma, pessoais. Sendo interpretação de algo que é escrito por outros, muitas vezes em épocas diferentes, a questão da verdade emerge com uma pertinência particular.

Renaut (2010) começa por abordar a questão a partir do estabelecimento de limites. Por um lado, não se pode esperar que os textos estejam escritos em linguagem isenta de ambiguidades. Por outro lado, têm de ser estabelecidos limites internos à interpretação desses textos. Para tal propõe, seguindo Espinosa, que qualquer interpretação não se deve afastar muito daquilo que é o significado literal do texto.³ Podemos acrescentar igualmente que o conhecimento da totalidade da obra de um determinado autor — no caso específico de autores clássicos — também deverá intervir nesta interpretação. É neste espaço entre os dois horizontes, podemos dizer que encontramos a hermenêutica, condição necessária para a compreensão.

Por fim há o sentido de hermenêutica como “tradução”. Traduzir uma língua noutra implica, por parte do tradutor, uma profunda compreensão de ambas as línguas. Se as línguas

³ Embora Espinosa se esteja a referir a textos sagrados, segundo Renaut (2010), uma estratégia análoga pode ser adoptada para a leitura de textos filosóficos.

forem mundos — i.e., se as línguas constituírem formas de ver o mundo — então a tradução terá de fazer as duas visões coincidir, sob pena de não ser bem-sucedida. Esta função de interpretação pode ser definida como se segue:

“A tradução torna-nos conscientes de que a própria língua contém uma visão englobante do mundo, à qual o tradutor tem de ser sensível, mesmo quando traduz expressões individuais. A tradução apenas nos torna mais totalmente conscientes do modo como as palavras na realidade moldam a nossa visão do mundo, mesmo as nossas percepções. Não há dúvida de que a língua é um repositório de uma experiência cultural; existimos nesse médium e através dele; *vemos através dos seus olhos*” Palmer (1969: 37, itálico meu).

Deste ponto de vista a questão do círculo hermenêutico coloca-se a partir da compreensão prévia do “mundo do autor” que é necessária para uma compreensão adequada da sua obra. Mas sem compreender a obra, não é possível também conhecer o mundo do autor. Assim, e tal como acontece com as outras definições acima abordadas, a compreensão exige um esforço focado em ambas as direcções, se quer ser bem-sucedido.

A forma como estas considerações acerca da hermenêutica, da interpretação e da compreensão do sentido encontram aplicação nas aulas de filosofia é assunto que se tratará de seguida.

1.1 A Hermenêutica nas aulas de filosofia

Segundo Renaut (2010) a interpretação sempre esteve no centro das preocupações da filosofia. O nome atesta precisamente isso, menciona o autor. Já os sacerdotes dos templos gregos se dedicavam a interpretar a vontade dos deuses. À medida que as actividades humanas se foram diversificando, a actividade de interpretação foi sendo estendida a outras áreas, que não a religião.

É possível atribuir à hermenêutica um papel central na filosofia e no seu ensino, tal como é possível não lhe reconhecer nenhum lugar especial, filosófico ou didáctico. Murcho (2003b) defende que a hermenêutica não pode ser em si mesma um fim da disciplina de filosofia. Pois, se for esse o caso, a disciplina de filosofia pode tornar-se indistinguível de outras disciplinas, como o português. Sendo que desejamos que a disciplina de filosofia sirva, precisamente, para ensinar filosofia, e que a filosofia consiste na discussão racional de

problemas filosóficos, então devemos conservar a sua natureza específica durante o seu ensino. “A filosofia trata de problemas, teorias e argumentos próprios, de carácter conceptual; não trata de problemas literários ou linguísticos” (Murcho, 2003b: 13). Nem a apresentação dos contextos culturais e históricos em que as teorias foram desenvolvidas é, por si só, filosofia. Pode servir para melhorar a compreensão de determinados conceitos ou argumentos, mas nada mais.

O programa de filosofia para o ensino secundário afirma logo na introdução que o trabalho filosófico consistirá, de um modo fundamental, na análise e interpretação de textos, filosóficos ou outros. Nas palavras do próprio programa,

“a disciplina de Filosofia deverá, pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações. Tal imperativo determina a prática da interpretação como via para a apropriação do real e da consciência de si - interpretação dos textos, das mensagens dos media, das produções científicas e tecnológicas, das instituições, em suma, da(s) cultura(s)” (AAVV, 2001: 5).

Promover a *autonomia do pensar* é, de facto uma finalidade admirável. Parece ser comumente aceite que a filosofia enquanto disciplina tem, nesta actividade, um papel fundamental. Não se entende facilmente, portanto, o que se escreve logo a seguir na mesma citação, nomeadamente que é através da “*interpretação que nos apropriamos do real e da consciência de si.*” Por um lado o programa parece definir que as teorias propriamente filosóficas devem ser discutidas abertamente (seguindo a tradição secular de discussão filosófica); por outro lado, sustenta logo de seguida que se deve proceder a uma apropriação do real, através de várias formas de comunicação. Fica assim por definir com precisão:

- a) Qual é o papel atribuído à interpretação;
- b) Como se promove a autonomia do pensamento (filosófico, presume-se), se não se apresentam e discutem, de forma clara e séria, problemas filosóficos;
- c) E, por fim, o que existe na interpretação que seja exclusivamente filosófico, em oposição a outras disciplinas, como o português.

E diz o programa logo de seguida:

“É neste contexto que, no módulo inicial — cuja existência em todos os programas é de determinação superior — se propõe o desenvolvimento de um conjunto de actividades que, partindo de um diagnóstico centrado nas competências de análise, interpretação e expressão discursiva, promovam o seu aperfeiçoamento e as orientem, primeiro, no sentido de um pensar com clareza e rigor, e, na sequência, as conduzam para uma reflexão de carácter mais especificamente filosófico” (AAVV, 2001: 6).

O programa parece definir que a principal função da filosofia é a interpretação e análise da “expressão discursiva” e que, somente na sequência dessa actividade se procede propriamente ao trabalho filosófico sobre os textos e problemas centrais desta área. É estranho que um programa de uma disciplina, que deveria ter como preocupação central a definição de orientações gerais e claras para a leccionação da disciplina comece, ele mesmo por menosprezar a disciplina. Parece-me que o ensino da filosofia deve basear-se mais na discussão de problemas propriamente filosóficos, abordados de forma que os alunos possam entendê-los e discuti-los clara e fundamentadamente, tendo um conhecimento apropriado não só do problema em questão, como também dos conceitos centrais envolvidos.⁴ A interpretação deverá, então servir somente um papel secundário em relação ao objectivo central da filosofia: a discussão de problemas filosóficos seleccionados. Isabel Marnoto parece defender uma ideia semelhante:

“os conhecimentos que através da filosofia se podem adquirir, são sempre secundários relativamente à prática filosófica. Só esta é essencial. O aluno aprende a pensar pelo contacto com o pensamento dos filósofos. O papel destes é pois meramente propedêutico, histórico” Marnoto (1990a: 193).

A característica distintiva da disciplina de filosofia é a forma aberta como os problemas são discutidos. A melhor forma de o fazer é tornar claros os argumentos apresentados nas obras de filosofia (sejam clássicos ou contemporâneos, dependendo, claro está, da sua relevância para os problemas abordados) e avaliá-los e analisá-los racionalmente. Para que tal se faça é necessário fazer mais do que interpretar textos e outras formas de comunicação. Quanto muito, a interpretação ajudará leitores a compreender qual é o pensamento de um autor. Tal é, parece-me, uma condição necessária para uma discussão frutífera de qualquer problema filosófico, o que torna a interpretação uma parte importante do trabalho filosófico. A minha objecção é que o

⁴ Estas sugestões não são de resto novidade. O Centro para o Ensino da Filosofia da Sociedade Portuguesa de Filosofia tem repetido, estas recomendações várias vezes. Cf. (Murcho, 2003b).

trabalho filosófico deve ir, tanto quanto for possível, para além da interpretação. É necessário discutir as boas ou más razões para aceitar ou rejeitar posições, até de autores consagrados (Murcho, 2006b).

Senão vejamos. Esses autores clássicos seriam plausivelmente humanos como nós, e como tal, falíveis como nós. Que razão há então para não discutir francamente as suas propostas? No meu entender não as há. Um aspecto será uma compreensão adequada da argumentação que um autor faz, outra questão completamente alheia a esta é a aceitação do que o autor diz, somente porque é um autor clássico, ou influente. Mas se todos nós somos falíveis, então somente a discussão dos assuntos pode revelar erros, ou problemas nas teorias. As aulas de filosofia são o lugar privilegiado para o fazer.

Murcho (2006b) refere que há muitos autores que pretendem fazer filosofia sem argumentar. Também esta ideia é errada, segundo ele — e eu tendo a concordar. Mesmo quando os autores não têm a intenção clara de apresentar o raciocínio que os levou a defender as suas ideias, é muito comum que os seus leitores os leiam como se eles estivessem a apresentar um raciocínio, e a discuti-lo abertamente. Também Marnoto aponta na mesma direcção quando afirma:

“aprendemos a pensar pensando, tal como os homens aprenderam o que era um martelo construindo-o e usando-o. É deste modo que as aulas (e as aulas de filosofia em particular), exigem uma permanente actividade. [...] A classe de filosofia estrutura-se como simulação de actividade filosófica, e o curso decorre como se trabalhássemos num laboratório conceptual” (Marnoto, 1990a: 190).

1.2 Particularidades dos textos filosóficos

Marnoto (1990b) afirma, acerca de Iris Murdoch, afirma que há uma diferença considerável entre filosofia e outras obras de literatura. A filosofia aspira à clareza, tem um campo de intervenção muito vasto. Não existe na filosofia a procura constante de abordagem de novos conceitos ou problemas, já que estes são de alguma forma já parte da própria disciplina, e têm sido suficientes para gerar uma abundante literatura filosófica na tentativa de os resolver, que se expande por mais de dois milénios.⁵

⁵ Não obstante, os avanços científicos e tecnológicos têm dirigido a atenção de algumas áreas da filosofia para novos problemas e conceitos.

O texto literário (não filosófico) abre espaço ao mágico, à imaginação livre de constrangimentos de racionalidade ou de clareza. A literatura pode abrir caminho — através de profundas intuições acerca das pessoas e do mundo — a tentativas novas de resolver velhos problemas filosóficos, mas não consegue — porque não é esse o seu propósito — propor soluções.

“Contrariamente à escrita filosófica (clarificação, exemplificação), o texto literário apresenta aspectos mágicos e há, nele, uma deliberada mistificação; e também há um espaço sempre em aberto, onde o leitor se sente livre de recriar, a seu modo e prazer, os dados desse texto” (Marnoto, 1990b: 71).

O texto filosófico não pode, na minha opinião, apontar vagamente no sentido de uma solução para um determinado problema sem deixar, explícita ou implicitamente, claro qual o raciocínio que o autor seguiu. Se aceitarmos esta espécie de misticismo que esconde em vez de revelar, a conclusão desse trabalho não poderá ser aceite com base em critérios racionais. Critérios não racionais não podem servir para a aceitação de nenhuma conclusão. Se deixarmos que tal seja o caso a filosofia deixará de ser o lugar crítico da razão para passar a ser o lugar de sedução pateta. Não há, na minha opinião, pior serviço a ser prestado aos alunos.

“A leitura de textos filosóficos terá [...] de ser elaborada do ponto de vista estritamente filosófico, sendo nós mesmos a elaborar as nossas próprias categorias de análise” (Cossutta, 1998: 11). A leitura de textos filosóficos é um problema ele próprio filosófico — como alguns autores apontaram. Infelizmente a maior parte destas obras são parcas em sugestões concretas acerca do que fazer, limitando-se a emitir considerações gerais acerca do conhecimento necessário do contexto da obra e do autor, e da relação entre as partes da obra (entendida como individual ou colectivamente) e o seu conjunto. Ainda assim, há algumas sugestões de Cossutta (1998) que vale a pena ter em conta.

O texto filosófico tem como objectivo a mediação entre o particular e o universal (Cossutta, 1998). Além disso, o texto filosófico exige opções, formas diferentes de abordar as questões. Assim,

“toda a filosofia deve efectuar opções, face à tripla exigência que comanda o seu ordenamento: ordem da descoberta, ordem lógica [...], e ordem de exposição. Cada filosofia resolve de forma diversa este problema de organização. Porém, na medida em que todas têm de o resolver, podemos construir uma tipologia das formas de resolução.

Em cada fragmento de texto filosófico se podem encontrar, devidamente doseados, conceitos metáforas, argumentos. E as operações que os articulam podem, também elas, ser reveladas” (Cossutta, 1998: 13).

Visto não estarem limitados a uma só forma de expressão, qualquer tentativa de leitura de textos filosóficos deve então ter em conta as suas várias características. Um método adequado de leitura de textos filosóficos deve levar em conta, pelo menos, os três aspectos mencionados acima: os conceitos, as metáforas e os argumentos. E o autor vai mais longe: “a filosofia argumenta, mas não deve ficar reduzida à argumentação” (Cossutta, 1998: 13).

“Um texto é um conjunto complexo, não apenas dividido em secções e em folhas, mas também prisioneiro duma linearidade característica do tempo e da escrita. Estas duas dimensões entrecruzam-se, graças a uma série de referências internas, que colocam numa co-presença ideal todos os momentos do desenvolvimento. A obra filosófica [...] é um todo que se constrói e se desfaz, aberto ao mundo e às teorias sobre o sentido, mas igualmente voltado para o universo a que ele próprio dá origem. É um conjunto móbil, animado de movimento interno, que apresenta uma rede de potencialidades discursivas, de acordo com regras e modalidades que podemos explicitar e analisar” (Cossutta, 1998: 14).

Sendo cada texto uma forma particular de encarar algum problema, a leitura de cada texto dependerá não só do assunto, como da forma como está escrito — mais ou menos claramente, mais ou menos explicitamente. Assim sendo, é impossível que haja um método universal, capaz de ajudar alguém a decifrar qualquer texto filosófico, apressa-se a dizer o autor. A única solução é a persistência e o trabalho duro de leitura e releitura que permite uma familiarização com o texto e com a forma do autor expressar o seu pensamento (Cossutta, 1998).

Qualquer texto filosófico, explica ainda Cossutta (1998), obedece a uma coerência interna que liga cada uma das partes da obra a todas as outras, como os fios de uma tapeçaria que se sustentam mutuamente.

“Ler é proceder a um constante movimento de vaivém que volta a ligar e que sobrepõe, simultaneamente, os constituintes da frase e as frases entre si, de modo a construir uma unidade com sentido global. [...] Ler é proceder a um paciente trabalho de decifração,

para nos apercebermos, ao mesmo tempo, da estrutura global e da dinâmica textual”
(Cossutta, 1998: 15).

A estrutura emergirá da pontuação e organização do próprio texto em frases e parágrafos, secções e capítulos. Todos estes sinais, entre outros, permitem extrair sentido de um texto filosófico, no sentido de permitir compreender aquilo que o autor pretende dizer. A leitura do texto é uma fusão de horizontes: o do autor e o do leitor.

Isabel Marnoto distingue quatro funções que os textos filosóficos podem possuir nas aulas de filosofia:

1. “**Função Catártica:** o contacto com uma realidade e tipos de pensamento diferentes dos que os alunos estão familiarizados cria uma situação que obriga a assumir um papel de procura intensa e desinteressada da posição melhor justificada em relação a um problema;
2. **Função Psico-Pedagógica:** As diferentes formas de abordar os problemas e os textos que os expressam permitem criar situações didácticas que enriquecem o ensino e permitem uma melhoria das aprendizagens;
3. **Função Simbólica:** As situações criadas pela necessidade de interpretar diferentes formas de aceder ao conhecimento (escritas, orais, imagéticas) desenvolvem as capacidades de efectuar novas aprendizagens a partir de diferentes meios;
4. **Função Lógico-Ontológica:** A exposição ao pensamento filosófico permite desenvolver nos alunos o interesse pela disciplina, pois mostra a actualidade e premência dos problemas e questões levantadas pela disciplina” Marnoto (1990a: 290, negrito meu).

O esforço para determinar exactamente aquilo que é dito por um autor é essencial para o tratamento de um argumento. Reconstruir um argumento é fundamental para analisar raciocínios, já que permite tornar explícito o que muitas vezes não é completamente claro. Assim a interpretação parece ser central no esforço de compreensão de textos e argumentos filosóficos e é central na prática pedagógica, como disse acima, é condição necessária à abordagem dos problemas filosóficos tal como têm sido abordados ao longo da história da filosofia.

A distância temporal acrescenta mais dificuldades à leitura destes textos. Se fôssemos seres omniscientes nem precisaríamos de interpretar. Visto não sermos omniscientes, resta-nos encontrar métodos que permitam diminuir as hipóteses de erro. Um deles pode ser apelidado de *princípio de caridade*. Este princípio deverá ser entendido como uma regra informal, não um

princípio indiscutível (Baggini & Fosl, 2003). Como tal dependerá — como tantas outras coisas na prática pedagógica — do domínio da língua portuguesa, dos métodos e técnicas da filosofia, e da experiência acumulada da análise de variados argumentos.

O princípio pode ser descrito da seguinte forma: *devemos interpretar qualquer argumento de forma a maximizar a sua coerência e inteligibilidade, tanto quanto possível encontrando neles uma estrutura válida e com premissas plausíveis*. De forma mais sucinta, poderíamos talvez dizer que, *qualquer argumento deve ser sempre lido na sua forma mais plausível, que mais facilmente pudesse convencer alguém da verdade da sua conclusão*.

A vantagem deste princípio é permitir ao intérprete evitar cometer falácias (como a falácia do espantalho, que consiste em fazer uma interpretação tendenciosamente fraca ou implausível dos argumentos dos adversários) e daí concluir que esses argumentos são maus argumentos, quando na realidade a interpretação tendenciosa os torna menos plausíveis do que eles realmente são. Maximizar a racionalidade e consistência das crenças dos nossos interlocutores permite ainda encontrar pontos comuns entre o nosso sistema de crenças e o deles o que facilita o diálogo e a compreensão mútua.

No caso de leituras contemporâneas de autores clássicos, a aplicação do princípio de caridade constrange-nos ainda a formalizar ou estudar os argumentos desses autores para que não violem as regras lógicas (formais e informais) que hoje em dia aplicamos e cujo cumprimento seria portanto impossível de exigir antes de serem formulados ou descobertos.

Os textos filosóficos devem, como se disse atrás, procurar esclarecer, no sentido de aclarar (Cossutta, 1998). A conclusão que um autor retira de um determinado raciocínio tem de estar justificado (o autor usa o termo validação); noutras palavras é necessário existir algum tipo de raciocínio que permita ao leitor percorrer os caminhos que o autor da obra percorreu até chegar à sua conclusão. Tais validações não são, necessariamente, raciocínios de tipo dedutivo, já que

“o nosso método de análise deverá adoptar-se à diversidade dos modos e objectos da validação: ao lado de conjuntos muito homogêneos, de que uma formalização se poderia encarregar em última análise, deparamos frequentemente com conjuntos heterogêneos, compreendendo ao mesmo tempo raciocínios, apelos ou solicitações ao leitor, argumentações com vista à obtenção de um acordo. *A discursividade filosófica não é nem uniforme nem monológica, articula múltiplas formas de expressão que se unificam na*

dinâmica probatória; por isso, *há que construir um instrumento que se possa ocupar de toda esta diversidade*" (Cossutta, 1998: 155, itálico meu).

Para conseguir fazer este trabalho é necessário primeiramente identificar o validado (a conclusão ou a tese que se defende) do validante (o meio de justificação ou de legitimação dessa conclusão (Cossutta, 1998: 155). Há expressões no texto que permitem distinguir a conclusão ou posição que está a ser defendida das razões apresentadas. Expressões que denotam o final de um raciocínio, como 'logo' ou 'por conseguinte' podem ocorrer tanto no início como no fim do texto. Por vezes acontece também que estas conclusões são somente conclusões parciais ou provisórias que servirão para justificar uma tese mais abrangente que ainda não foi tornada explícita pelo autor. A área conhecida como lógica informal pode ter aqui um papel importante, não só filosófico como pedagógico.

A hermenêutica pode, de facto ser uma área importante, tanto para a filosofia em geral como para o ensino da filosofia no ensino secundário. Há muitas ocasiões em que desempenha um papel importante no estudo da disciplina. Mas não pode ser dito que esta área é suficiente para um ensino adequado da filosofia. Esta actividade não pode parar quando se compreende o sentido de uma obra ou texto filosófico. Esta compreensão só pode ser o início do trabalho.

Quando entendida como forma de compreender o mundo, tal como vem definido no programa da disciplina, torna-se ainda mais questionável. Definir a hermenêutica como o método filosófico por excelência, capaz de fornecer uma melhor compreensão do mundo é restringir o trabalho do professor e as opções que estão ao seu dispor.

Algumas funções que a hermenêutica pode ter no ensino da filosofia podem ser apresentadas na seguinte lista (que não tem a pretensão de ser exaustiva):

1. Permite uma melhor compreensão do pensamento de um autor tendo em conta o seu contexto histórico e as posições filosóficas por ele defendidas;
2. Expõe as relações que um determinado raciocínio tem com outras partes da obra do mesmo autor, contribuindo para uma melhor compreensão do seu texto ou obra;
3. Permite extrair e esclarecer qual o raciocínio que os autores pretendem sustentar as suas conclusões;
4. A separação das diferentes partes dos raciocínios permite uma melhor análise e discussão, tornando da tarefa de avaliação e discussão desses raciocínios muito mais fácil e proveitosa.

Conjugada com o princípio de caridade, a hermenêutica pode, e é, uma poderosa ferramenta no ensino da filosofia. Mas o seu bom uso requer avaliação e análise dos raciocínios expressos nos textos filosóficos, para as quais a lógica informal é essencial.

2. Argumentação na aula de filosofia

O uso da lógica, ou mais precisamente de alguns instrumentos da lógica formal, permitiu — principalmente durante o século XX — obter um conjunto de resultados filosóficos cuja importância não pode ser ignorada.

Tal não significa afirmar que a actividade filosófica pode de alguma forma ser reduzida à lógica — como por vezes se parece pensar —, nem que a lógica é suficiente para resolver, de forma científica, problemas filosóficos. João Sàágua expressa da seguinte forma qual é a função da lógica na filosofia:

“considero que a principal motivação para fazer filosofia é uma curiosidade científica, e não apologética, acerca da verdade, curiosidade que a filosofia partilha com as demais ciências. E agora se, se alguém que partilhasse comigo esta convicção me perguntasse se existem actualmente alternativas sérias ao papel absolutamente essencial que a lógica tem na investigação filosófica, responderia não” (Sàágua, 1995: 94-95).

A possibilidade de analisar logicamente expressões de linguagens naturais permite esclarecer aspectos dos raciocínios que lhes estão subjacentes e resolver algumas dúvidas e prevenir erros. De acordo com (Sàágua, 1995), a filosofia partilha com qualquer outra actividade racional a procura da verdade. Se a lógica pode ter na filosofia — tal como tem nas ciências — um papel importante, o seu uso não deve ser menosprezado, nem ser considerado abusivo.

“A lógica moderna permitiu reactivar as disciplinas filosóficas tradicionais, por exemplo, a epistemologia, a ontologia e a ética. Serviu para colocar em bases novas e mais sólidas os problemas relevantes destas disciplinas, bem como para dotar as explicações desses problemas, as teorias filosóficas, de uma cientificidade mínima, necessária à sua discussão pública e eventual aceitação. Em particular, a lógica, continuando a ser umas das disciplinas da filosofia, revelou-se também, indiscutivelmente, uma disciplina científica, transformando, assim, a disjunção exclusiva *filosofia ou ciência*, de tão perniciosos efeitos para a primeira, na conjunção filosofia e ciência, que tão frutuosa pode ser para ambas” (Sàágua, 1995: 86, itálico no original).

A lógica informal pode ter um importante papel no ensino da filosofia. Não estando limitada aos aspectos formais dos raciocínios pode tornar-se num instrumento fundamental do

ensino da filosofia. Um exemplo destas vantagens é o tratamento que faz da noção de argumento (Murcho, 2006a). A lógica formal é incapaz de esclarecer a noção de argumento visto que há aspectos da argumentação que não são, precisamente, formalizáveis. A noção de argumento é mais subtil do que possa parecer à primeira vista. Desidério Murcho diz a este respeito, o seguinte:

“é necessário que alguém tenha a intenção de apresentar um dado conjunto de proposições como um argumento para que esse conjunto de proposições seja um argumento; mas não é necessário que alguém tenha a intenção de derivar dada proposição de outra ou outras para que a relação de derivabilidade exista entre elas” (Murcho, 2006a: 474).

Por argumento pode entender-se “um conjunto de proposições em que se pretende que uma delas (a conclusão) seja justificada ou sustentada pelas outras (as premissas)” (Murcho, 2006a: 473). Entenderei por argumento um conjunto de raciocínios que pretendem persuadir alguém da verdade de uma determinada posição. Aos raciocínios que se pretende sustentarem uma conclusão podemos chamar “premissas” e à posição defendida podemos chamar “conclusão” do argumento.

Por vezes confunde-se argumentação com necessidade de aceitar as conclusões de um qualquer raciocínio. Isto deriva da confusão entre os conceitos de validade (que se aplicam a argumentos) e o conceito de verdade (que só é aplicável a proposições, frases ou crenças). Estas definições causam, por vezes, confusão aos alunos (e até a professores e filósofos) que confundem a apresentação de razões que se pretende sustentem a conclusão com a obrigatoriedade de, dentro de um determinado sistema lógico, essas razões e, por conseguinte, a conclusão tenham de ser, necessariamente, aceites.

A vantagem de construir argumentos válidos reside somente na garantia — pelo menos em relação a argumentos dedutivamente válidos — de não terem sido cometidos erros formais. Se o argumento for dedutivamente válido, é impossível que todas as premissas sejam simultaneamente verdadeiras e a sua conclusão seja falsa. Como é óbvio, se a conclusão de um argumento dedutivamente válido for falsa, pelo menos uma das premissas é falsa, sendo que todas as premissas podem ser falsas ao mesmo tempo.

Há algumas afinidades entre a retórica e a lógica informal. A lógica informal, tal como eu a estou a conceber neste trabalho engloba os métodos da lógica formal mas também analisa ou

trata de outros aspectos dos argumentos ou dos raciocínios como o conteúdo. Outra questão é a da plausibilidade dos argumentos, em que aquilo que está em causa é a aceitação das premissas por parte de um ser racional, no sentido de aceitar algumas proposições ou frases e retirar daí conclusões. Também a questão de argumentos que não são (dedutivamente) válidos mas que podem ainda assim ser bons.⁶ Pela facilidade com que se podem ensinar alguns instrumentos da lógica formal e informal, e por esta ter um âmbito vasto, a introdução da lógica informal seria uma tentativa séria de dar aos alunos os instrumentos de pensamento crítico e não só (Murcho, 2006a).

A lógica informal dá prioridade à forma como as pessoas raciocinam e fazem inferências no seu dia-a-dia. Não só usa algumas noções da lógica clássica, como introduz algumas considerações de ordem epistémica ou pragmática, por exemplo. A bondade de um argumento pode depender, então, da plausibilidade das premissas, no sentido em que a sua verdade (ou falsidade) é facilmente aceite pelos interlocutores. Também as intenções de quem argumenta podem ser incluídas. Se alguém usa um termo, por exemplo “tempo” cabe ao interlocutor que avalia o argumento em que o termo ocorre, ajuizar se, dado o contexto, o arguente se está a referir a teorias físicas sobre o tempo ou sobre estado meteorológicos. Basta que alguém queira, portanto, sustentar uma determinada conclusão a partir de um conjunto de proposições para que haja argumentação (mesmo se essa argumentação não é dedutivamente válida).

Sendo a argumentação um factor fundamental na discussão de qualquer assunto, e não só na filosofia, e sendo as aulas de filosofia um lugar privilegiado para a aprendizagem dos rudimentos de lógica (formal ou informal), é aí que estas aprendizagens devem decorrer. A procura da verdade — entendida no sentido do esforço racional para termos crenças que possamos justificadamente pensar serem verdadeiras — depende, em muitos aspectos, da capacidade de argumentação (Murcho, 2003a). Se possuímos instrumentos que nos permitem “distinguir os argumentos correctos dos incorrectos; compreender por que razão uns são correctos e outros não; e aprender a argumentar correctamente” (Murcho, 2003a: 9, adaptado) porque não usá-los? Se a lógica nos ajuda a fazer tudo isto, qual a razão para a ignorar enquanto estudo sério?

⁶ Serão bons argumentos se estiverem construídos de tal forma que a conclusão que se quer extrair de uma conjunto de premissas pode ser plausivelmente inferida dessas premissas, sem que a noção de validade dedutiva esteja, necessariamente, envolvida.

A questão da validade de argumentos dedutivos pode revestir-se de especial importância durante a leccionação de aulas.⁷ Quando apresentamos um argumento válido, em que consideramos que a conclusão não é aceitável, temos somente de percorrer as premissas desse mesmo argumento e ver qual ou quais dessas premissas não aceitamos. Basta que tenhamos razões para não aceitar uma das premissas como verdadeiras para que uma discussão frutuosa possa iniciar-se. As vantagens da aplicação deste tipo de estratégia em sala de aula é, parece-me, evidente. Permite uma verdadeira discussão dos raciocínios dos autores e a identificação das partes que podem ser postas em dúvida, mais do que a simples repetição. Não só a separação em partes mais simples torna mais fácil a compreensão, como permite compreender de que forma as diferentes partes constituem um raciocínio maior, ou mais elaborado.

Um outro aspecto que pode causar alguma confusão é o facto de que a aceitação ou não da verdade ou falsidade das premissas de um argumento qualquer depender também — e não em pequeno grau — de outros argumentos. Depende da argumentação porque somos criaturas falíveis. Erramos muitas vezes, estamos sujeitos a distorções de raciocínio, não conseguimos ver sozinhos todas as objecções e contra-exemplos que podem ser apresentados — até mesmo, e principalmente, se é uma proposição com cuja verdade estejamos profunda ou até mesmo emocionalmente comprometidos (Murcho, 2006b). A argumentação pode permitir-nos ver melhor se uma determinada proposição é verdadeira ou falsa, e essa proposição pode ainda ser parte de outro argumento mais geral.

Se sozinhos estamos sujeitos a errar, o que muda quando apresentamos os nossos raciocínios de forma clara e honesta a outras pessoas, que também elas estão tão sujeitas a erros como nós? O erro de pensarmos que nada muda do primeiro caso para o segundo, é o erro de pensar que a argumentação cuidada, a tentativa honesta de correcção dos nossos erros — factuais ou de raciocínio — e a disponibilidade para mudarmos as nossas crenças quando elas se revelam injustificadas são iguais ao seu contrário. Não o são. A discussão aberta dos assuntos e a apresentação cuidada dos nossos argumentos e raciocínios abre espaço à correcção dos erros que forem sendo detectados. Não havendo garantias de que a nossa posição é verdadeira, só a tentativa constante, activa e séria de correcção de erros nos permite detectá-los. Se as posições de um qualquer autor forem aceites acriticamente, este processo falha (Murcho, 2006b).

⁷ É o estudo da lógica formal que permite aos alunos ter uma primeira compreensão da noção de validade, através da aplicação de métodos simples, como, por exemplo, os inspectores de circunstâncias.

A questão da epistemologia da argumentação coloca a questão prática, relativa à lógica informal, que relaciona não só os processos formais de determinação da validade (dedutiva) de argumentos, mas também a avaliação de validade não-dedutiva de outro tipo de argumentos que possam, ou não, surgir em textos filosóficos. É uma consideração epistemológica porque exige uma tentativa de descobrir se um argumento é ou não aceitável, e tal depende muito das nossas capacidades racionais. Esta questão diz respeito, principalmente, à justificação e tentativa de determinação do valor de verdade efectivo das proposições que compõem os argumentos. Não existindo métodos formais — lógicos ou outros — que permitam determinar a verdade ou falsidade das proposições, resta-nos a prática de uma discussão honesta, crítica e produtiva sobre as nossas crenças.

O que é, então, um bom argumento? A qualidade ou falta dela num argumento pode dever-se, pelo menos a três tipos de considerações:

1. “O factor lógico, que por vezes é exclusivamente formal, é a validade (dedutiva e não dedutiva). A validade garante que é impossível ou improvável que as premissas de um argumento sejam verdadeiras e a sua conclusão falsa. A validade é independente do estado cognitivo dos agentes.
2. O factor metafísico é a verdade. A verdade das premissas é uma condição necessária da argumentação de qualidade, pois torna impossível ou improvável, juntamente com a validade, que a conclusão seja falsa. A verdade é igualmente independente do estado cognitivo dos agentes.
3. O factor epistemológico é a relação de plausibilidade existente entre as premissas e a conclusão do argumento. Num argumento bom ou forte, as premissas são mais plausíveis do que a conclusão. A plausibilidade é relativa ao estado cognitivo dos agentes”
Murcho (2006b: 128-129).

Para Cossutta (1998) a justificação das teses avançadas por um texto filosófico pode ser feito mediante dois mecanismos de apresentação dos raciocínios: a argumentação e a demonstração. No primeiro caso, o mecanismo da argumentação permite aproximar posições, esbater as diferenças entre a posição que o autor defende e a posição de que o leitor parte:

“a argumentação constrói oposições irreduzíveis, ou pelo contrário, reduz o desvio inicial (distância a que o leitor é colocado por exemplo, modificada depois pela progressiva

conversão operada pelo trabalho de persuasão) à unidade do universal” (Cossutta, 1998: 161).

Demonstração, por um lado, é mais próximo das formas de argumentação dedutivas, e directamente inspirado pelos trabalhos de Aristóteles, aos quais o autor se refere:

“a perspectiva demonstrativa tende a estabelecer uma relação necessária entre as premissas e a conclusão, sem ter em consideração as atitudes dos sujeitos face a essas proposições” (Cossutta, 1998: 161).

A argumentação, por seu turno, tende a mostrar ao leitor a verdade ou a falsidade das proposições apresentadas.

“Se se privilegia, exclusivamente, a primeira abordagem, empobrece-se consideravelmente a análise, na medida em que, nos textos, se encontram esquemas de raciocínio que uma tentativa de formalização acabaria por reduzir a esqueletos; se é verdade que certas passagens demonstrativas obedecem a regras de estruturação formal, isso deixa de lado toda uma parte do trabalho de prova. A filosofia constrói os seus raciocínios através das línguas naturais, que lhe proíbem senão o rigor, pelo menos o uso de uma escrita simbólica que o constituiria em “característica universal” (Cossutta, 1998: 162).

Ambas estas estratégias encontram aplicação naquilo que Cossutta (1998: 162) apelida de “estratégia discursiva” em que ambas as formas de construção de raciocínios se conjugam de forma a justificar adequadamente um tese ou posição.

É no entanto impossível a redução de qualquer texto filosófico a um ou outro esquema geral de leitura, interpretação ou análise já que

“cada doutrina utiliza os recursos da argumentação e da demonstração de forma original, afeiçoando-se ao seu próprio método, criando, a partir deles, novas formas e novos arranjos determinados pela própria natureza dos conteúdos doutrinários” (Cossutta, 1998: 162).

Aquilo que foi dito atrás, põe em dúvida a plausibilidade destas propostas. Cossutta parece confundir as questões metafísicas e epistemológicas de raciocínios tal como foram expostas. A característica fundamental da argumentação não é, portanto, a meu ver, uma questão de uso de linguagens que eliminem a ambiguidade, ou, por outro lado, que ignorem o

conteúdo daquilo que é dito. Penso que o que escrevi até agora permite ver com mais clareza, que esta é uma falsa dicotomia: nenhuma destas características pode ser isolada de todas as outras. A avaliação de argumentos (ou de raciocínios, se quisermos) depende, para o seu sucesso da aplicação de vários métodos. Conclusão que os autores até agora citados aceitariam.

Resumindo, não podemos assumir, a priori, um método de análise de textos. Este método deverá sempre ter em conta uma necessária flexibilidade que permita adaptar a cada texto consoante os propósitos deste e a forma como foi escrito. Um texto — cada texto — filosófico usará várias estratégias para persuadir ou demonstrar ao seu leitor a verdade da posição que defende. O que é importante descobrir, com a análise de um texto é a sua estrutura interna. De que forma todos os aspectos do texto se conjugam para fazer emergir um sentido único capaz de persuadir o leitor (Cossutta, 1998).

Uma outra forma de pensar a questão da argumentação é seguir o trabalho de Chaïm Perelman, que afirma:

“argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese. Uma teoria da argumentação, na sua concepção moderna, vem assim retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos Gregos e dos Romanos [...]” (Perelman, 1987: 234).

Para este autor, a argumentação não pode reduzir-se a raciocínios lógicos (que ele chama provas demonstrativas), já que estes partem da suposição que as premissas que compõem um qualquer argumento são admitidas (à partida) como verdadeiras ou, pelo menos plausíveis, e as conclusões são atingidas por um processo de cálculo baseado em regras pré-estabelecidas. Desta forma, afirma o autor:

“a inferência a partir destas premissas realiza-se em virtude de transformações puramente formais, e as operações lógicas a que se procede são independentes da matéria sobre a qual incide o raciocínio” (Perelman, 1987: 234).

Usando estes métodos, defende Perelman (1987), só se pode raciocinar sobre as premissas de um argumento quando estas (premissas) são demonstradas, i.e., quando a sua verdade é estabelecida, por referência às proposições primitivas do sistema (axiomas) que são aceites pela sua evidência ou como hipótese.

Pode então estabelecer-se que o autor distingue argumentação de prova. No caso das provas não há a procura de adesão de um auditório àquilo que um qualquer orador diz e a verdade da conclusão é sustentada dentro de um dado sistema formal. Argumentar é sempre uma actividade situada, em que um orador procura a adesão do seu auditório à tese que está a propor; e onde o auditório está disposto a ouvir a exposição do orador: “o discurso argumentativo não é um monólogo onde não existe qualquer preocupação em relação aos outros” (Perelman, 1987: 235). Conclui então o autor que há uma diferença substancial entre argumentação e prova.

Outra forma de definir argumentação é-nos apresentada por David Zarefsky, que define argumentação da seguinte forma:

“o estudo da apresentação de razões [*reason-giving*] usado pelas pessoas para justificar as suas crenças e valores e para influenciarem o pensamento e a acção de outros. A sua preocupação central é a racionalidade e razoabilidade das propostas [*claims*] avançadas durante o discurso. Isto, por seu turno, depende se as propostas são justificadas, ou baseadas em algum indício e inferência que sejam eles próprios aceitáveis e assim constituam razões adequadas para a proposta” (Zarefsky, 2001: 33).

Perelman (1987) afirma que a argumentação não se pode reduzir a raciocínios lógicos. Antes de mais convinha esclarecer o que se entende por raciocínios lógicos (o que serão raciocínios *ilógicos*, fica por esclarecer). O autor parece confundir a avaliação de argumentos quanto à validade ou invalidade com a tese (absurda) de que, num qualquer argumento válido, a conclusão é necessariamente verdadeira, i.e., que um argumento válido não pode ter uma conclusão falsa.

A lógica formal e a lógica informal podem ter um papel fundamental nas aulas de filosofia. Os métodos que têm sido desenvolvidos nesta área — e também noutra conhecida como pensamento crítico — propõem métodos de análise de tipos variados de raciocínio, que podem encontrar aplicação extensa. É a sua conjugação com outro tipo de métodos que permitirá uma melhor compreensão e análise dos problemas filosóficos. Resta ver com um pouco mais de detalhe como a lógica informa pode ser usada.

2.1 Lógica: formal e informal

A lógica informal é uma disciplina que usa alguns métodos da lógica formal para analisar a forma como as pessoas argumentam no dia-a-dia, embora não limite o âmbito da sua análise à forma lógica das expressões, e faz uso dos resultados de outras disciplinas tais como a psicologia, ou a sociologia.

“A lógica informal estuda os argumentos cuja validade não depende unicamente da sua forma lógica, o que engloba argumentos não dedutivos e argumentos dedutivos de carácter conceptual” (Murcho, 2003: 42).

A diferença entre a lógica formal e a lógica informal reside no âmbito das suas respectivas análises. Enquanto a lógica formal tem, como o nome indica, uma preocupação profunda com a forma lógica (tanto de expressões como de argumentos, que pode ser evidenciado usando várias linguagens formais) a lógica informal analisa outros aspectos dos raciocínios e da argumentação. Para além da forma lógica, leva também em consideração o conteúdo das proposições que sustentam a conclusão apresentada, mesmo que o argumento não tenha a forma de um argumento dedutivamente válido. Outros tipos de argumentos podem igualmente ser analisados mediante algumas regras simples, que se apresentarão mais à frente.

Johnson (1999) expõe cinco definições de lógica informal que serão úteis para este trabalho. Por lógica informal podemos entender um tipo de lógica que, ao contrário da lógica formal, se preocupa com conceitos e definições não estritamente lógicas, de forma semelhante à análise conceptual de expressões. Pode igualmente ser entendida como a área de estudo das falácias informais, *i.e.*, formas de raciocínio que são falaciosas, mas formalmente correctas. Uma terceira forma de entender esta área é entendê-la como lógica sem a preocupação com a parte estritamente formal. A quarta forma de entender é vê-la como um intermediário entre a lógica formal e a forma como os argumentos e raciocínios são apresentados em linguagem natural. Por fim, lógica informal pode ser descrita como uma epistemologia de argumentos, em que as teorias e avanços conseguidos na filosofia do conhecimento são usados na avaliação de argumentos.

O trabalho da lógica informal é um trabalho sobre argumentos formulados em linguagem natural. Porque muitas das características que tornam esses argumentos interessantes não são capturáveis pela lógica formal, esta área (em conjunto com a lógica formal) tem o potencial de

tornar a análise e discussão de argumentos, que constitui a prática da melhor filosofia, o centro das aulas. “Lógica formal e lógica informal têm papéis complementares e não opostos” (Johnson, 1999: 272).

Blair (2009: 19) defende que o uso da expressão “lógica informal” é tanto “uma tática retórica como uma tentativa de descrição exacta.” Ao percorrer a história da disciplina menciona ainda que

“a tradição à qual [a lógica informal] constituía uma reacção assumia que ensinar aos alunos lógica formal era a forma de os preparar para analisar e avaliar argumentos. Os métodos que estavam a ser desenvolvidos não eram formais, e os raciocínios e argumentos que tinha interesse para os lógicos informais não eram formalizáveis de forma interessante. Mas tal não significa que estivéssemos desinteressados em padrões de argumentos ou normas sistemáticas” (Blair, 2009: 19).

A importância desta área na avaliação de argumentos é, na minha opinião, enorme. Permite, não só, evidenciar algumas características dos argumentos que a lógica formal não leva em conta, como ainda desenvolver instrumentos para a avaliação de argumentos que não se limitam à análise da forma lógica mas que também são mais poderosos. Não há boa razão para que não sejam utilizados.

Douglas Walton sustenta que a lógica informal serve para nos “ajudar a usar métodos críticos para avaliar razoavelmente e com imparcialidade os pontos fracos e os pontos fortes de argumentos” (Walton, 1989: 1).

A lógica informal pode ser resumidamente descrita da forma que se segue:

“o estudo dos aspectos lógicos da argumentação que não dependem exclusivamente da forma lógica, contrastando assim com a lógica formal, que estuda apenas os aspectos lógicos da argumentação que dependem exclusivamente da forma lógica. Os aspectos lógicos da argumentação são os que contribuem para a validade e a força da argumentação, distinguindo-se dos aspectos psicológicos, históricos, sociológicos e outros” (Murcho, 2006a: 473).

As vantagens na aplicação da lógica informal são várias e interessantes (Blair, 2009). Por um lado, há muitos bons argumentos que não são facilmente formalizáveis usando os recursos disponíveis nos sistemas formais de lógica. Fazê-lo implica portanto parafrasear o argumento a ser analisado, ou modificar a forma como é apresentado. Todas estas actividades são polémicas, no entanto, porque não é claro que a apresentação de um argumento na forma

canónica não modifique o próprio significado e estrutura do raciocínio que se pretende analisar ou avaliar. Mas a aplicação criteriosa do princípio de caridade pode ajudar a diminuir a margem de erro. Conjugado com uma tentativa séria de questionar racionalmente as nossas posições ou de outros, a aplicação destes métodos parecem prometedora.

2.2 A lógica informal como instrumento filosófico

Para que os recursos da lógica informal possam ser usados como instrumentos didácticos é necessário que duas coisas aconteçam:

1. Os alunos devem dominar alguns aspectos da lógica formal;
2. O professor e os alunos devem ter em mente que os recursos da lógica formal são apenas alguns dos recursos ao dispor da lógica informal.

A primeira condição é fácil de cumprir, até com alunos que estão a frequentar o 10º Ano de escolaridade. Basta para tal que, durante a leccionação do Módulo I do programa se abordem alguns conceitos que servirão durante toda a frequência da disciplina. Aos conceitos e técnicas básicos ensinados aos alunos neste módulo de introdução, pode incluir-se também alguns recursos da lógica, tal como o da distinção (intuitiva) entre validade e verdade, a noção de validade dedutiva e validade não-dedutiva, o conceito de falácia formal e de falácia informal, entre outros. Estes são conceitos suficientemente simples para que possam ser compreendidos pelos alunos e permitem-lhes um conjunto de instrumentos que encontrarão aplicação durante todo o seu percurso na disciplina de filosofia.

Por *argumento válido* entende-se um argumento em que, acontece necessariamente que, se todas as premissas forem simultaneamente verdadeiras, a conclusão também será verdadeira. Assim formulado é claro que num argumento válido a conclusão não é necessariamente verdadeira. Um argumento válido pode (obviamente) ter uma conclusão falsa sem que se torne, só por essa razão, inválido. O princípio de validade permite considerar um argumento em que todas as premissas e a conclusão são falsas, válido.⁸

Esta propriedade dos argumentos depende somente daquilo a que se chama a sua forma lógica. Não é necessário ter nenhuma preocupação com o valor de verdade (actual) das

⁸ Há várias formulações possíveis deste princípio (sem que o essencial mude), sendo que esta foi usada precisamente com o intuito de esclarecer a confusão envolvida. Outra formulação possível, no meu entender mais facilmente compreensível seria a seguinte: num argumento válido, é impossível que todas as premissas sejam simultaneamente verdadeiras mas a conclusão seja falsa.

premissas, nem do valor de verdade da conclusão de um argumento para se demonstrar a sua validade ou invalidade. Basta considerar os valores de verdade que cada proposição pode ter, nomeadamente ser verdadeira ou ser falsa, e atribuí-los sistematicamente às proposições de um argumento. Claro está, quando argumentamos, queremos que os nossos argumentos tenham premissas verdadeiras (para além da validade) para que, mais facilmente convençam os nossos interlocutores a aceitá-los (Murcho, 2003), mas estes conceitos, estando intimamente relacionados, não se devem confundir. Resumindo: *a verdade ou falsidade das proposições ou frases dos nossos argumentos não é determinável por métodos (estritamente) lógicos*. De facto, não se conhecem métodos automáticos de o fazer. Logo, exigí-lo da lógica é abusivo.

Como se determina então o valor de verdade de uma proposição? A determinação do valor de verdade de qualquer proposição é então uma actividade que envolve ou pode envolver várias disciplinas e métodos. Sendo nós seres falíveis, sujeitos a erros e enviesamentos de várias espécies, a alternativa que nos resta é argumentar — além, claro, de estudar seriamente. Mostrar a outros os nossos raciocínios, tentando convencê-los das vantagens de adoptar a nossa posição, e ouvir com atenção as suas objecções para que possamos corrigir os erros nas nossas próprias posições. Qualquer destas coisas só pode ser feita argumentando claramente com o genuíno propósito de encontrar a verdade.

Imputar à lógica uma tentativa, de através de axiomas, descobrir verdades substantivas acerca do mundo é, portanto, não entender o papel da lógica no raciocínio, nos argumentos e na filosofia. Não só não somos obrigados a aceitar qualquer sistema de lógica, como a verdade ou falsidade das proposições que compõem os argumentos só pode ser determinada pelo exercício de um debate franco e aberto, onde os intervenientes queiram descobrir a verdade. O uso da lógica informal neste tipo de actividade não só não é errada, como permite um debate com regras simples cuja aplicação pode ser facilmente aprendida e compreendida por todos os intervenientes.

Se existem métodos simples de detectar erros de raciocínio e se esses métodos são facilmente aplicáveis, porque não aplicá-los? Se pretendemos um debate preocupado essencialmente com a procura da verdade, porque não usar todos os métodos ao nosso dispor para evitar erros formais, de forma a concentrar o debate naquilo para o qual não há métodos automáticos, nomeadamente procurar ter crenças verdadeiras e não ter crenças falsas.⁹

⁹ A descoberta de erros informais, relativos, portanto ao conteúdo das proposições é, como já foi dito atrás, uma tarefa consideravelmente mais difícil. A não existência de métodos automáticos de determinar o valor de verdade de

Não obstante, algumas das particularidades que Perelman (1987) identificou no discurso argumentativo podem e devem ser levadas em conta pelos professores de filosofia. Conto entre eles a preocupação com a recepção da mensagem e a sua aceitação ou não por parte do auditório — nomeadamente os nossos alunos. Tal não pode deixar de ter importância na leccionação das aulas. Esta questão, também conhecida como cogência de um argumento é uma questão complexa e interessante, que põe em jogo características da filosofia, da lógica e da psicologia (pelo menos). Trata-se da aceitabilidade ou não de determinadas premissas nos nossos argumentos. Assim, um bom argumento seria, além de válido, também correcto ou sólido (o que significa que, além de válido, todas as suas premissas são verdadeiras) e além disso deverá ser cogente — i.e., as suas premissas devem ser mais facilmente aceites do que a sua conclusão. A questão da adesão do auditório só se coloca, como é simples de ver agora, acerca da cogência do argumento.

Uma definição (mínima) de argumento é, então, a seguinte: um argumento é constituído por um conjunto de uma ou mais proposições (chamadas premissas) e uma e só uma conclusão em que as premissas servem de alguma forma para justificar ou sustentar aquilo que é afirmado na conclusão. Argumentar e raciocinar podem ser entendidos como termos diferentes:

“[...] um argumento é diferente de um raciocínio ou inferência porque envolve a persuasão de alguém (incluindo nós mesmos), ao passo que um raciocínio ou inferência não envolve tal aspecto” (Murcho, 2006a: 474).

Argumento, no sentido em que uso o termo neste trabalho, será então entendido como um raciocínio, um movimento de pensamento em que uma determinada proposição — a conclusão — é inferida das premissas dadas. Argumentar será, também, então a apresentação de argumentos a outras pessoas, de tal forma que estas possam perceber claramente de que forma chegámos à conclusão que estamos a defender. Não faço, então, distinção entre argumentar e raciocinar. Argumentar, tal como entendo aqui o conceito, é uma actividade essencialmente racional, em que os vários interlocutores avaliam as proposições que compõem os nossos argumentos quanto à sua verdade ou falsidade, justificando por seu turno as suas posições. Com este movimento dialéctico, cada uma das partes chegará, idealmente, mais perto de uma posição mais plausível, ou seja, uma posição mais aceitável. O modo como se chega à

uma qualquer proposição não é, no entanto, uma afirmação da impossibilidade de descobrir verdades. A dificuldade parece residir em saber quando as descobrimos.

conclusão a partir das proposições das quais partimos foi já discutido anteriormente, quando abordei a questão da validade de um argumento (dedutivo). Os métodos dedutivos não são os únicos aos nosso dispor, no entanto. A lógica informal estuda ainda outros tipos de raciocínios para além dos dedutivos e é essa a sua vantagem: usa métodos formais e não formais para avaliar a pertinência de vários tipos de argumentos, tanto os que ocorrem em textos filosóficos, como outros que ocorram no nosso dia-a-dia.

Sendo as aulas uma actividade feita em conjunto, as discussões que nela têm lugar devem obedecer a alguns critérios simples que ajudam a garantir que a argumentação não se torna simplesmente uma gritaria. Desidério Murcho propõe oito regras ou condições para uma discussão proveitosa:¹⁰

1. “Respeitar e ouvir atentamente as pessoas que discordam de nós;
2. Estar disponível para mudar de ideias se os nossos argumentos não resistirem à discussão;
3. Não mudar de assunto para assunto sem antes discutir adequadamente o que estava em discussão;
4. Distinguir o central e o relevante do periférico e acessório;
5. Não usar ataques pessoais de qualquer espécie;
6. Dominar (ainda que intuitivamente) os aspectos elementares da lógica informal;
7. Conhecer a bibliografia relevante;
8. Ter reflectido de forma razoavelmente sistemática no tema em causa” (Murcho, 2006b: 131 e segs).

A primeira regra é talvez uma das mais importantes e deve ser posta em prática desde o início. Não é possível a ninguém expor o seu ponto de vista, se está constantemente a ser interrompido. Esta estratégia de disrupção falha, porque quem está a falar está a apresentar uma posição que é verdadeira ou uma posição que é falsa. Se a posição for verdadeira, impedir essa pessoa de falar vai impedir que outras pessoas percebam que aquilo que está a ser dito é verdadeiro e possam aceitá-lo como tal. Se aquilo que está a ser dito é falso, então somente com uma discussão franca e aberta sobre o assunto se pode descobrir o que está errado nesse

¹⁰ Isto é, uma discussão que tem como principal propósito tentar a procura desinteressada da verdade e a correcção de erros.

raciocínio e corrigi-lo. De uma forma ou de outra, silenciar opiniões contrárias não traz vantagens a ninguém. Servirá somente para manipular.

Profundamente relacionada com a primeira regra está a segunda. Numa discussão racional pretende-se corrigir as nossas posições de forma a melhorá-las ou substituí-las por outras que mais se adequem à realidade, ou mais se aproximem da verdade. Se assumimos uma posição dogmática, este tipo de discussão racional torna-se inútil porque se torna simplesmente a expressão de dogmas e de crenças irreflectidas. Tal não quer dizer, no entanto, que sempre que a nossa posição é posta em causa deve ser imediatamente abandonada, mas tão só que devemos procurar possuir justificações adequadas para as crenças que possuímos, e caso descubramos alguma crença que não resista a um escrutínio aberto, racional e ponderado, devemos abandoná-la e substituí-la por outra mais justificada.

Mudar de assunto é igualmente uma tática desonesta numa discussão franca. Se no decorrer de um raciocínio pretendemos obrigar o nosso interlocutor a abordar vários assuntos, sem que nenhum deles fique bem esclarecido, parecerá aos mais distraídos que o autor desta estratégia “ganha” o argumento. Ao impossibilitarmos a reflexão sobre cada um dos assuntos em discussão, deturpamos aquilo que deveria ser o objectivo último de uma discussão racional: a procura da posição mais plausível de ser defendida, mais próxima da verdade ou a mais justificada. Quando os assuntos são abordados somente de forma superficial, este objectivo falha. Esta regra está também próxima da seguinte. Ao discutir um assunto devemos procurar, na medida do possível, restringirmo-nos à discussão dos assuntos que são de facto centrais para o apuramento da verdade ou da posição mais racional.

Na maioria das discussões não é vantajoso, nem racional, insultar ou desprezar a pessoa que discorda do que dizemos. Também aqui é necessário ter em conta que a finalidade da discussão é pôr as nossas crenças à prova. Insultos, ataques pessoais, insinuações sobre o carácter dos oponentes desviam-nos desse objectivo e portanto devem ser rejeitados.

Ter a capacidade, ainda que intuitivamente, de distinguir bons argumentos de maus argumentos e conseguir expressar as razões para o pensar é também uma vantagem na argumentação. Procurar apresentar bons argumentos, bem construídos, que possam de facto conduzir à conclusão que deles queremos retirar facilita não só a discussão aberta, como ainda a apresentação de objecções claras, e apontadas directamente a aspectos específicos dos nossos argumentos. Após saber quais as partes da nossa argumentação que estão a ser postas

em causa, podemos concentrar-nos a apresentar mais razões (se as houver) para a aceitação dessas premissas ou suposições adicionais.

Conhecer, ainda que de forma parcial o que já foi escrito e estudado por outros em relação a algum assunto, previne que a discussão se afaste dos pontos centrais e cruciais, assim como previne que se torne simplesmente um jogo de palavras, em que a persuasão é uma forma de sedução e mistificação através de um discurso obscuro, e não uma tentativa racional de encontrar a verdade. Igualmente importante será a existência de reflexão prévia sobre o assunto a discutir, para que a discussão seja realmente fértil. Se alguém parte para um discussão sem ter reflectido seriamente sobre o assunto, arrisca-se a defender algo que seja facilmente visto como falso. Nesse caso a discussão é simplesmente uma perda de tempo por parte de todos os intervenientes.

Duas áreas de extrema importância estudadas pela lógica informal, e que considero especialmente pertinentes para um ensino da filosofia adequado à natureza da disciplina e às especificidades do seu ensino, são as que dizem respeito aos diferentes tipos de raciocínio (que inclui também tipos de raciocínios não dedutivos) e a categorização e estudo das falácias (formais e informais).

2.2.1 Tipos de raciocínios

Embora os raciocínios dedutivos sejam os mais facilmente identificáveis como raciocínios, há outras formas de pensar, com características muito próprias, que merecem atenção por si só. De entre estes tipos de raciocínio mencionarei brevemente os raciocínios de tipo indutivo, além de algumas especificidades dos argumentos por analogia, dos argumentos de autoridade e dos raciocínios abductivos, assim como algumas das características que podem ter importância para a leccionação de aulas.

Uma forma particularmente comum de raciocínio são as induções. Ao contrário das deduções, as induções não garantem que a conclusão a que chegamos seja verdadeira. Induções podem ser de dois tipos (Murcho, 2006c) *generalizações* ou *previsões*. Uma generalização consiste num argumento não dedutivo em que a conclusão é mais geral do que as premissas. Uma previsão é um argumento não dedutivo em que a conclusão é menos geral do que as premissas (Murcho, 2006c). Um exemplo de uma generalização é: todos os cisnes observados são brancos. Logo, todos os cisnes são brancos. Um exemplo de uma previsão é: Todas as esmeraldas são verdes. A esmeralda que pertence à Eva é verde.

Alguns autores mencionam que é fácil confundir argumentos indutivos e argumentos dedutivos:

Exemplo 1:

1. “Alguns elefantes gostam de chocolate.
2. Isto é um elefante.
3. Logo, este elefante gosta de chocolate” (Baggini & Fosl, 2003: 9).

Exemplo 2:

1. “Todos os elefantes gostam de chocolate.
2. Isto é um elefante.
3. Logo, este elefante gosta de chocolate” (Baggini & Fosl, 2003: 9).

No exemplo 1 não há um argumento válido: as suas premissas podem ser todas verdadeiras e a conclusão ser falsa, no caso de o elefante a que nos referirmos ser um caso, até o único caso mundial, de um elefante que não goste de chocolate. No exemplo 2 temos, claramente, um argumento dedutivamente válido. Não é possível que todas as premissas sejam simultaneamente verdadeiras e a conclusão seja falsa. A distinção entre argumentos dedutivos e indutivos nem sempre é clara. É necessária experiência e conhecimento para não cometer erros. Nas aulas de filosofia, a questão mais importante será a escolha de exemplos adequados. O problema da indução é um problema filosófico que não cabe tentar aqui um tratamento. Mas ainda assim é proveitoso dizer algo acerca do problema. A indução parece basear-se na crença na uniformidade da natureza; na crença que no mundo, ou no Universo, ou na natureza aquilo que acontece obedece a algumas regularidades. A justificação para esta crença só poderia, no entanto, ser *a priori*.

Os *argumentos de autoridade*, as *analogias*, os *raciocínios causais*, nomeadamente abductivos, e os *argumentos conceptuais* são outros tipos de raciocínios não dedutivos (Murcho, 2006a).

Analogias podem ser formas de argumentação somente se forem devidamente usadas. Para além disso podem ser indispensáveis para definir e esclarecer conceitos. Analogias podem ser divididas em dois tipos: *analogias fortes* e *analogias fracas*. Nas analogias fortes os termos comparados partilham um número importante de semelhanças e não exibem um número importante de dissemelhanças. Um caso importante de analogia (embora não para a filosofia) é

o caso dos precedentes legais. Quando dois casos partilham semelhanças suficientes, espera-se que a decisão tomada seja também semelhante (Baggini & Fosl, 2003; Zilhão, 2006a).

Nas analogias fracas, as coisas comparadas, ou não partilham um número importante de características relevantes, ou têm um número importante de diferenças, ou ambas (Baggini & Fosl, 2003). Um exemplo de uma analogia fraca é o chamado argumento do designio: qualquer artefacto complexo foi criado por um ser inteligente. O universo é complexo. Logo o Universo foi criado por um ser inteligente. A analogia falha, neste caso, porque para artefactos complexos, como relógios, podemos saber quem os criou e os métodos usados. Tal não acontece com a criação do Universo. Embora existam algumas semelhanças, as diferenças parecem ser tantas que colocam em dúvida o raciocínio.

Argumentos de autoridade são argumentos que se baseiam na opinião de um especialista numa determinada área. Mas para que possam ser aceites há pelo menos quatro regras que devem ser tidas em conta para evitarmos erros (Murcho, 2006d). A primeira regra dita que o especialista em causa tem de ser um especialista reconhecido na sua área. Um argumento de autoridade de um físico famoso é aceitável se ele estiver a falar acerca da área da física que ele estuda. Se ele quiser transportar a sua autoridade para outra área — e.g., para a filosofia — a sua opinião não tem a mesma força. Outra regra importante é que haja acordo significativo dos especialistas nessa área acerca da verdade do que é dito. Não basta que um só especialista numa área afirme que algo é verdadeiro. É necessário que muitos outros especialistas da mesma área concordem. No caso de existirem outros argumentos de autoridade tanto ou mais plausíveis em relação a uma determinada posição, então invocar uma autoridade em relação a um qualquer assunto é uma forma falaciosa de argumentação. Por fim, os especialistas de uma determinada área não podem ter outro tipo de interesse na aceitação da teoria: se, porventura, um grupo de cientistas quer obter um grande financiamento para as suas pesquisas e afirma que as suas teorias são verdadeiras e portanto devem ser financiadas, estamos justificados em desconfiar dos seus argumentos.

Em conjunto estas quatro regras ajudam a avaliar argumentos de autoridade, mas tal como outras formas não dedutivas de raciocínio não são suficientes para garantir nada. São simplesmente necessárias para uma avaliação competente de argumentos de autoridade. Também não podemos justificadamente rejeitar todos os argumentos de autoridade. Eles são um aparte importante da forma como, enquanto seres humanos, aprendemos e descobrimos

factos acerca do mundo. Estes argumentos terão o seu lugar nas aulas de filosofia, desde que adequadamente usados.

Os raciocínios abduativos têm a aparência de uma falácia de afirmação do consequente.¹¹ É então necessário encontrar uma forma de os distinguir (Zilhão, 2006b). Num raciocínio por abdução a premissa formulada (aparentemente) como uma condicional material, refere de facto uma relação de causalidade. Um raciocínio por abdução terá a seguinte forma lógica: Se A, então B. B. Logo A. Um raciocínio deste tipo é então considerado uma abdução “se, e somente se, a primeira premissa daquela estabelecer uma relação de causalidade entre A e B” (Zilhão, 2006b: 9). Sendo um raciocínio de tipo não dedutivo, a verdade da primeira premissa não garante a verdade da conclusão, simplesmente a torna provável.

Há ainda outro tipo de argumentos que podem ser chamados de “argumentos conceptuais ou semânticos” (Murcho, 2006a). Também estes não dependem exclusivamente da sua forma lógica. Se alguém afirma “o João é solteiro; logo o João não é casado” estará a usar um argumento de natureza conceptual.

2.2.2 Falácias comuns

Uma falácia é uma instância ou exemplo de um erro de raciocínio: é uma situação em que alguém faz inferências incorrectas. Embora todos os argumentos inválidos envolvam falácias, nem todas as falácias são inferências inválidas (Baggini & Fosl, 2003; Sàágua, 2006). Há casos de inferências informais em que argumentos válidos são, no entanto, falácias:

“a noção de falácia é híbrida: tem aspectos lógicos e aspectos psicológicos (ou sociológicos). [...] Não existe uma teoria geral das falácias, nem uma classificação das falácias que seja consensualmente aceite” (Sàágua, 2006: 327).

Dizer que uma falácia é um argumento com premissas falsas é insuficiente para definir o conceito, já que é possível haver raciocínios dedutivamente válidos e indutivos com premissas falsas, que não são, no entanto falácias (Sàágua, 2006). As falácias podem, no entanto dividir-se em *falácias formais* e *falácias informais*.

Falácias formais são erros na forma dos raciocínios, situações em que a verdade das premissas não permite garantir a verdade da conclusão (Baggini & Fosl, 2003). Assemelham-se

¹¹ Uma afirmação do consequente é um argumento da seguinte forma: Se P, então Q. Q é verdade, logo conclui-se P. Por exemplo da afirmação: “Se estou no Porto, então estou em Portugal” não se pode concluir que é verdade que se estou em Portugal, então estou no Porto. Poderia certamente ser o caso que estivesse em Ponta Delgada.

a formas válidas de inferência, mas são, na realidade inválidas (Sàágua, 2006). Um exemplo de uma falácia formal é a negação do antecedente. O seguinte argumento é um exemplo de negação do antecedente: Se o José está no Porto, então está em Portugal. O José não está no Porto. Logo, o José não está em Portugal. As premissas não permitem sustentar a conclusão, ou seja, é possível que todas as premissas do argumento sejam simultaneamente verdadeiras e a sua conclusão seja falsa.

Falácias informais, por seu turno são erros de raciocínio que não podem ser detectados através dos meios lógicos formais, podendo, em vários casos, ter formas válidas (Baggini & Fosl, 2003). Só podem ser detectadas analisando o conteúdo do raciocínio (Sàágua, 2006). Um caso de uma falácia informal seria, por exemplo um falso dilema: Ou o Mário vem hoje à escola ou desistiu de estudar. O Mário não veio à escola. Logo, o Mário desistiu de estudar. Este tipo de argumento é nitidamente falacioso. É plausível assumir que o Mário não veio à escola porque está doente, ou tem uma consulta médica marcada, ou outra qualquer situação.

As falácias, formais ou informais, não são esgotadas por esta breve lista. Há muitas mais, com classificações mais ou menos consensuais. Há ainda alguns raciocínios cuja natureza falaciosa não é consensual. Tal como os assuntos tratados até aqui neste relatório, também a questão das falácias é um trabalho que está, ainda hoje a decorrer. É mais um exemplo de como a discussão franca de assuntos pode proporcionar resultados interessantes, que podem até superar os interesses que levaram à sua investigação.

Penso nesta altura ser mais clara a razão pela qual considero que a área da lógica informal, combinada com os métodos e propostas da hermenêutica, são uma proposta interessante para a leccionação da filosofia. Não só não necessitamos de rejeitar outras áreas e métodos ou abordagens filosóficas, como ainda os podemos combinar de forma a avaliar claramente os argumentos que ocorrem nos textos filosóficos. Esta proposta parte, como é também evidente, do pressuposto que a filosofia é a discussão aberta e franca de problemas e teorias propostas para lhes dar solução. Não é a única posição possível, mas é uma posição que certamente merece mais discussão e análise.

3. Prática Pedagógica

A prática pedagógica, independentemente da forma como é encarada, deve ser regulada por alguns princípios que a percorram e enquadrem. Ensinar filosofia é optar por estratégias, métodos e caminhos diversos. Pretendi que as aulas de filosofia fossem aulas de trabalho propriamente filosófico, de discussão de argumentos e clarificação de conceitos com vista a abordar problemas filosóficos. A metodologia que adoptei durante a prática pedagógica privilegiou o contacto com textos — ou excertos de textos — da tradição filosófica. Ao permitir aos alunos contactar directamente com o pensamento de autores influentes na história da filosofia, com os problemas por eles abordados e com os seus raciocínios — e porque não os seus erros — procurei potenciar as aprendizagens dos alunos. Procurei tornar as aulas mais do que repetições acríticas de teses filosóficas memorizadas ou simples interpretação de textos. Tentei que fossem uma real actividade sobre problemas da filosofia que exigem argumentação fundamentada, capacidade para reconhecer os seus próprios erros e dificuldades, e imaginação para tentar ultrapassar os problemas.

Se partimos de textos filosóficos adequados, criteriosamente escolhidos e explorados que exprimam várias formas de abordar os problemas filosóficos e não ficarmos pela simples interpretação de textos, não os tratamos como ideias mortas, mas sim como debates vivos (Murcho, 2002; Boavida, 2010). Esta forma de trabalhar exige, por um lado, uma compreensão adequada daquilo que um texto diz, e pelo outro lado é também necessária uma compreensão adequada dos raciocínios expressos através desse meio.

Uma definição clara de objectivos pedagógicos e filosóficos é igualmente essencial para uma prática pedagógica informada. Uma forma de os definir é dando resposta a três perguntas formuladas por Boavida (2010): *o que queremos ensinar, como queremos ensinar, e para que queremos ensinar*. Responder à primeira questão é escolher as áreas e os problemas que, não só são adequados ao estudo e discussão por alunos do ensino secundário, como ainda quais as áreas representativas da disciplina e que melhor permitem desenvolver as capacidades requeridas para o estudo da filosofia. Essa questão está intimamente ligada à resposta que a segunda questão requer. A escolha entre o ensino de filosofia e o ensinar do filosofar terá, igualmente, influência na resposta às outras questões. A opção por um ensino da filosofia, com ênfase na erudição e no estudo da história da filosofia condicionará a escolha das áreas e

autores usados nas aulas, assim como a opção pelo ensino do filosofar terá influência noutras escolhas.

A questão mais geral é a questão das finalidades do ensino da própria disciplina. Definindo o que se quer concretizar com a disciplina e qual o perfil de aluno que se pretende formar influenciará também as outras questões. A resposta a estas três questões é também uma resposta à questão das finalidades com que se ensina filosofia. Dizer que queremos ensinar filosofia é muito pouco informativo. Mesmo definindo a filosofia de um modo geral, capaz de satisfazer várias concepções diferentes do termo, pelo menos algumas seriam inadequadas.

A concepção de filosofia influencia, então, a forma como os problemas filosóficos são tratados, e é de grande importância no próprio ensino da disciplina. Se a ênfase for colocada na própria actividade filosófica, então também aqui a concepção de filosofia terá influência na forma como a disciplina é leccionada. “Não é no programa, seja ele qual for, que está o específico da filosofia, mas no filosófico propriamente dito” (Boavida, 2010: 33). Então, se há um conjunto de problemas tradicionalmente filosóficos, aos quais os filósofos têm tentado dar resposta ao longo do tempo, e se há também formas de os abordar e de lhes tentar dar respostas, então o nosso problema está, de certo modo resolvido.

Que objectivos pretendemos concretizar com o estudo da filosofia? Responder a esta questão é responder, ainda que parcialmente, à questão dos objectivos da disciplina, optando por uma concepção específica, sendo que essa concepção, repete-se, influenciará a resposta à segunda questão. Defendo que ensinar filosofia é apresentar e discutir os problemas filosóficos tal como têm sido apresentados ao longo da história da filosofia e, para o fazer adequadamente, ensinar também os métodos filosóficos e esclarecer os conceitos envolvidos. Outras questões, como a época histórica em que determinados autores viveram, devem ser abordadas somente enquanto contribuam para a compreensão adequada e discussão dos problemas.

Definidos os objectivos da disciplina importa responder à questão das opções de metodologia que lhe estão ligadas. A questão diz claramente respeito aos métodos de ensino propriamente ditos (Boavida, 2010). Estamos perante um, aparente, dilema: “o problema da ensinabilidade da filosofia põe-se porque ou se ensina a filosofia feita, ou não se ensina filosofia nenhuma, visto que não se pode ensinar a filosofia que ainda não existe” (Boavida, 2010: 39). Este é, parece-me um falso dilema. Não só é possível ensinar métodos filosóficos, como também é possível — e desejável — que se ensine alguma da filosofia que foi feita por outros. Ensinar métodos filosóficos (no sentido mais lato da palavra métodos) é possível, como foi sempre

possível ao longo de toda a história da filosofia. Basta que se apresentem claramente aos alunos o problema proposto e se proponha a sua resolução. Em conjunto com este método, é ainda desejável que o professor informe os alunos da especificidade de alguns conceitos envolvidos na discussão dos problemas e apresente algumas das soluções propostas ao longo da história da filosofia.¹² Uma discussão informada e aberta acerca dos problemas que a filosofia procura enfrentar é, então, a melhor forma de ensinar filosofia.

Para quê ensinar filosofia? A resposta a esta pergunta é essencial. Sem uma visão clara daquilo que se pretende atingir com as aulas de filosofia, não é possível haver um ensino adequado da mesma. Querer uma simples memorização é inadequado como objectivo de ensino. Resta portanto, afirma Boavida (2010: 48), “levar os alunos a trabalhar com problemas reais e a encontrar, com a sua actividade, a natureza filosófica que os problemas contêm.”

Precisará, então a filosofia de uma didáctica específica, ou conterà a filosofia — pela sua própria natureza a sua própria didáctica. Para Boavida (2010) somente quando um problema filosófico é sentido pelos alunos como um problema para o qual se deve encontrar uma solução é que a filosofia é, verdadeiramente, filosófica. Neste sentido, pode dizer-se que a filosofia tem já a sua didáctica na sua própria prática. Se os problemas forem sentidos como verdadeiros problemas pelos alunos será já pedagógica; mobilizará as capacidades necessárias para resolver os problemas e desta forma contribui para o desenvolvimento de outras capacidades intelectuais importantes.

“No ensino-aprendizagem da filosofia deverão, portanto, ser criadas condições idênticas às da produção filosófica; as quais permitem ao aprendiz encontrar, e ao professor reencontrar, a filosofia no seu próprio terreno, ou seja na natureza do seu proceder” (Boavida, 2010: 88).

É portanto clara na passagem anterior a posição do autor em relação ao ensino da filosofia: a filosofia é uma actividade, não é um conjunto de informações que se aprendem; é um fazer-se, não uma actividade estéril de memorização.

¹² Este tão maldito método tradicional é pelo menos antigo. Tomemos o exemplo da Grécia clássica. Os alunos das várias escolas filosóficas eram convidados a questionar as respostas que lhes eram dadas e a discutir abertamente outras soluções (o caso de Aristóteles, que vem a ser um dos mais acérrimos críticos do seu antigo professor, é exemplar). Assim aquilo que é necessário fazer é recuperar o espírito grego de discussão aberta e de procura de verdade e a rejeição da aceitação acrítica do conhecimento do passado. É esta, para mim, a característica essencial da filosofia, e aquela que deve ser preservada a todo o custo.

Quererei eu defender, então, que é possível ensinar filosofia sem atenção à história da disciplina, como por vezes se argumenta? Certamente que não. Mas os autores e a história da filosofia devem, na minha opinião servir para apresentar problemas filosóficos aos alunos e, por outro lado, apresentar algumas das soluções propostas ao longo da história para esses problemas. A análise e estudo desses argumentos que sobreviveram a séculos de discussão permite não só apresentar as soluções como servir de exemplos para estudar formas de fazer filosofia. Só desta forma se escapa ao falso dilema, mencionado atrás, acerca da ensinabilidade da filosofia. Esta posição nem sequer é original, como se pode ver pela citação seguinte:

“ensinar filosofia não é expor lição magistral. Ensinar filosofia é problematizar, é pôr o espírito em permanente estado de interrogação, de dúvida actuante, de inquirição viva. Ensinar filosofia é, em suma, filosofar” (Gilot, 1976: 38).

Ensinar filosofia é, portanto, ensinar não só as soluções como os métodos que a filosofia usa para tentar resolver os problemas; e no entanto esta visão histórica da filosofia só faz sentido se a disciplina for entendida como uma actividade filosófica de direito próprio — de apresentação e discussão de problemas que ocorreram ao longo da história da disciplina — e não somente uma lista de autores e respectivas ideias. Tal está, segundo alguns autores de acordo com aquilo que a pedagogia diz sobre o ensino (Gilot, 1976; Boavida, 2010).

“Para a didáctica moderna, o conhecimento não se transmite, não é a coisa que se dê, não pertence à esfera do ter, mas simplesmente do ser, e, como tal, reside no sujeito que o elabora pessoalmente. O professor ensina, na medida, aliás indispensável, em que, mediante interrogatório habilmente conduzido, consegue levar o aluno a descobrir ou, como que diz a ver racionalmente que a conclusão, pelo seu próprio esforço obtida, não poderia ter sido outra” (Gilot, 1976: 38).

Ensinar filosofia estudando e discutindo os problemas filosóficos tal como estes foram discutidos ao longo da história da disciplina e, a partir dessa discussão, ensinar aos alunos os métodos e conceitos centrais necessários a uma discussão informada acerca desses problemas é, quanto a mim, o rumo a seguir. Esta escolha terá a vantagem de escapar ao dilema exposto acima acerca do ensino da filosofia. Tal concepção parte de uma incompreensão profunda da natureza da disciplina. Pela sua natureza específica — porque é diferente de todas as outras disciplinas e áreas de estudo — não podemos procurar fora dela as respostas para as questões

que nos assolam. Além disso, as competências desenvolvidas desta forma são transmissíveis a todas as áreas da vida.

A suposta escolha entre filosofar e ensinar filosofia feita é, portanto, um falso dilema, como tenho vindo a afirmar. Por um lado parece impedir qualquer ensino da disciplina e nesse caso é de perguntar o que andam os filósofos a fazer há dois mil e quinhentos anos e de que forma lhes foi possível terem alunos – e mesmo quem não tinha alunos, expunha as suas teses e posições em livros que eram abundantemente lidos e criticados por outros. Por outro lado, se só se pode fazer filosofia, esta é província de uma mão cheia de génios, os quais nunca poderemos esperar igualar. Nenhuma destas soluções é aceitável.

Nem os problemas filosóficos são letra morta, cujo único propósito é serem memorizados, nem a filosofia enquanto disciplina é mais ou menos complexa do que qualquer outra área do conhecimento que exija tempo, paciência e estudo cuidadoso durante muitos anos para se ter uma compreensão adequada dela.

Para este estágio pedagógico tive, então, presente como objectivos principais (ver também Anexo 1):

1. Promover o contacto dos alunos com textos filosóficos (contemporâneos ou clássicos):
 - 1.1. Permitir que os alunos tenham contacto directo com textos relevantes da tradição filosófica;
 - 1.2. Dar a conhecer aos alunos textos que tratem de problemas discutidos na sala de aula.
2. Desenvolver as capacidades de análise das diferentes propostas de solução para os problemas apresentados:
 - 2.1. Aplicar os métodos da lógica formal e informal na discussão e análise de problemas filosóficos;
 - 2.2. Desenvolver capacidades de pensamento crítico.

3.1 Caracterização do contexto escolar e social

Um dos factores que pode condicionar a prática pedagógica é o contexto social em que a escola está inserida. Por essa razão é pertinente descrever o contexto escolar e social da escola onde decorreu o estágio pedagógico.

O estágio decorreu no Agrupamento de Escolas de Vilela, no Concelho de Paredes, Distrito do Porto. A Intervenção Pedagógica teve lugar junto de um turma do 11º ano de escolaridade, da área de Ciências e Tecnologias. A turma era composta por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos de idade, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

A escola situa-se numa zona do Distrito do Porto em que o nível de escolaridade dos encarregados de educação não ultrapassa os 50% de pessoas com o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico completos. Somente 5.2% das pessoas com idade superior a 18 anos completaram o Ensino Secundário e somente 3.4% possuem escolaridade superior (AAVV, 2013). A actividade profissional mais comum é a pequena indústria de mobiliário que emprega grande parte da população activa do concelho: os sectores secundário e terciário empregam, conjuntamente, 98.4% da população. “Dominam as profissões ligadas à fileira industrial da madeira e mobiliário [...]” (AAVV, 2013: 5). O documento refere ainda que:

“constituem problemas, associados ao contexto escolar, com grau elevado de dificuldade de resolução, os níveis de escolaridade baixo, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar, a formação profissional insuficiente, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e o insucesso escolar. Sendo que tal diagnóstico encontra as suas causas no meio económico e cultural muito baixo, fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social, situação económica familiar muito débil e consequente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, baixa expectativa do nível de vida e fraca oferta de cursos alternativos de qualificação” (AAVV, 2013: 5).

3.2 Temas leccionados

A prática pedagógica teve lugar durante 19 aulas, com duração de 50 minutos. As intervenções tiveram como âmbito o Módulo IV do Programa: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica (AAVV, 2001). Entre os temas abordados contam-se:

1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva:
 - 1.1. Estrutura do acto de conhecer;
 - 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

Devido à complexidade do tema e às diferentes formas como o assunto pode ser abordado, segue-se primeiro tratamento filosófico dos problemas abordados. Não tem no entanto

a pretensão de ser completo ou exaustiva. Pretende somente ser um exemplo do trabalho de preparação das aulas que diz respeito aos problemas e conceitos filosóficos propriamente ditos.

Segue-se uma descrição de quatro dessas aulas, ilustrativa da forma como estas foram leccionadas. Duas delas dirão respeito à definição tripartida do conhecimento, e as restantes serão acerca de uma parte da epistemologia cartesiana, nomeadamente o método e o argumento do cogito.

3.2.1 Epistemologia: problemas e conceitos

Epistemologia ou filosofia do conhecimento (por vezes usa-se o termo mais antigo gnoseologia) é o ramo da filosofia que trata de questões relativas ao conhecimento. Estas questões incluem problemas como a definição do conhecimento. Quais as fontes de conhecimento? O conhecimento é possível? Como justificamos as nossas crenças?

A primeira distinção útil a fazer é acerca dos diferentes significados que os termos ‘conhecer’ ou ‘saber’ podem ter.¹³ Um primeiro significado de conhecer é dizer que conhecemos uma cidade ou uma pessoa ou uma obra de arte. Também usamos o termo saber para dizer que sabemos nadar, ou andar de bicicleta, ou pintar. Por fim usamos os termos ‘conhecer’ e ‘saber’ para dizermos que sabemos que $2+2$ são 4 ou que os seres humanos são mamíferos, ou que o Sol está no centro do sistema solar.

O primeiro tipo de conhecimento ficou conhecido como *conhecimento por contacto*. Não implica saber detalhes acerca de um objecto ou cidade, mas sim ter tido contacto directo com eles. O segundo tipo de conhecimento é conhecido como *saber fazer*. Neste sentido significa uma capacidade para executar uma determinada tarefa.

O sentido que mais interesse tem para o estudo da epistemologia, no entanto, é o que ficou conhecido como *saber que*. Neste sentido da palavra, conhecer é conhecer uma proposição, e.g., sei que a capital de Portugal é Lisboa. Assim, de acordo com esta distinção, saber que P ou conhecer P (em que P simboliza um qualquer proposição), implica definir claramente quais as condições adicionais que têm de ser satisfeitas para se responda à questão acerca do que é o conhecimento.

Uma tentativa de dar resposta a esta questão é, reflectir acerca das coisas que conhecemos de forma a descobrir características que todas elas tenham em comum (Teixeira, 2012). Assim das primeiras coisas que descobrimos quando tentamos analisar o conceito de

¹³ Usei ambos os termos indistintamente.

conhecimento é que este implica sempre uma relação entre duas coisas: um sujeito que conhece e algo que é conhecido. Podemos então começar por dizer que “o conhecimento é uma relação entre o sujeito que conhece e o objecto do conhecimento.” (Teixeira, 2012: 101) De forma a abreviar esta expressão, direi simplesmente ‘S sabe que P’ ou ‘S conhece P’, em que S se refere a um sujeito qualquer (alguém capaz de conhecer) e P se refere a uma proposição aleatória.

Parece também ser plausível dizer que para que S conheça P, S deve possuir também a crença de que P – no caso acreditar que P é verdadeira. Parece estranho defender que alguém possa saber, por exemplo, que o Sol é uma estrela sem acreditar que o Sol é uma estrela. Imaginemos alguém que acredita que o Sol é um planeta. Poderíamos dizer que essa mesma pessoa poderia saber que o Sol é uma estrela, com todas as características que as estrelas têm? Ou pensaríamos que essa pessoa estaria equivocada em relação ao significado dos termos ‘estrela’ e ‘planeta’? Desta forma podemos afirmar já que S possuir a crença que P é uma condição necessária para que S saiba que P. Mas não será suficiente, visto que todos nós podemos (e temos certamente muitas crenças falsas sobre muitos assuntos).

Parece também ser necessário que a crença possuída pelo agente seja verdadeira. Imaginemos alguém que crê que o Porto é a capital de Portugal. Será que poderíamos afirmar que ele sabe que o Porto é a capital de Portugal? Dificilmente. Então uma segunda condição necessária para a existência de conhecimento será a de que a crença que S possui deve ser verdadeira. Se S afirma saber que o Porto é a capital de Portugal diríamos que ele está equivocado, pois como poderíamos saber P, quando P não é o caso. A razão porque tal acontece é uma propriedade que o termo saber possui, nomeadamente, ser um “termo factivo” (Teixeira, 2012: 101). Quando afirmamos saber que o Miguel está na praia então o Miguel está de facto na praia. Se esse não é o caso, então estamos simplesmente enganados em relação a essa proposição: pensamos saber algo, mas de facto não o sabemos. Em suma, o termo conhecer só pode ser usado em relação a proposições verdadeiras. Tal não impede, no entanto, que possamos saber que uma determinada proposição é falsa. Mas este é um caso diferente: e.g., podemos saber que o Sol não é um planeta.

Mas possuir em crença verdadeira não parece ainda bastar para afirmar conhecimento proposicional. Mas há casos em que parece não bastar que P seja verdadeira. Imaginemos a alguém que acredita numa proposição P, e P é verdadeira. Se a verdade da proposição é uma questão de sorte, teremos dificuldade em dizer que há conhecimento. Por exemplo, S crê que

tem os números sorteados para o Euromilhões, e de facto os números que tem são os números que lhe permitem ganhar o primeiro prémio. Diríamos que S sabe que vai ganhar esse prémio? Dificilmente o poderíamos afirmar, visto ter-se tratado de sorte. P tanto poderia ser verdadeira como ser falsa. Situações deste tipo levantaram a necessidade de uma terceira condição para a definição de conhecimento proposicional: que a crença de S deve ser justificada (Teixeira, 2012).

“Estar justificado a acreditar em algo não garante a verdade dessa crença; apenas mostra que há boas razões a seu favor. Quando há boas razões a favor da verdade de uma crença, é racional ter essa crença, mesmo que seja falsa. Assim, podemos não estar justificados a acreditar em certas verdades” (Teixeira, 2012: 103).

Ou seja, ter justificação para acreditar numa proposição qualquer não é, por si só, suficiente para que essa crença seja verdadeira. Tal como não acreditar nessa crença não a torna automaticamente falsa. Tal como as outras condições atrás descritas, possuir uma justificação não garante, por si só, a existência de conhecimento.

As três condições para a existência de conhecimento proposicional têm uma longa história, que começa num diálogo de Platão (2008) e percorre toda a história da filosofia. Esta definição clássica ou definição tripartida do conhecimento pode ser expressa da seguinte forma (Gettier, 1963; Teixeira, 2012; O’Brien, 2013):

S sabe que P se, e só se,

- 1) S acredita que P;
- 2) P é verdadeira;
- 3) S está justificado a acreditar que P.

Estas três condições são então todas necessárias para a existência de conhecimento proposicional e, segundo esta definição clássica, são também conjuntamente suficientes. Isto quer dizer que para qualquer pessoa que cumprisse estas três condições ao mesmo tempo terá conhecimento (da proposição em que acreditar).

Algumas objecções foram feitas à definição tripartida do conhecimento, mas a mais influente ficou a dever-se a Edmund Gettier e ficou conhecida como “contra-exemplo de Gettier” ou simplesmente “problema de Gettier” (Gettier, 1963; Teixeira, 2012; O’Brien, 2013).

Um desses contra exemplos é apresentado por Célia Teixeira:

“Imagine-se que Smith e Jones se candidataram a um emprego e que Smith tem boas razões para acreditar que Jones é quem vai ser seleccionado. Por exemplo, imagine-se que é o próprio presidente da companhia que diz a Smith que vai contratar Jones. Suponha-se também que Smith reparou que Jones tem dez moedas no bolso — ele viu quando Jones as tirou do bolso e as contou, colocando-as novamente no bolso. Assim, dado que Smith tem boas razões para acreditar que Jones vai ficar com o emprego e que Jones tem dez moedas no bolso, Smith pode inferir daqui que a pessoa que vai ficar com o emprego tem dez moedas no bolso. Suponha-se agora que o presidente da empresa muda de ideias e decide, à última hora contratar Smith em vez de Jones. Imagine-se também que por coincidência Smith, sem o saber, tem dez moedas no bolso. Uma vez que Smith está justificado a acreditar que a pessoa que vai ficar com o emprego tem dez moedas no bolso e a sua crença é verdadeira, segue-se, pela definição tradicional de conhecimento, que Smith sabe que a pessoa que vai ficar com o emprego tem dez moedas no bolso” (Teixeira: 2012: 104).

Esta hipotética situação, embora parece improvável, constitui uma forma bastante convincente de colocar em causa a adequação da definição tradicional do conhecimento. Nenhuma das condições apresentadas neste exemplo — nem nos outros exemplos formulados por Gettier — parece ser tão descabido ao ponto de não ser facilmente aceite por alguém. Além disso, tal como está descrito este caso, parece cumprir todas as condições definidas acima para a definição de conhecimento.

No entanto há algo que falha neste caso. Não diríamos levemente que este caso constituiria um caso de conhecimento proposicional por parte de Smith, já que é por acaso que a sua crença é verdadeira e justificada. Se a definição tradicional não contempla situações destas e outras análogas terá de ser emendada ou modificada de modo a prever situações de acaso ou de sorte. Por outras palavras

“apesar da crença em causa ser verdadeira e estar justificada, a justificação que o sujeito tem para essa crença não se baseia nos aspectos relevantes da realidade que tornam essa crença verdadeira” (Teixeira: 2012: 105).

Para além da definição de conhecimento, o programa requer a abordagem deste tema através da análise comparativa de duas teorias do conhecimento. Sendo um dos autores mais conhecidos, e mais influentes, da história da filosofia, e da epistemologia em particular, Descartes é, por esta razão, estudado na disciplina de filosofia do ensino secundário.

Por alguns apelidado de pai da filosofia Moderna, Descartes procurará, a partir de certa altura refundar as bases em que o conhecimento científico da sua época se apoiava, tomando como modelo as características da matemática.¹⁴

Descartes era um filósofo racionalista, defendia que a principal fonte do nosso conhecimento é a razão ou o pensamento e que só através dela se pode chegar a conhecer verdadeiramente. Um racionalista só considera conhecimento seguro quando é necessário e universal. Não nega a possibilidade de conhecimento empírico, mas para que este exista tem de estar sustentado num raciocínio correcto, e.g., ser a conclusão de uma dedução.

Para atingir este objectivo de reformulação do conhecimento, Descartes começa pela criação de um novo método; um método que pudesse conferir certezas a quem o seguisse. Um método que trouxesse a certeza do conhecimento matemático a todas as outras ciências. Este método cartesiano pode dividir-se em quatro regras simples. Estas são *evidência*, *análise*, *síntese* e *enumeração*. Todas as regras são fáceis de compreender e parecem evidentes para qualquer projecto de conhecimento que se possa procurar empreender. A regra de evidência sustenta que “não devemos aceitar como verdadeiro alguma coisa sem a considerar evidentemente como tal” (Descartes, 1993: 56). Esta regra aconselha a que não nos precipitemos a aceitar conclusões sem nos certificarmos de que a proposição que estamos a aceitar não pode ser falsa. Só pode haver conhecimento daquilo de que possamos ter uma ideia clara e distinta.

A segunda regra sustenta que, para qualquer análise que se pretenda efectuar, devemos dividir o assunto em quantas partes simples ele permitir e, somente depois de o ter feito, proceder à análise de cada uma dessas partes, tendo sempre em conta a primeira regra.

A terceira regra aconselha que a análise de qualquer assunto comece pelas suas partes mais simples, i.e., as partes que são mais facilmente conhecidas e compreendidas, e somente depois prosseguir para a análise das partes mais complexas, “supondo [...] uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros” (Descartes, 1993: 58).

A quarta e última regra recomenda que se que se façam listas tão completas e exaustivas das partes de cada assunto em análise de forma a garantir que nenhuma parte é omitida ou esquecida.

Descartes parte então para a aplicação sistemática destas regras para todas as áreas do conhecimento, nomeadamente a aplicação irrestrita da primeira regra.

¹⁴ Descartes era, entre muitas outras coisas, um brilhante matemático.

Este método da dúvida é hiperbólica, universal, mas também provisória. A intenção de Descartes é provar que o conhecimento é possível, desde que parta de bases sólidas. A partir daqui, conclui, não tem certeza de quase nada, pois tudo aquilo que considera pode ser posto em dúvida. Em relação ao mundo exterior, por exemplo, Descartes descobre que aquilo que geralmente toma por adquirido em relação a este conhecimento não satisfaz a condição de ser indubitável (claro e distinto). Os sentidos levam-nos, por vezes a cometer erros, portanto violam a regra. Também aquilo que aprendeu durante a sua educação pode ser posto em dúvida, pelo que também não pode servir como fundação para esta nova forma de conhecimento. Em relação às demonstrações matemáticas, que servem até de modelo para este novo método, porque por vezes podemos cometer erros, também não são adequados. Mais profundo ainda é a dúvida acerca da própria existência de Deus. Descartes afirma que não pode deixar de considerar que, em vez de Deus, existe um génio maligno muito poderoso que o faz ter crenças falsas, até sobre simples verdades matemáticas que ela sempre aceitou como evidentes.

Mas Descartes é um optimista. Ele quer estabelecer as fundações apropriadas para qualquer tipo de conhecimento e sabe que para o fazer necessita de algo que não possa ser duvidado. Esta certeza, a primeira certeza que Descartes encontra, diz respeito à sua própria existência. Enquanto algo capaz de pensar, conclui Descartes, ele tem de existir. Até para colocar em causa a sua existência, é necessário, defende ele, que exista enquanto alguma coisa capaz de executar essa operação. Assim, conclui Descartes:

“[...] enquanto duvidamos da verdade de todas estas coisas poderíamos igualmente supor que não existimos: com efeito, temos tanta repugnância em conceber que aquele que pensa não existe verdadeiramente ao mesmo tempo que pensa que [...] não poderíamos impedir-nos de acreditar que a conclusão penso, logo existo não seja verdadeira, e por conseguinte a primeira e a mais certa que se apresenta àquele que conduz os seus pensamentos por ordem” (Descartes, 1997: 29).

Este argumento famoso ficou conhecido pelo seu nome latino de “cogito.” É a partir desta primeira proposição (penso¹⁵) que o Descartes considera indubitável que a estrutura deste novo conhecimento se vai apoiar. A capacidade de pensar permite-lhe que duvide de tudo o que não é evidente. Mas quando tenta aplicar a dúvida ao seu próprio pensamento, verifica que não consegue fazê-lo. Visto que se ele pensa, então tem de ser algo com essa capacidade, não pode

¹⁵ Por pensamento Descartes entende “tudo quanto ocorre em nós de tal modo que o notamos imediatamente por nós próprios [...] querer, imaginar, mas também sentir, são a mesma coisa que pensar” (Descartes, 1997: 299-30).

duvidar da sua existência sem colocar em causa as premissas anteriores. Logo, conclui ele, existe.

Descartes, tenta então, e a partir deste argumento do cogito, reconstruir todo o edifício de conhecimento que ele próprio demoliu, agora sob bases mais sólidas. Mas a dúvida foi aplicada tão profundamente, tão radicalmente, que Descartes se encontra numa posição precária. De que forma é que este argumento do cogito lhe permite demonstrar que existe alguma coisa para lá da sua própria existência. Resumidamente, Descartes vai atribuir a Deus não só o papel de garantia das verdades eternas, que há coisas que são verdadeiras, mesmo que não existissem pessoas para as pensar. E ao fazer isto, vai sentir a necessidade de demonstrar que Deus existe e que essa existência pode ser provada a priori. Por exemplo, defende Descartes, na ideia de Deus estão contidas todas as perfeições. Um ser que fosse perfeito mas não existisse, argumenta ele, seria menos do que perfeito. Logo Deus existe.¹⁶

Esta prova da existência de Deus será, posteriormente usada por Descartes para justificar o seu optimismo em relação à possibilidade de conhecimento. Deus garante não só a existência de Descartes enquanto substância pensante, como também a existência do mundo como substância extensa e a sua própria existência como substância divina. Deus é, assim, o fundamento de todo o conhecimento e da própria possibilidade de conhecer.

3.2.2 Descrição das aulas

Depois de termos abordado o problema filosófico dos constituintes básicos de qualquer relação de conhecimento, a próxima etapa na leccionação do Módulo IV era a definição do próprio conceito de conhecimento.

Antes do assunto ter sido abordado é importante referir que tinha sido visionado um filme que abordava algumas questões relativas à epistemologia (ver Anexo 4). A partir da exploração do conteúdo desse filme tinha já sido abordado, ainda que de forma muito preliminar, os conceitos de “crença”, “justificação”, “verdade”, e “conhecimento. Embora estes conceitos estejam já presentes nas aulas de filosofia desde o 10º ano de escolaridade (a única exceção será, talvez o conceito de “conhecimento”), é essencial revê-los e trazê-los de novo às

¹⁶ Há outros argumentos que Descartes pretende serem suficientes para provar a existência de Deus, mas não os mencionarei neste trabalho. O argumento apresentado limita-se a exemplificar a forma como o raciocínio de Descartes continua na sua busca por um conhecimento indubitável, e encontra mais certezas para além da sua própria existência, através destes argumentos.

aulas de forma a diminuir as dúvidas e as confusões que os alunos por vezes fazem, e, com isso, tentar extinguir uma possível fonte de erro e de confusão.

A aula 7 começa com um diálogo acerca do que se pode comumente entender por “conhecimento” e quais as suas particularidades (ver Anexo 2). A primeira distinção a estabelecer-se é aquela que diz respeito às distinções entre “conhecimento por contacto”, “conhecimento proposicional” e “saber fazer.” A partir de três exemplos distintos destes tipos de conhecimento, pergunta-se aos alunos qual pensam ser a diferença entre eles. Neste caso não é ainda necessário fazer distinções muito precisas, basta somente que fique muito claro que o tipo de conhecimento que vamos tratar — e portanto que daí para a frente, de cada vez que falamos de conhecimento é desse conceito que estamos a falar — é de conhecimento proposicional.

De seguida é útil explicar que o conhecimento proposicional é também conhecido como “saber que...” em que as reticências podem simbolizar um lugar que irá ser ocupado por uma proposição. Tal permite distinguir ainda com mais precisão entre este tipo de conhecimento e, portanto evitar mais confusões. Sendo agora fácil de distinguir entre este e outro tipo de conhecimento, fica somente por discutir qual a definição mais apropriada para este conceito.

A primeira questão a ser colocada aos alunos é “pode uma crença constituir conhecimento?” A partir de exemplos simples, dados pelos alunos, ou avançados pelo professor é possível por em causa esta tese provisória, apontando inúmeros exemplos de como uma crença, que tenhamos por verdadeira, pode ainda assim ser falsa. Aqui introduzi igualmente o conceito de facticidade do conhecimento. O conceito de conhecer parece implicar que, quando alguém conhece uma proposição qualquer P , P é verdadeira. Se for o caso em que P seja falsa, então não se poderá dizer que essa pessoa conhecer ou sabe que P . Esta característica do conhecimento, a factividade, é importante ser feita assim que possível. Permite introduzir imediatamente o conceito de objectividade, distinção que permite separar aquilo que pensamos daquilo que é verdadeiro, tomando consciência de que nem sempre aquilo que pensamos ser verdade é de facto assim.

As perguntas seguintes foram no sentido de saber se as “crenças verdadeiras constituem conhecimento.” Também para esta definição provisória, se encontram vários contra-exemplos capazes de a pôr em causa. Crenças que são verdadeiras por acaso também não são apropriadas para serem conhecimento. Visto que o problema é a última definição, podemos perguntar então se uma condição que evitasse situações de sorte seria adequada para a nossa definição.

Possuir uma razão que, combinada com a crença verdadeira, parece limitar a questão da sorte. Encontrar uma justificação, uma razão para possuir uma determinada crença permite evitar todas as questões anteriores. Fazendo este tipo de questões, dialogando com os alunos é uma forma de dirigir a aula para as questões que queremos, sem no entanto fornecer a resposta feita.

Um resumo oral com registo no quadro, para dar oportunidade aos alunos para criarem um esquema no seu caderno permite sistematizar as conclusões a que se chegou até este momento. Finalmente dá-se um nome à teoria que se explorou na aula, definição tripartida ou definição clássica do conhecimento e revela-se que a primeira formulação foi feita por Platão (podendo omitir-se pormenores históricos e filosóficos que não têm interesse nesta fase de ensino).¹⁷ É importante que fique sempre claro quais são os nomes destas teorias e de onde elas aparecem para que não fique no ar a ideia de que são inventadas pelo professor e que qualquer outra teoria serviria igualmente. Também é importante fazer notar que não é necessário aceitar a teoria, somente compreendê-la e conseguir explicar o raciocínio que permitiu chegar lá.

Esta parte da aula foi sistematizada com um esquema feito no quadro da sala que coloca em evidência quais as três condições que a teoria estabelece como necessárias. Assim fica registado um esquema simples como o seguinte:

S sabe que P (ou S conhece P) se, e só se:

1. S crê que P;
2. P é verdadeira;
3. S tem justificação para acreditar que P.

Nesta altura é também importante recordar a questão das condições necessárias e suficientes. Q é condição necessária para P, se e só se, a condicional “se P então Q” for verdadeira. P é condição suficiente para Q se, e só se, a condicional “se P então Q” é verdadeira. Visto que a definição pode causar algumas confusões, acrescento que, intuitivamente, uma condição necessária para P é uma condição sem a qual P não ocorre. Pode dar-se o caso de existir um número indeterminado de condições que são necessárias para que P ocorra. Uma condição suficiente para Q é, intuitivamente uma condição que, sempre que ocorre, Q ocorre também. Usando um exemplo mais concreto, usando a condicional “se estou no Porto, então estou em Portugal”. Estar em Portugal é condição necessária para estar no Porto, já que o Porto é uma

¹⁷ Tais como informar que Platão acaba o diálogo onde expõe esta teoria dizendo que não concorda em absoluto com ela e que terá de ser discutida numa próxima ocasião (Platão, 2008).

cidade única no mundo (mesmo que possam existir outras com o mesmo nome). Estar no Porto, por seu turno é condição suficiente para estar em Portugal, precisamente pela mesma razão.

A discussão acerca da definição tripartida do conhecimento não poderia está completa sem a apresentação e discussão de um tipo de objecção influente que ficou conhecida como “problema de Gettier” ou “contra-exemplo de Gettier.” Esta objecção foi apresentada aos alunos, durante a aula 8 (ver Anexo 2), a partir da revisão das discussões do dia anterior. Quando solicitados para dar exemplos de conhecimento que cumpram as condições estabelecidas na definição tripartida de conhecimento, alguns alunos têm dificuldade não só em recordar o que é, como em apresentar um exemplo. Assim, rever rapidamente as três condições e, para cada uma delas, pedir aos alunos que dêem exemplos que as satisfaçam, rapidamente permitiram a construção de um exemplo completo.

De seguida foi perguntado aos alunos se conseguiam imaginar uma objecção a essa definição tripartida, de forma a tentar estimular a sua curiosidade sobre o assunto. Par ilustrar uma objecção possível, apresentei um caso de Gettier partindo da leitura de um pequeno texto do manual escolar, apropriado para os objectivos (Paiva et al., 2008: 134). A partir desta descrição de um exemplo simples, prosseguíamos para a discussão e análise do exemplo de forma a entender claramente a forma como este exemplo satisfaz as condições da definição tripartida e, ao mesmo tempo, expõe as suas insuficiências.

A exploração deste problema começa pela análise do exemplo de acordo com as condições da definição clássica. Desta forma pode ver-se claramente que cada uma dela é satisfeita e que algo parece falhar, porque não dizemos facilmente que esse caso (ou outro caso Gettier) constitui conhecimento. A discussão dirá então respeito à descoberta daquilo que falhou. A análise mais comum é pensar na questão da justificação das crença e na forma como parece falhar nestes casos.

Concentrando a nossa atenção no aspecto da justificação, pode pôr-se em causa que uma crença falsa possa servir para satisfazer critérios de conhecimento. Por exemplo, se o Pedro crê que o António vai ficar com o emprego e que o António tem um relógio no bolso (porque o António lho mostrou) e forma a crença de que quem ficar com o emprego tem um relógio no bolso (embora ele não se lembre, na altura que também ele o tem), o Pedro forma a sua crença com base numa inferência falsa. Das premissas o António tem um relógio no bolso, e quem tem um relógio no bolso vai ficar com o emprego, conclui que é o António que fica com o

emprego. Embora a crença de que quem fica com o emprego tem um relógio no bolso, esta foi inferida de uma crença falsa, nomeadamente que era António que ficaria com o emprego.

Na aula 12 (ver Anexo 2), comecei o estudo da teoria do conhecimento de Descartes. Primeiramente senti obrigação de mencionar que este filósofo foi muito influente na história da disciplina, mas que também teve um papel importante no desenvolvimento de outras áreas, nomeadamente ligadas à matemática. Desta forma procurei informar os alunos do contexto em que este autor viveu e qual era a sua actividade, para que mais facilmente entendessem as razões que o levaram a criar o seu método da forma como o fez. Visto que nas aulas anteriores a esta, tínhamos abordado os conceitos de cepticismo, mencionei primeiramente que Descartes não é um céptico, embora à primeira vista possa parecê-lo. Através da leitura de um texto do manual que expõe as quatro regras do método cartesiano (Paiva et al., 2008:150), as regras foram registadas no quadro por mim, atribuindo-lhes nomes para uma mais fácil referência. Estas denominações são “evidência”, “análise”, “síntese” e “enumeração.” A exploração oral do conteúdo do texto em relação a cada uma destas regras permitiu expor com mais clareza o que estava envolvido em cada uma delas, e qual a sua importância no método cartesiano como um todo.

É na regra da evidência, no entanto, que a maior parte da aula se debruça, pela importância que iria ter na aula 13, quando fosse abordado o cogito cartesiano. Para melhor explicar regra e a sua importância, fez-se oralmente o percurso que Descartes fez na segunda meditação. Tal como Descartes, questionei os alunos sobre se as várias formas de conhecer que comumente usamos não podem ser postas em dúvida. Se os sentidos não levam por vezes ao erro; se não nos enganamos por vezes ao fazer cálculos matemáticos. No fim deste processo referi ainda que Descartes aplica este método da dúvida a tudo o que possamos imaginar que conhecemos, mas que a razão para o fazer não é provar que o conhecimento não é possível. Antes pelo contrário: aquilo que Descartes pretende é mostrar que o conhecimento é possível, basta para tal que se aplique o seu método.

A aula 13 (ver Anexo 2) começa pela recapitulação dos assuntos tratados na aula 12. Relembrei a primeira regra do método, e a forma como Descartes pensa que esta pode ser aplicada universalmente, na esperança de encontrar algo que lhe resista. Tal como Descartes, o diálogo é conduzido para um raciocínio próximo do argumento do cogito cartesiano. Por mais que tudo possa ser posto em causa, não parece possível questionar a nossa capacidade de pensar, sem nos contradizermos, visto que duvidar é já pensar.

Ao encontrar esta proposição que não podemos por em causa, encontramos por fim aquilo que Descartes procurava: uma proposição indubitável. Resta somente, então, explorar a forma como Descartes pretendia que esta certeza pudesse servir de fundação a todo o conhecimento. Visto que o argumento do cogito só prova que algo que pensa existe, é necessário a Descartes introduzir algo mais que lhe permita conhecer algo para lá dele próprio, ou que de facto lhe possa garantir que aquilo que pensa, por exemplo acerca da matemática, é verdadeiro. Na teoria deste autor esse papel vai ser executado por Deus. Este garantirá não só que há verdades no mundo, assim como que nós as podemos conhecer. Mas a forma exacta como Descartes pretende chegar a esta conclusão só será abordada nas aulas seguintes.

4. Análise de dados

No final das regências foi pedido aos alunos que respondessem a um curto inquérito que tinha por propósito recolher as opiniões dos alunos da turma acerca da melhor forma de explorar textos de filosofia durante a aula (ver Anexo 3).

Dos vinte e sete alunos, recolheram-se 21 inquéritos preenchidos. Segue-se uma apresentação dos dados recolhidos. Embora limitados, os dados recolhidos permitem retirar algumas conclusões acerca da forma como estes alunos vêem o trabalho filosófico na sala de aula, principalmente tendo em conta a leitura e a análise de textos.

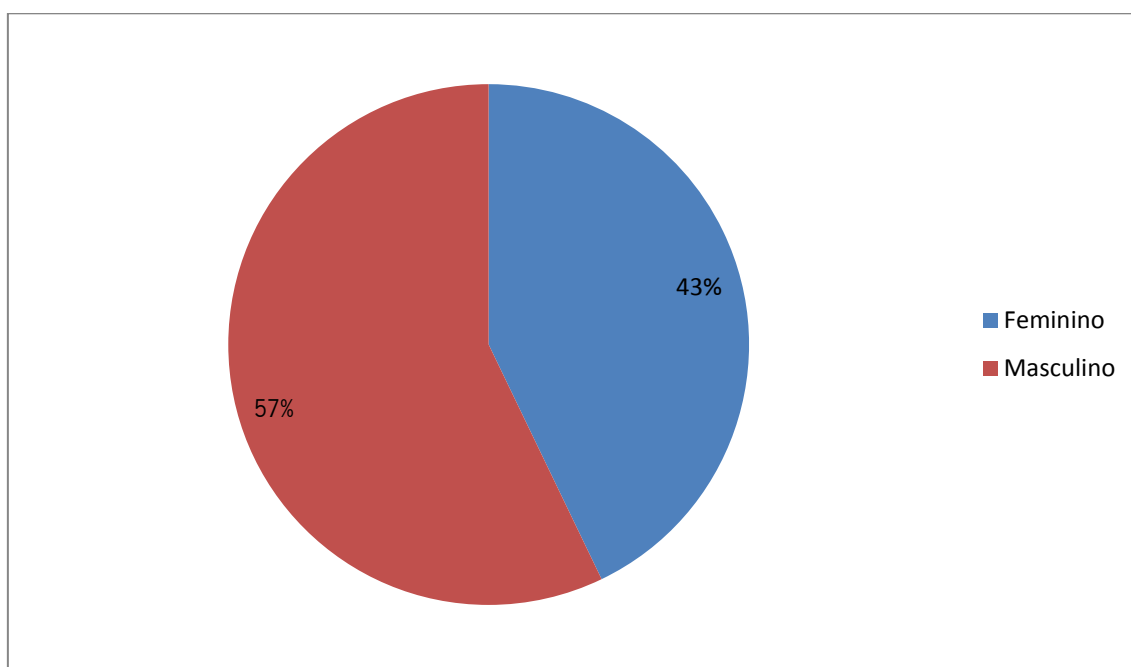


Gráfico 1 - Distribuição de Aluno por sexo

Os dois primeiros gráficos permitem-nos ter uma visão geral das idades dos alunos e da quantidade de raparigas e de rapazes que constituíam a turma. Embora os dados não permitam retirar conclusões acerca das diferenças entre as percepções que ambos os sexos têm acerca do trabalho na sala de aula, não posso deixar de mencionar a hipótese de o sexo dos alunos influenciar o tipo de trabalho mais desejado.

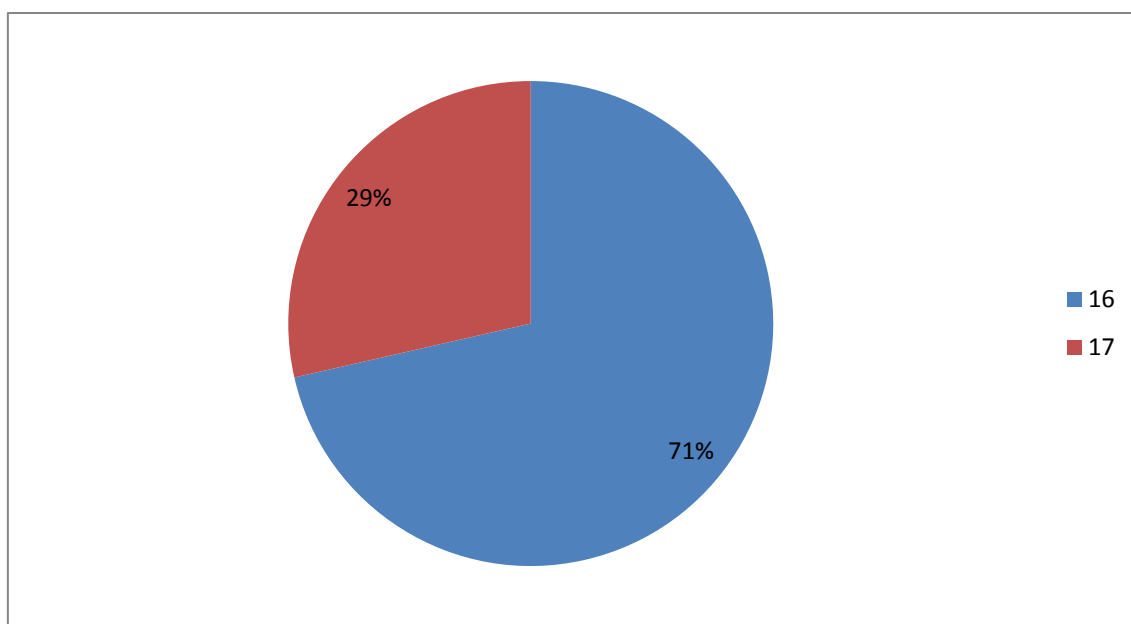


Gráfico 2 - Distribuição de Alunos por idade

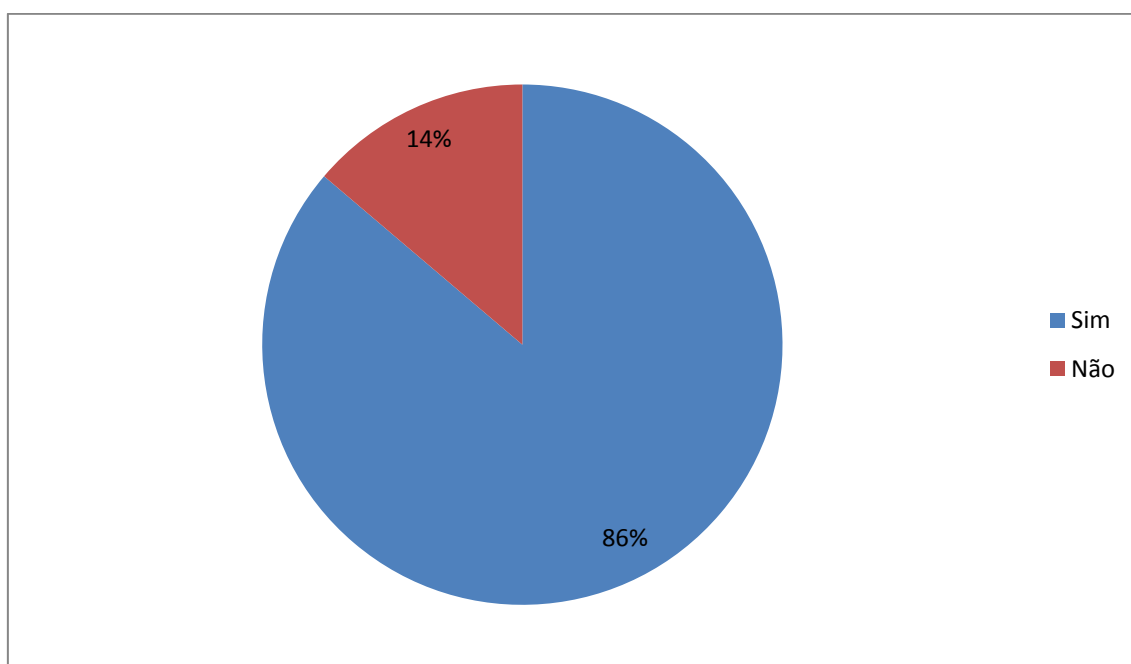


Gráfico 3 - Considera pertinente a análise de textos na sala de aula?

Esta questão foi colocada desta forma directa como uma forma de tentar descobrir se as opções tomadas por mim durante o estágio recolhiam a aceitação dos alunos. Além disso, servem de indicador para justificar o uso generalizado destas estratégias durante as aulas de filosofia. Se para além de poder ser considerada uma forma correcta de ensinar filosofia, contribuir para despertar o interesse dos alunos, poderá afirmar-se também vantagens

didácticas. O facto de 86% das respostas recolhidas no inquérito serem a favor, indicia que este tipo de trabalho pode ser importante.

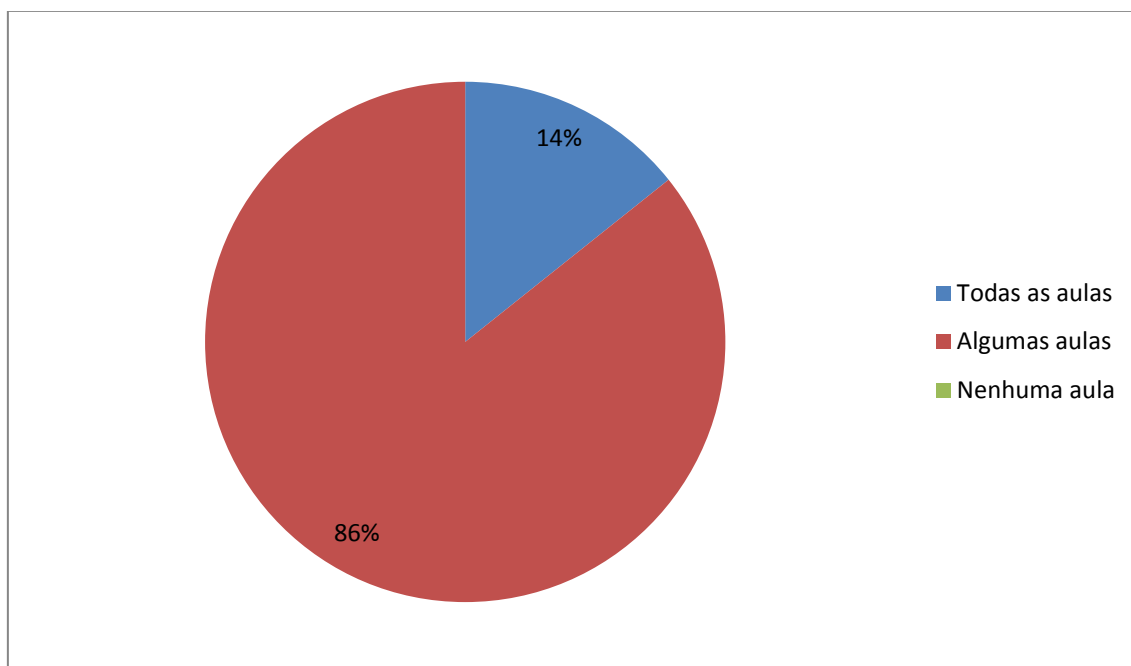


Gráfico 4 - Quando deve ser feita a análise de textos?

Os dados do gráfico 4 indicam, contudo, que este método de trabalho não deve ser de, forma nenhuma, exclusivo. Tal como com qualquer outro método didáctico, não deve ser usado sem moderação nem sem o apoio de outros, sob pena de destruir qualquer vantagem que possa ter em relação ao despertar de interesse por parte dos nossos alunos. Não é de estranhar que os alunos (86% das respostas) prefiram o uso de vários métodos, principalmente aqueles que envolvem o recurso a áudio-visuais.

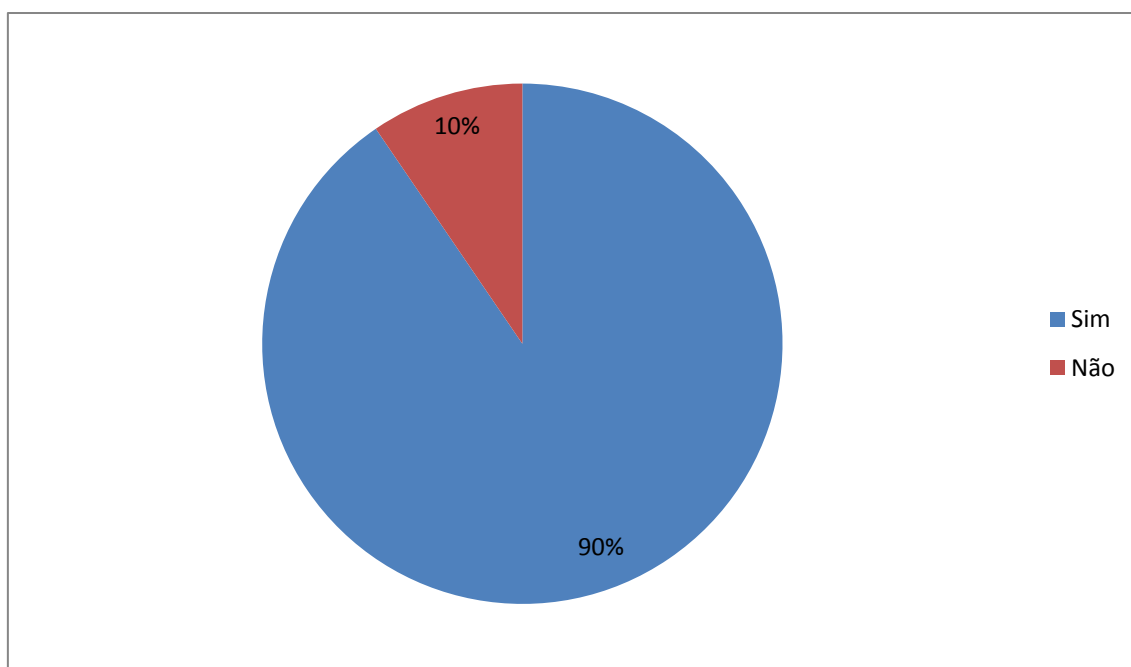


Gráfico 5 - A análise de textos filosóficos permite-lhe compreender melhor os conteúdos da aula?

Em termos de compreensão dos próprios textos, a metodologia proposta parece ter, na opinião dos estudantes, vantagens em relação à compreensão da matéria. Se assim é, este resultado aponta no sentido do seu uso, principalmente quando se prevêem dificuldades ou assuntos de menor interesse.

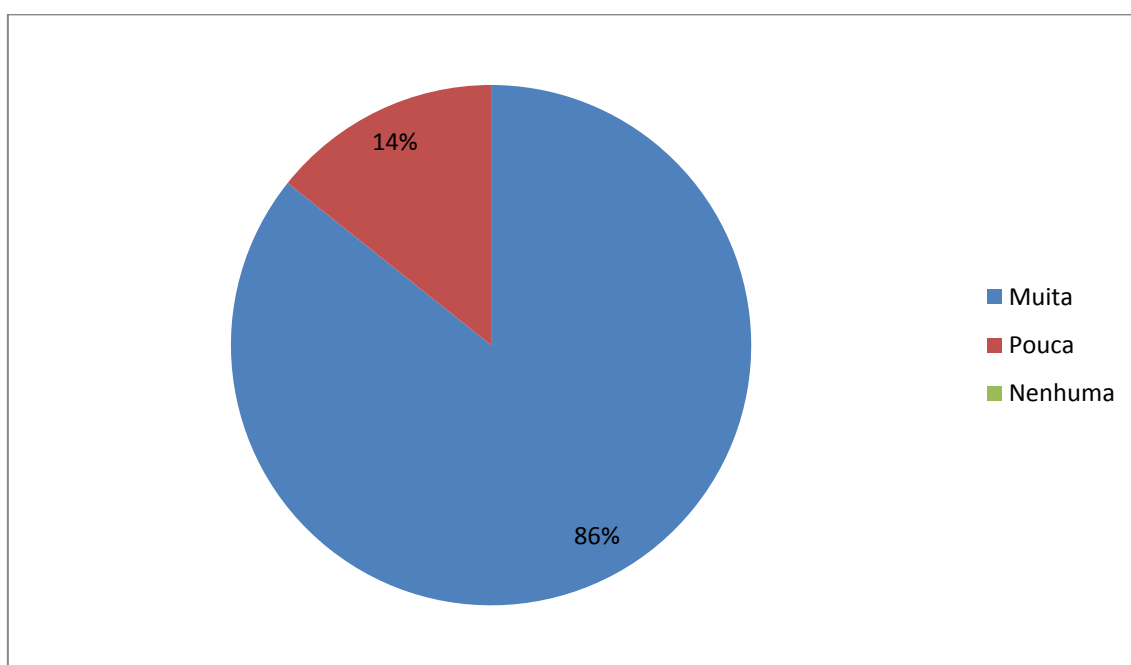


Gráfico 6 - Qual a importância que atribui à análise de textos nas aulas de Filosofia?

Para além de ser indicativo da importância que os alunos dão ao trabalho sobre textos filosóficos na sala de aula, os dados apresentados no gráfico 6 parecem indicar que este trabalho de análise de textos não é liminarmente rejeitado por ninguém. Além disso, para as restantes respostas, o facto de a maioria dos alunos ter considerado que a leitura de textos tem muita importância, vem reforçar os indícios retirados das perguntas anteriores, isto é, que o uso de textos filosóficos parece ter várias vantagens.

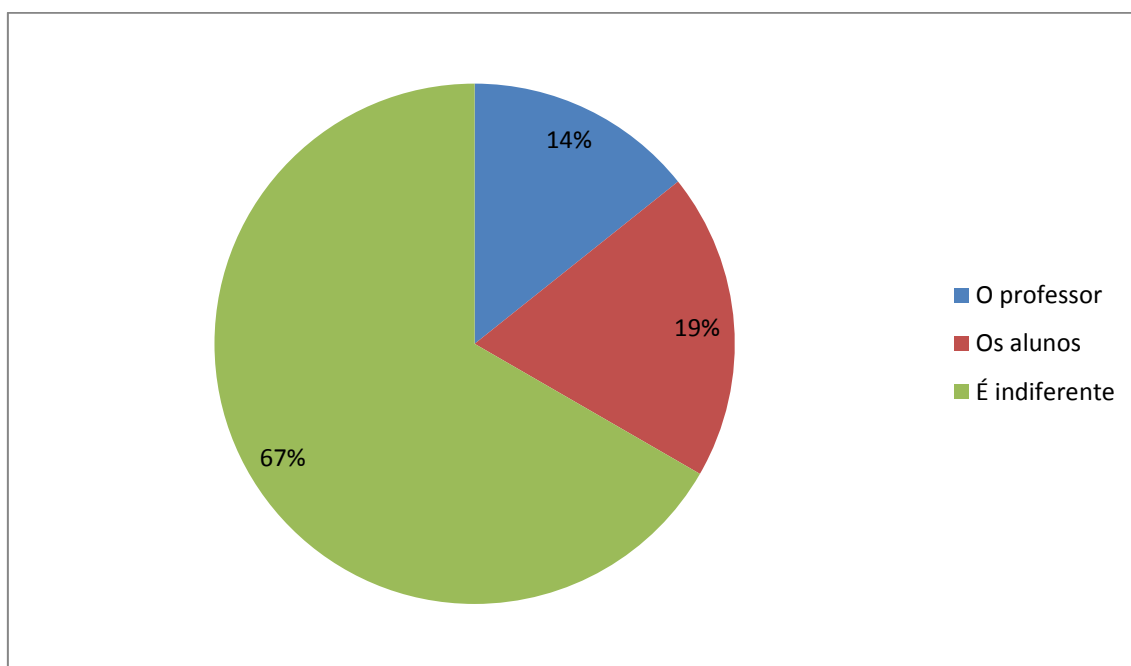


Gráfico 7 - Quem deve ler o texto a ser trabalhado em sala de aula?

De acordo com os dados recolhidos na pergunta 5 do questionário, é indiferente para os alunos quem é a pessoa que faz a primeira leitura do texto na sala de aula. Ainda assim, durante as regências pareceu haver mais vantagens em pedir aos alunos que lessem do que ler eu próprio.

Quando pedia a um aluno para ler um texto, notava uma melhoria na forma de estar dos alunos e da sua própria atenção, já que estes sabiam que a qualquer momento lhes poderia ser pedido que continuassem a leitura onde o colega tinha parado. Embora não tivesse recolhido dados acerca desta estratégia, pareceu-me que havia, de facto, algumas vantagens em termos de atenção dos alunos e de manutenção de ordem na sala de aula. Assim sendo, fica também aqui registada esta impressão.

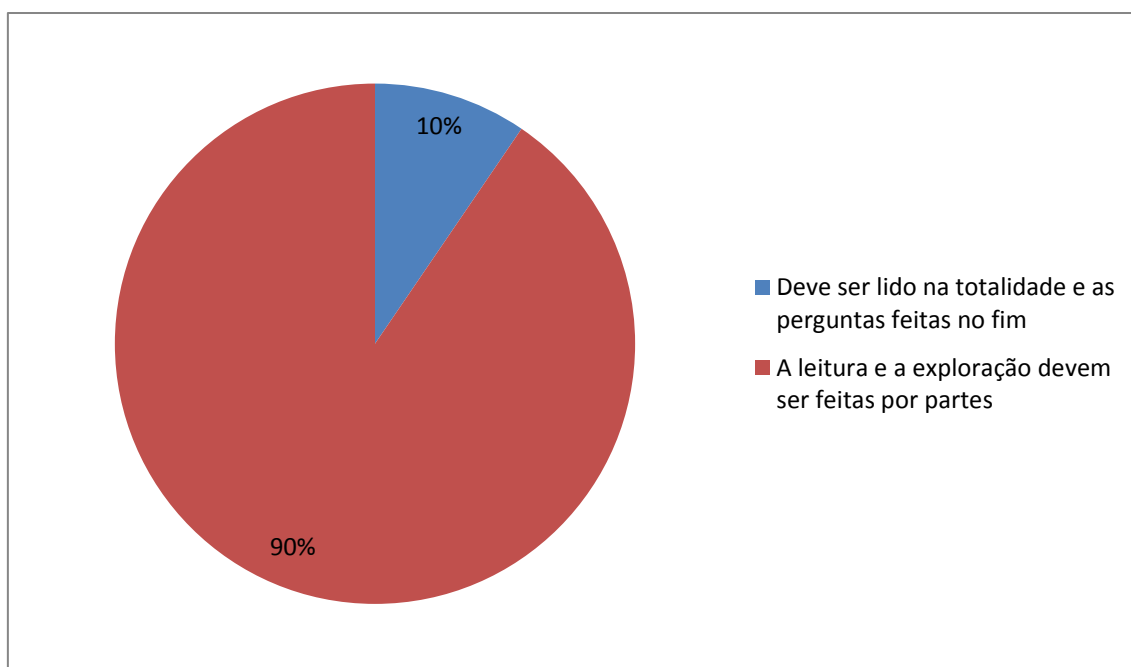


Gráfico 8 - Como deve ser feita a exploração do texto?

Tendo experimentado ambas as formas de exploração do texto, os dados recolhidos e apresentados no gráfico 8 parecem indicar que a divisão por partes dos textos e a exploração individual de cada uma dessas partes, colhe melhores opiniões perante os alunos. Talvez por exigir menos esforço de memorização de todos os pormenores do texto, ou porque se torna menos maçador, quando a leitura exige várias interrupções e questões de exploração, a leitura de textos por partes parece contribuir para a melhoria das atitudes dos alunos.

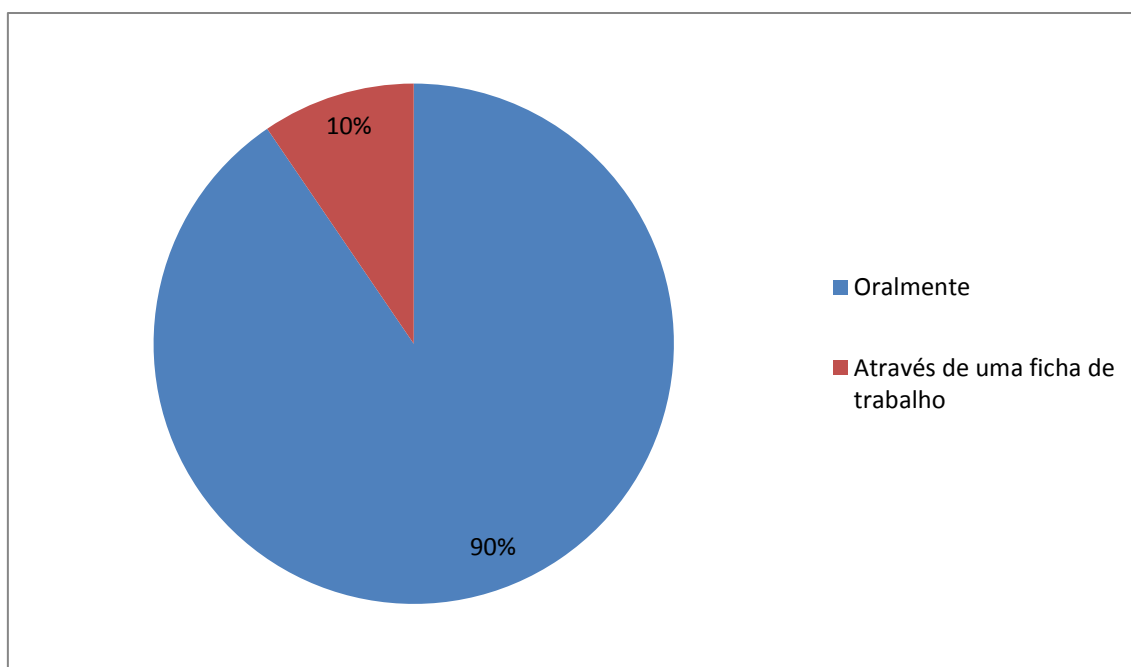


Gráfico 9 - Qual é a melhor forma de fazer a exploração do texto?

Havendo mais do que uma forma de efectuar a exploração de um texto, o gráfico 9 permite mostrar os resultados obtidos, quando os alunos foram questionados acerca da melhor forma de explorar um texto filosófico. A exploração oral do texto parece recolher, junto destes alunos, a maioria das preferências. O inquérito não permitiu saber, contudo, se tal se deve ao gosto que alunos desta idade revelam pelas discussões e expressão das suas opiniões, ou se é devido a outro qualquer factor. De qualquer forma, os dados parecem indicar que é preferível explorar os temas, conceitos e argumentos que os textos apresentam oralmente, em diálogo com os alunos. Se é verdade que estimula o seu gosto pela controvérsia, então só poderá contribuir para melhorar o seu interesse e os resultados das aprendizagens realizados na disciplina de filosofia.

Conclusão

Terminada esta importante fase da minha formação é importante reflectir agora sobre aquilo que aprendi, sobre aquilo que falhou e deve ser melhorado. Além disso, devo reflectir igualmente sobre a pertinência, ou ausência dela, que os métodos descritos na primeira parte deste relatório tiveram, e mais importante ainda, podem vir a ter na minha prática pedagógica.

Ficou claro para mim, agora que esta fase do meu percurso profissional termina, que há uma grande diferença entre saber filosofia e saber ensinar filosofia; entre ter conhecimentos e comunica-los e ensiná-los claramente. Não fosse esta a última fase de um Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Conhecimentos de filosofia, experiência de pensamento crítico, e de análise de argumentos e de raciocínios, de nada servem se o professor não for capaz de comunicar claramente. E para ser capaz de os comunicar claramente, há competências e saberes — pedagógicos — que são essenciais. Este curso, em combinação com a experiência do estágio profissional e, acima de tudo, com a orientação da professora cooperante, permitiram-me adquirir um conjunto de conhecimentos que serão valiosíssimos no futuro.

Este estágio tornou também claro para mim que há capacidades de empatia e de comunicação pessoal que, não podendo ser aprendidas num curso de mestrado desta natureza, facilitam, em muito, a prática profissional. Também a preocupação com a clareza no uso da linguagem e no esclarecimento de dúvidas dos alunos, preocupação que, em abono da verdade, me esforcei por conseguir e melhorar desde o primeiro minuto das aulas. Esta é fundamental para qualquer prática pedagógica que queira ser mais do que uma simples repetição de ideias feitas.

Porque este era um estágio pedagógico, cuja natureza e objectivo é também mostrar aos alunos estagiários de que forma a teoria encontra aplicação na prática, e quanto a primeira tem de ser modificada e adaptada a cada contexto, importa também dizer uma palavra sobre a forma como os objectivos que tinha em mente aquando da elaboração do projecto de intervenção pedagógica foi sofrendo alterações de vária ordem. Por exemplo, à medida que a prática pedagógica ia progredindo e à medida, também, que ia fazendo leituras sobre os temas da hermenêutica, foi ganhando forma na minha mente a ideia de que esta era, pelo menos por si só, insuficiente para garantir um ensino de filosofia digno desse nome. Se as aulas de filosofia são simplesmente interpretação de textos, então não podem ter o papel que se lhe quer atribuir de

lugar privilegiado de aprendizagem de competências de pensamento e de questionamento sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos. Por isso, acabo este relatório a defender, justificadamente, creio, que não há aulas de filosofia sem um questionamento acerca dos problemas filosóficos e sem análise crítica das respostas e soluções que vários autores, ao longo da história da disciplina foram propondo. Nem as aulas devem ser destituídas de qualquer referência a autores e épocas históricas, como também não podem ser repetições de nomes e conceitos sem que haja compreensão adequada dos problemas.

É importante admitir que nem todo o meu estágio pedagógico cumpriu estritamente as condições que proponho na primeira parte deste relatório: esta proposta de metodologia foi ganhando forma durante o estágio e à medida que ia fazendo outras leituras. Nem tão pouco defendo ser esta a melhor, ou a única forma, de encarar o ensino da filosofia. É, simplesmente, aquela que eu considero nesta fase ser a mais adequada. Permite evitar várias formas de um problema vivido no ensino da filosofia entre o filosofar e ensinar filosofia, porque procura combinar partes de ambas as formas de pensar o ensino. Só o tempo e a experiência me permitirão dizer, com certeza, se esta forma de trabalhar é de facto interessante ou não. Será um trabalho a fazer durante muito tempo, e a comunicar se vier a revelar vantagens.

Bibliografia

- AAVV (1987). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: INCM.
- AAVV (2001). *Programa de Filosofia para 10º e 11º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AAVV (2013). *Projecto Educativo: Agrupamento de Escolas de Vilela*. Disponível on-line: <<http://www3.esvilela.pt/noticias/informacoes-agrup/projeto-educativo-20132016>>. Consultado: 12.11.2013.
- Baggani, Julian & Fosl, Peter (2003). *The Philosopher's Toolkit*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Blair, John Anthony (2010). *The Pertinence of Toulmin and Perelman/Olbrechts-Tyteca for Informal Logic*. In Ribeiro & Neves (eds.) (2010), pp.17-32.
- Boavida, João (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Branquinho, João; Murcho, Desidério & Gomes, Nelson (Eds.) (2006). *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carrilho, Manuel Maria (1991) (Dir). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cossutta, Frédéric (1998). *Didáctica da Filosofia*. Porto: Asa. Tradução portuguesa: José Carlos Eufrazio.
- Descartes, René (1993). *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70. Tradução portuguesa: João Gama.
- Descartes, René (1997). *Princípios da Filosofia*. Lisboa: Edições 70. Tradução portuguesa: João Gama.
- Dupuy, Bernard (1994). "Herméneutique". In *Encyclopaedia Universalis, Vol. 11, 362-365*. Paris: à Paris.
- Galvão, Pedro (2012) (Org.). *Filosofia: Uma Introdução por Disciplinas*. Lisboa: Edições 70.
- Gettier, Edmund (1963). *Is justified True Belief Knowledge?* Tradução: Célia Teixeira. Disponível On-line: http://criticanarede.com/epi_gettier.html. [Data de acesso: 13 de Outubro de 2014]
- Gilot, Fernando (1976). *Do Ensino da Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Inwood, Michael (1998). "Hermeneutics" in Craig (ed.) (1998), Vol. 4, pp. 384-389.
- Johnson, Ralph (1999). The Relation Between Formal and Informal Logic. *Argumentation, 13, pp. 265-274*.

- Lourenço, Manuel (1995) (Org.). *A Cultura da Subtileza: Aspectos da Filosofia Analítica*. Lisboa: Colibri.
- Lourenço, Manuel (1995). *A Cultura da Subtileza*. Lisboa: Gradiva.
- Marnoto, Isabel (Coord.) (1990a). *Didáctica da Filosofia 1*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Murcho, Desidério (2002). A Natureza da Filosofia e o seu Ensino. *Educação, Vol. 27, N°2, pp. 13-17*.
- Murcho, Desidério (2003a). *O Lugar da Lógica na Filosofia*. Lisboa: Plátano.
- Murcho, Desidério (2003b) (Org.). *Renovar o Ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Murcho, Desidério (2006a). “Lógica Informal” in Branquinho et al. (2006), pp. 473-478.
- Murcho, Desidério (2006b). *Pensar Outra Vez*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Editores.
- Murcho, Desidério (2006c). “Indução” in Branquinho et al. (2006), pp. 415-417.
- Murcho, Desidério (2006d). “Argumento de Autoridade” in Branquinho et al. (2006), pp. 49-51.
- O’Brien, Dan (2013). *Introdução à Teoria do Conhecimento*. Lisboa: Gradiva. Tradução Portuguesa: Pedro Gaspar.
- Paisana, João (1991). *Hermenêutica* in Carrilho (dir.) (1991), pp. 153-165.
- Paiva, Marta; Tavares, Orlanda & Borges, José (2008). *Contextos*. Porto: Porto Editora.
- Palmer, Richard (1969). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70. Tradução portuguesa: Maria Luísa Ribeiro Ferreira.
- Perelman, Chaïm (1987). *Argumentação* in AAVV (1987), pp. 234-265.
- Platão (2008). *Teeteto* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Gulbenkian. Tradução: Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Introdução: José Trindade Santos.
- Renaut, Alain (2010). *A Filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget. Tradução portuguesa: Armando Pereira da Silva.
- Ribeiro, Henrique Jales & Vicente, Joaquim Neves (eds.) (2010). *O Lugar da Lógica e da argumentação no Ensino da Filosofia*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sàágua, João (1995). *O Papel da Lógica na Filosofia* in Lourenço (1995).
- Sàágua, João (2006). “Falácia” in Branquinho et al. (2006), pp. 327-330.
- Sloane, Thomas (ed.) (2001). *Encyclopedia of Rhetoric*. Oxford: OUP.
- Teixeira, Célia (2012). *Epistemologia* in Galvão (2012), pp. 99-142.
- Walton, Douglas (1989). *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Zarefsky, David (2001). “Argumentation” in Sloane (ed.) (2001), pp. 33-35.
- Zilhão, António (2006a). “Argumento por Analogia” in Branquinho et al. (2006), pp. 59-60.
- Zilhão, António (2006b). “Abdução” in Branquinho et al. (2006), pp. 9-11.

Anexo 1 – Projecto de Intervenção Pedagógica



José Manuel Neves Oliveira

Projecto de intervenção pedagógica no âmbito do
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Utilização de Textos Filosóficos nas Aulas de Filosofia: A sua Importância e Aplicação

Supervisora: Prof. Doutora Custódia Martins

Orientadora: Dr. Paula Ribeiro

Local: Agrupamento de Escolas de Vilela - Paredes

12 Dezembro de 2013

I. Tema e Objectivos

Este projecto intitula-se «Utilização de textos filosóficos nas aulas de filosofia: a sua importância e aplicação» e terá como objectivo perceber qual o impacto que o uso de textos filosóficos tem na sala de aula, tanto ao nível do interesse dos alunos como também qual a influência desse factor no aproveitamento escolar desses alunos. Este projecto tem os seguintes objectivos gerais e específicos:

1. Analisar a correlação entre o uso de textos de filosofia e o aproveitamento escolar dos alunos;
 - 1.1. Promover o sucesso escolar através de estratégias motivadoras das aprendizagens;
 - 1.2. Incentivar a leitura de textos filosóficos para fundamentar as opiniões dos alunos;
2. Promover o contacto dos alunos com textos filosóficos primários (contemporâneos ou clássicos);
 - 2.1. Permitir que os alunos tenham contacto directo com textos relevantes da tradição filosófica;
 - 2.2. Dar a conhecer aos alunos textos que tratem de problemas discutidos na sala de aula;
3. Avaliar a importância que o uso de textos filosóficos na sala de aula tem nas aprendizagens dos alunos.
 - 3.1. Avaliar a diferença nos resultados de aprendizagem quando se usam textos filosóficos;
 - 3.2. Incentivar a leitura de textos filosóficos.

O Programa de Filosofia do Ensino Secundário (doravante denominado 'Programa') prevê que durante as aulas da disciplina os alunos devem conseguir “uma autonomia do pensar indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações” (Almeida et. al. 2001: 6). O ponto de vista que adoptarei neste Projecto, e por conseguinte durante o estágio pedagógico será que o contacto com os textos ou excertos de textos da tradição filosófica permite aos alunos o contacto directo com o pensamento de autores influentes na história da filosofia, com os problemas por eles abordados e com os seus raciocínios — e porque não os seus erros — potenciará as aprendizagens dos alunos, tornando as aulas não simplesmente a repetição acrítica de teses filosóficas memorizadas, ou a interpretação de textos, mas uma real actividade sobre problemas perenes da filosofia que exijam argumentação fundamentada e consequente, capacidade para

reconhecer os seus próprios erros e dificuldades. Se tal acontecer, a Filosofia poderá tornar-se de facto “o lugar crítico da razão”, basta para isso que o trabalho das aulas de filosofia seja um *trabalho propriamente filosófico*.

Tal posição exige antes de mais que se ultrapasse a dicotomia – em grande parte falsa, parece-me – entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar. Se partimos de textos filosóficos adequados, criteriosamente escolhidos e explorados que expressem várias formas de abordar os problemas filosóficos que o Programa refere e não ficarmos pela simples interpretação de textos – não os tratando, portanto, como ideias mortas, mas sim como debates vivos – teremos ultrapassado a falsa oposição referida atrás (Murcho, 2002; Boavida, 2010).

Tal projecto implicará abordar – pelo menos – dois temas filosóficos que podem ou não estar ligados: a hermenêutica e a argumentação (lógica formal e informal). Se por um lado, é necessária uma compreensão adequada daquilo que um qualquer texto diz, pelo outro lado é também necessária uma compreensão adequada da contribuição da lógica para a avaliação dos argumentos e dos raciocínios dos autores estudados. Este último aspecto permitirá ainda aos alunos compreender com maior clareza onde residem os problemas de um determinado argumento.

II. Caracterização da Escola e da Turma

O estágio, e por conseguinte o Projecto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (doravante denominado simplesmente ‘Projecto’) decorrem no Agrupamento de Escolas de Vilela, no Concelho de Paredes, Distrito do Porto. A Intervenção Pedagógica (doravante ‘Intervenção’) será feita numa turma do 11º ano de escolaridade, da área de Ciências e Tecnologias. A turma é composta por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos de idade, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

A escola situa-se numa zona do Distrito do Porto em que o nível de escolaridade dos encarregados de educação não ultrapassa os 50% de pessoas com o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico completos. Somente 5.2% das pessoas com idade superior a 18 anos completaram o Ensino Secundário e somente 3.4% possuem escolaridade superior (AAVV, 2013). A actividade profissional mais comum é a pequena indústria de mobiliário que emprega grande parte da população activa do concelho: o sector secundário e terciário emprega, conjuntamente, 98.4% da população “dominam” pois “as profissões ligadas à fileira industrial da madeira e mobiliário (...).”O referido documento refere ainda:

constituem problemas, associados ao contexto escolar, com grau elevado de dificuldade de resolução, os níveis de escolaridade baixo, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar, a formação profissional insuficiente, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e o insucesso escolar. Sendo que tal diagnóstico encontra as suas causas no meio económico e cultural muito baixo, fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social, situação económica familiar muito débil e consequente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, baixa expectativa do nível de vida e fraca oferta de cursos alternativos de qualificação. (AAVV, 2013: 5)

III. Leccionação

III.1 Temas a Leccionar

A implementação deste projecto decorrerá durante 6 a 8 aulas numa turma do 11º ano de escolaridade. As intervenções dirão respeito ao Módulo IV do Programa: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica. Os temas específicos serão

1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva
 - 1.1. Estrutura do acto de conhecer
 - 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento
2. Estatuto do conhecimento científico
 - 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico
 - 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
 - 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade

III.2 Estratégias de Intervenção

A implementação deste projecto requer, para lá das estratégias pedagógicas usuais na prática pedagógica o uso de instrumentos com vista à investigação dos resultados que o uso de textos tem nas aulas de filosofia. Esses resultados incluirão não só a perspectiva pessoal dos alunos mas também a avaliação das aprendizagens.

Esta investigação requer o uso de instrumentos de recolha de dados, que incluem:

1. Questionários acerca do interesse que os textos despertaram nos alunos
2. Fichas de avaliação formativa
3. Observação directa
4. Análise do conteúdo das fichas e dos questionários

As aulas têm a duração de 50 minutos conforme estipulado no regulamento interno do Agrupamento onde decorre o estágio. Todas as estratégias postas em prática e os momentos de recolha de dados terão, necessariamente, de tomar esse facto em consideração.

III.3 Calendarização das Fases

A intervenção será composta por três fases distintas. Uma primeira fase, que decorrerá desde Outubro de 2013 até à primeira semana de Janeiro de 2014, consistirá na observação de aulas, na pesquisa de informação sobre os assuntos que serão leccionados durante as intervenções no estágio, selecção de materiais adequados a cada objectivo definido.

A segunda fase será a de implementação do projecto, com a planificação e execução das aulas e uma primeira avaliação e decisão sobre os ajustes que o plano original sofrerá (quando aplicável) e decorrerá desde a primeira semana de Janeiro de 2014 até meio de Março de 2014.

Por fim a terceira fase será a análise dos dados recolhidos e a avaliação dos resultados e a elaboração do Projecto. Esta fase decorrerá desde o fim da segunda fase até ao princípio do mês de Junho de 2014.

IV. Referências Bibliográficas

✚ AAVV (2013). *Projecto Educativo: Agrupamento de Escolas de Vilela*. Disponível on-line:

<<http://www3.esvilela.pt/noticias/informacoes-agrup/projeto-educativo-20132016>>.


Consultado: 12.11.2013.

✚ Almeida, Maria Manuel Bastos de; Henriques, Fernanda; Vicente, Joaquim Neves; Barros, Maria do Rosário (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.

✚ Boavida, João (2010). *Educação Filosófica. Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

✚ Murcho, Desidério (2002). A Natureza da Filosofia e o seu Ensino. *Educação, Vol. 27, Nº2, pp. 13-17*.

Anexo 2 – Planos de Aula

| | | | |
|---|---|--|--|
|  | PLANO DE AULA | Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área disciplinar: Filosofia/ Psicologia e EMRC | Ano letivo: 2013– 2014 Data: 11/02/2014 |
| | Disciplina: Filosofia Turma: 11^ª VB Duração: 50 minutos | Docente estagiário: José Manuel Oliveira | Manual: Contextos |

Unidade: IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.


Subunidade: 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.

1.1.3 Definição de Conhecimento

Lição nº 53 Sumário: Três tipos de conhecimento. A definição clássica de conhecimento.

| Conteúdos | Objetivos | Conceitos | Métodos/Estratégias | Recursos/Materiais | Avaliação |
|--|--|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A definição de Conhecimento; • Três tipos de conhecimento; • A definição tripartida de conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a diferença entre conhecimento proposicional, conhecimento por contacto e saber-fazer; • Conceptualizar definição clássica de conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Gnosiologia • “Saber que”; • “Saber-fazer”; • “Saber por contacto” • Conhecimento; • Crença; • Justificação; • Verdade. | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução da questão problematizadora “O que é conhecer?”. • Apresentação dialogada do tema. Distinção entre os três tipos de conhecimento; • A partir de exemplos do filme exibido em aulas anteriores apresentação da definição tripartida do conhecimento; • A factividade do conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Manual¹⁸ • Caderno diário | <ul style="list-style-type: none"> • Contínua (formativa). • Observação e registo de: <ul style="list-style-type: none"> - Interesse e participação nas atividades da aula; - Pertinência e correção da expressão oral; - Empenho e cooperação na realização das tarefas propostas. |

¹⁸ Paiva, Marta; Tavares, Orlanda & Borges, José (2008). *Contextos*. Porto: Porto Editora.

| | | | |
|---|--|--|--|
|  | PLANO DE AULA | Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área disciplinar: Filosofia/ Psicologia e EMRC | Ano letivo: 2013– 2014 Data: 13/02/2014 |
| | Disciplina: Filosofia Turma: 11º VB Duração: 50 minutos | Docente estagiário: José Manuel Oliveira | Manual: Contextos |

Unidade: IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.


Subunidade: 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.

1.1.3 Definição de Conhecimento

Lição nº 54 Sumário: Objecções à definição tripartida do conhecimento. Juízos a priori e juízos a posteriori.

| Conteúdos | Objetivos | Conceitos | Métodos/Estratégias | Recursos/Materiais | Avaliação |
|--|--|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A definição de Conhecimento; • A definição tripartida de conhecimento; • Casos de Gettier. | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar definição clássica de conhecimento; • Compreender as objecções de Gettier à definição tripartida do conhecimento. • Formular um caso Gettier próprio; • Compreender a distinção entre juízos a priori e juízos a posteriori. | <ul style="list-style-type: none"> • Gnosiologia • Conhecimento; • Crença; • Justificação; • Verdade; • Caso Gettier; • Condição necessária; • Condição suficiente; • A priori; • A Posteriori. | <ul style="list-style-type: none"> • Articulação dos conteúdos abordados na aula anterior; • Exposição dialogado do tema. A definição tripartida do conhecimento. Objecções à definição tripartida; • Apresentação de contra-exemplos de Gettier à definição tripartida do conhecimento; • Construção de um contra-exemplo pessoal à definição tripartida de conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Manual;¹⁹ • Caderno diário. | <ul style="list-style-type: none"> • Contínua (formativa). • Observação e registo de: <ul style="list-style-type: none"> - Interesse e participação nas atividades da aula; - Pertinência e correção da expressão oral; - Empenho e cooperação na realização das tarefas propostas. |

¹⁹ Paiva, Marta; Tavares, Orlanda & Borges, José (2008). *Contextos*. Porto: Porto Editora.

| | | | |
|---|--|--|--|
|  | PLANO DE AULA | Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área disciplinar: Filosofia/ Psicologia e EMRC | Ano letivo: 2013– 2014 Data: 18/02/2014 |
| | Disciplina: Filosofia Turma: 11º VB Duração: 50 minutos | Docente estagiário: José Manuel Oliveira | Manual: Contextos |

Unidade: IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.


Subunidade: 1. Análise Comparativa de duas teorias de conhecimento.

1.2.3 René Descartes.

Lição nº 60 Sumário: As regras do método Cartesiano.

| Conteúdos | Objetivos | Conceitos | Métodos/Estratégias | Recursos/ Materiais | Avaliação |
|---|---|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Regras do método cartesiano; • A importância da evidência para o conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Enumerar as regras do método Cartesiano; • Compreender a importância da dúvida na teoria de conhecimento de Descartes. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento; • Regra; • Cepticismo metódico; • Dúvida; • Evidência; • Infalibilidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Articulação dos conteúdos abordados na aula anterior; • Exposição dialogada do tema: as quatro regras do método cartesiano; • Leitura do texto 16 do manual (Paiva, et al.: 150). | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Manual;²⁰ • Caderno diário. | <ul style="list-style-type: none"> • Contínua (formativa). • Observação e registo de: <ul style="list-style-type: none"> - Interesse e participação nas atividades da aula; - Pertinência e correção da expressão oral; - Empenho e cooperação na realização das tarefas propostas. |

²⁰ Paiva, Marta; Tavares, Orlanda & Borges, José (2008). *Contextos*. Porto: Porto Editora.

| | | | |
|---|--|--|--|
|  | PLANO DE AULA | Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área disciplinar: Filosofia/ Psicologia e EMRC | Ano letivo: 2013– 2014 Data: 18/02/2014 |
| | Disciplina: Filosofia Turma: 11º VB Duração: 50 minutos | Docente estagiário: José Manuel Oliveira | Manual: Contextos |

Unidade: IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.

Subunidade: 1.2 Análise comparativa de duas teorias do conhecimento.

1.2.3 René Descartes.

Lição nº 61 Sumário: O Cogito Cartesiano.

| Conteúdos | Objetivos | Conceitos | Métodos/Estratégias | Recursos/Materiais | Avaliação |
|--|--|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Método Cartesiano; • Dúvida Cartesiana. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a função do cogito cartesiano; • Explicar a importância de Deus no método de Descartes. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento; • Cepticismo metódico; • Dúvida metódica; • Cogito; • Deus. | <ul style="list-style-type: none"> • Articulação dos conteúdos abordados na aula anterior; • Exposição dialogada do tema: qual o limite da aplicação da regra da evidência? • O cogito cartesiano; • A importância do cogito como fundamento do conhecimento; • As provas da existência de Deus e o seu papel na filosofia de Descartes. | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Manual;²¹ • Caderno diário. | <ul style="list-style-type: none"> • Contínua (formativa). • Observação e registo de: <ul style="list-style-type: none"> - Interesse e participação nas atividades da aula; - Pertinência e correção da expressão oral; - Empenho e cooperação na realização das tarefas propostas. |

²¹ Paiva, Marta; Tavares, Orlanda & Borges, José (2008). *Contextos*. Porto: Porto Editora.

Anexo 3 - Inquérito



O presente inquérito tem como âmbito de aplicação a turma do 11º ano VB do agrupamento de Escolas de Vilela.

Este inquérito insere-se no plano de intervenção pedagógica supervisionada e tem como propósito a recolha de opiniões junto dos alunos acerca do uso de textos filosóficos nas salas de aula e a sua importância nas aprendizagens dos alunos.

I. Dados Pessoais

Sexo:

Masculino

Feminino

Idade: _____

II. Inquérito

1. Considera pertinente a análise de textos nas aulas de filosofia?

Sim

Não

2. Na sua opinião a análise de textos deveria ser feita em

Todas as aulas

Somente em algumas aulas

Em nenhuma aula

3. A análise de textos filosóficos permite-lhe compreender melhor os conteúdos da aula?

Sim

Não

4. Qual a importância que atribui à análise de textos nas aulas de filosofia?

Muita

Pouca

Nenhuma

5. Quem deve ler o texto a ser trabalhado em sala de aula?

O professor

Os alunos

É indiferente

6. Como deve ser feita a exploração do texto?

O texto deve ser lido todo de uma vez e as perguntas deverão ser feitas somente no fim

A leitura e a exploração do texto devem ser feitas por partes (parágrafos)


7. Qual é a melhor forma de fazer a exploração de um texto?

Oralmente

Através de ficha de trabalho

Muito obrigado pela colaboração! 😊

Anexo 4 – Guião de Exploração de filme

| | |
|--|---|
|  <p>Filosofia 11º Ano – Descrição e Interpretação da Atividade Cognoscitiva</p> | Ano lectivo 2013/2014 |
| | Guião para exploração do Filme: “Cidade Misteriosa” |

Título: Dark City – Cidade Misteriosa

Realização: Alex Proyas

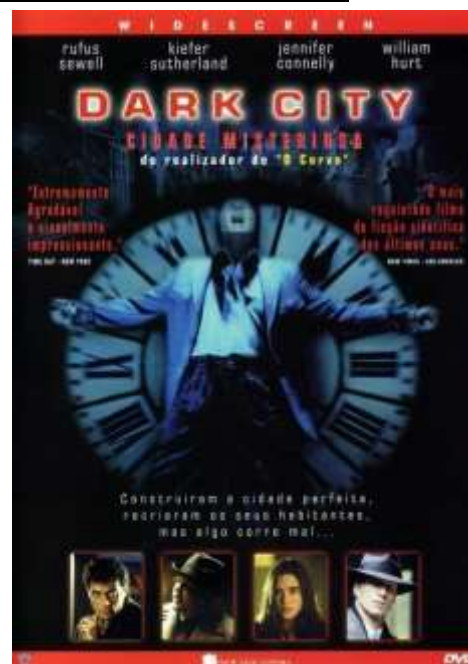
Ano: 1998 (EUA)

Duração: 100 min

Elenco: Rufus Sewell, William Hurt, Kiefer Sutherland, Jennifer Connelly

Sinopse: *Cidade Misteriosa* é um filme fantástico que narra a história de John Murdock, um homem perfeitamente comum que começa a colocar em causa aquilo que acredita acerca do mundo em que vive. Quando acorda na banheira de um hotel onde não se lembra de se ter hospedado, amnésico, perseguido pela polícia e por homens misteriosos, Murdock tentará descobrir a verdade acerca de si próprio e acerca da cidade.

Acusado de uma série de homicídios que não se lembra de ter cometido, tentará iludir a polícia e descobrir a verdade. À medida que vai descobrindo mais sobre a cidade, vai tomando consciência de que aquilo que as crenças que tinha sobre o mundo não são verdadeiras.



Questões de exploração:

1. De que forma os pressupostos dos habitantes da cidade influenciam as suas crenças. Será que os cidadãos tinham uma perspectiva neutra/objectiva da realidade?
2. Qual a importância de procurar justificações para as nossas crenças?
3. Possuir crenças é suficiente para ter conhecimento?
4. Dada a situação retratada no filme podemos afirmar que aquilo que vemos é adequado para construir conhecimento?