



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Domingos José Matos Sousa Faria

A Tradição Socrática na Sala de Aula

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Domingos José Matos Sousa Faria

A Tradição Socrática na Sala de Aula

Relatório Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Artur Manuel Sarmento Manso

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Domingos José Matos Sousa Faria

Endereço electrónico: df@domingosfaria.net Telefone: 917169737

Número do Bilhete de Identidade: 13204268

Título do Relatório:

A Tradição Socrática na Sala de Aula

Orientador:

Doutor Artur Manuel Sarmento Manso

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

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

Universidade do Minho, ___/___/____

Assinatura: _____

“E se eu disser que o maior bem que pode haver para um homem é, todos os dias, discorrer sobre a excelência e sobre outros temas acerca dos quais me ouvíeis dialogar, investigando-me a mim e aos outros. E se eu vos disser que uma vida sem pensar não é digna de ser vivida por um homem, ainda menos vos terei persuadido. É como digo, homens, não sois fáceis de convencer!”

Platão, *Apologia de Sócrates*, 38a.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à orientadora cooperante do meu estágio, Maria Clara Gomes, pelas vivas discussões críticas que tivemos, as quais me permitiram repensar melhor nas metodologias a utilizar na sala de aula e na melhor forma de leccionar alguns dos conteúdos científicos. Estou também muito grato com os professores de filosofia da Escola Secundária Alberto Sampaio, onde realizei o meu estágio, pelo facto de me acolherem calorosamente, por me convidarem para proferir algumas conferências na escola, e por me solicitarem a participar activamente noutras actividades extracurriculares. Lembro com muita gratidão a turma em que leccionei filosofia, a qual me deu um profundo gozo ensinar, nomeadamente ao incentivar os alunos a pensar de forma crítica, criativa e autónoma.

Agradeço ao meu supervisor de estágio, Artur Manso, por toda a disponibilidade no acompanhamento do meu estágio. Estou-lhe grato sobretudo pelas discussões que tivemos em relação às minhas opções metafisológicas e didácticas que me estimularam a justificar melhor as posições e teses que eu defendo.

A Aires Almeida, João Carlos Silva, João Paulo Maia, Patrícia Fernandes, Rolando Almeida, Tomás Magalhães Carneiro, entre outros, estou bastante grato pelos comentários e críticas que fizeram às ideias que defendo neste texto. Agradeço a Desidério Murcho por me indicar algumas das referências bibliográficas que examinei criticamente e que me ajudaram a fundamentar ainda melhor as minhas ideias.

Estou imensamente reconhecido pelo grande apoio de Fátima e José Faria.

Agradeço, por fim, a Vera Ribeiro por todo o acompanhamento e presença.

RESUMO EM PORTUGUÊS

O presente trabalho intitulado *A Tradição Socrática na Sala de Aula* é o relatório de estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário que decorreu no ano lectivo de 2010/2011 na Escola Secundária Alberto Sampaio – Braga, numa turma do 10º ano, onde se leccionou ética, filosofia política e filosofia da religião. Nele se defende que a melhor forma de ensinar filosofia no ensino secundário é praticar na sala de aula a tradição socrática, ou seja, a tradição que estimula a compreensão, a discussão e o exame crítico entre os alunos dos problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia.

O relatório divide-se em quatro capítulos. No primeiro esclarecemos os problemas que impulsionaram esta reflexão, o plano que se seguiu e o contexto onde se praticou a tradição socrática. No segundo capítulo, reflectimos sobre os vícios mais recorrentes no ensino da filosofia. No terceiro capítulo abordamos pormenorizadamente a herança, a natureza, a relevância e os elementos da filosofia de tradição socrática. Finalmente, no quarto capítulo, relatamos o que concretizamos na prática quanto ao método do ensino da filosofia aqui defendido.

Para além dos capítulos centrais, o relatório contém, ainda, uma introdução, uma conclusão, uma bibliografia e um apartado de anexos.

Palavras-Chave: Relatório de Estágio, Didáctica da Filosofia, Metodologia Socrática.

RESUMO EM INGLÊS

The present paper, entitled *The Socratic Tradition in the Classroom*, is the report of the internship in Teaching Philosophy in High School which took place in the academic year of 2010/2011 in the Alberto Sampaio High School - Braga, during the course of which ethics, political philosophy and religion were taught. It is argued therein that the best way to teach philosophy in secondary school is to practice the Socratic tradition within the classroom, which is to say the tradition that stimulates the understanding, discussion and critical examination among students of the problems, theories, arguments and concepts of philosophy.

The report is divided into four chapters. The first aims to clarify the problems that triggered this reflection, the plan which followed and the context in which the Socratic tradition was put into practice. In the second chapter, we reflected on the most recurrent vices in the teaching of philosophy. In the third chapter, we address in detail the heritage, nature, relevance and the elements in the philosophy of Socratic tradition. Finally, in the fourth chapter, we report what we achieved in practice regarding the method for teaching philosophy defended herein.

Apart from the central chapters, the report contains, in addition, an introduction, a bibliography and a supplement of annexes.

Keywords: Internship Report, Philosophy Didactics, Socratic Methodology.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO EM PORTUGUÊS	V
RESUMO EM INGLÊS	VI
INTRODUÇÃO	1
1. O PROBLEMA, O PLANO E O CONTEXTO	3
2. OS VÍCIOS NO ENSINO DA FILOSOFIA	9
2.1. OS DOIS EXTREMOS	9
2.2. AS METODOLOGIAS SOFÍSTICAS	16
3. A CONCEPÇÃO SOCRÁTICA DE ENSINO	29
3.1. A HERANÇA SOCRÁTICA	29
3.2. A NATUREZA E RELEVÂNCIA DA FILOSOFIA DE TRADIÇÃO SOCRÁTICA	43
3.3. OS ELEMENTOS DA FILOSOFIA	53
4. A PRÁTICA DA TRADIÇÃO SOCRÁTICA	60
4.1. A ESTRUTURA DAS AULAS	60
4.2. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA.....	68
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	80
ANEXO 1 – ALGUNS RESULTADOS DA FICHA SÓCIO-ECONÓMICA DA TURMA.....	81
ANEXO 2 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO	82
ANEXO 3 – EXEMPLO DE UM PLANO DE AULA.....	84
ANEXO 4 – EXEMPLO DE UM MATERIAL PARA LECCIONAÇÃO	86
ANEXO 5 – EXEMPLO DE UMA SÍNTESE TEXTUAL.....	90
ANEXO 6 – EXEMPLO DE UMA SÍNTESE ESQUEMÁTICA.....	91
ANEXO 7 – EXEMPLO DE EXCERTO E GUIÃO DE LEITURA.....	93
ANEXO 8 – EXEMPLO DE UMA FICHA FORMATIVA	94
ANEXO 9 – EXEMPLO DE UMA FICHA DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA	95
ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO	96
ANEXO 11 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	98

INTRODUÇÃO

A Tradição Socrática na Sala de Aula reflecte a metodologia, a didáctica e a prática que considero adequadas na leccionação da filosofia no ensino secundário. Penso que a leccionação da filosofia deve procurar fundamentalmente ensinar os alunos a pensar e a examinar criticamente ideias, por isso o ensino da filosofia deve estar inserido na tradição encetada por Sócrates, ou seja, na tradição de um constante exame crítico. Assim, as finalidades primordiais deste texto são as seguintes: 1) Defender a tradição socrática no ensino da filosofia em contexto de sala de aula, 2) refutar as principais metodologias e atitudes que desvirtuam um bom ensino da filosofia, 3) relatar como se desenvolveu a minha experiência de leccionação ao procurar que os alunos compreendam e discutam os problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia, num clima de liberdade e de pensamento crítico. Estas finalidades foram devidamente aprofundadas ao longo de quatro capítulos.

No primeiro capítulo abordo o problema, o plano, e o contexto, tentando clarificar os problemas principais, didácticos e metafilosóficos, que estimularam esta reflexão. Como resposta aos problemas iniciais, esclareço a tese que defenderei ao longo de todo o texto: Concretizar na sala de aula a tradição socrática, evidenciando que é uma tese corroborada pela legislação em vigor e pelas orientações existentes sobre o ensino da filosofia. A seguir faço referência ao plano que esbocei para orientar a minha acção, tanto na vertente investigativa como na pedagógica, expondo os objectivos e as estratégias que adoptei. Por fim, apresento o contexto em que se desenvolveu o plano: A escola, os seus documentos, a turma e os alunos.

No segundo capítulo apresento o que, em minha opinião, não deve ser o ensino da filosofia, dividindo em duas categorias os vícios que podem desvirtuar a tradição socrática na sala de aula. A primeira refere-se a dois extremos que se podem adoptar ao ensinar filosofia: Por um lado, existe a concepção mecanicista de ensino, em que apenas interessa debitar e reproduzir fielmente a matéria, originando perversões como o historicismo, o dogmatismo, e a infalibilidade. Por outro lado, existe a concepção orgânica de ensino, em que se despreza a exposição de conteúdos e se valoriza apenas a descoberta por parte do aluno, podendo o debate sério e rigoroso de ideias degenerar em mero senso comum, pelo facto de se desconhecer os instrumentos básicos do filosofar e as informações teóricas relevantes. A segunda categoria de vícios refere-se às metodologias sofisticadas que frequentemente acabam por invadir e corromper o

ensino da filosofia, em que denuncio as estratégias de manipulação mental, as atitudes de relativismo cognitivo, de subjectivismo e de postura estética ou decorativa.

No terceiro capítulo exponho o que entendo dever ser o ensino da filosofia. Num primeiro ponto recorro a uma das principais fontes da prática filosófica, Sócrates, o qual fez da filosofia uma actividade crítica, reforçando ser pertinente inserir os alunos na herança socrática, assumindo as atitudes, entre outras, de *douta ignorância*, de questionamento e de exame crítico. Para analisar estas atitudes, exploro a estrutura dos diálogos socráticos. Num segundo ponto procuro elucidar em particular a actividade de exame crítico socrático, clarificando o conceito de “crítica” e as suas aplicações à filosofia e ao seu ensino, referindo a relevância que a filosofia como actividade crítica pode ter na vida do ser humano e da sociedade. No último ponto apresento os elementos constituintes da filosofia de tradição socrática, ou seja, os problemas, as teorias, os argumentos e os conceitos, analisando-se também a validade, solidez e cogência argumentativa. O ensino da filosofia deve ser sobretudo a leccionação crítica destes seus elementos constituintes.

No quarto capítulo descrevo o modo como concretizei na sala de aula a tradição socrática, evitando os vícios objectados do segundo capítulo e trazendo para a prática os elementos defendidos no terceiro capítulo. Numa primeira parte explico detalhadamente a estrutura e os momentos principais da minha leccionação da filosofia. Para além disso, realizo pequenos excursos sobre as regras que se devem assumir na sala de aula para que as discussões críticas decorram proficuamente, sobre os recursos pedagógicos e materiais didácticos utilizados na leccionação, e sobre a avaliação dos alunos. Na segunda parte procedo a uma avaliação global do plano do relatório. Para isso, foi importante o recurso a estratégias de observação e de inquérito para sondar os dados para a avaliação que evidenciaram a valorização por parte dos alunos desta metodologia socrática na sala de aula.

Na conclusão apresento uma síntese da minha tese e confronto-a com uma das principais objecções, realizando, ainda, uma súmula das principais ideias que foram apresentadas ao longo dos capítulos e a discussão de uma das principais limitações para a implantação apropriada da tradição socrática na sala de aula.

Para ser coerente com a tradição socrática o meu desejo é que estas ideias não sejam acatadas passiva e acriticamente, mas que sejam discutidas, analisadas e examinadas criticamente pelos leitores.

1. O PROBLEMA, O PLANO E O CONTEXTO

A reflexão filosófica começa sempre por problemas que se tentam resolver. Na reflexão que agora enceto também existe um problema central para o qual pretendo encontrar uma solução razoável. O problema pode ser formulado da seguinte forma:

Como se deve leccionar filosofia no ensino secundário?

Este é um problema didáctico ou metodológico que se prende fundamentalmente com o modo, métodos, técnicas e práticas de ensinar filosofia. Posso subdividir este problema em muitas outras questões, como por exemplo: Quais as melhores estratégias e práticas de ensino em filosofia em contexto escolar? Que representações têm os alunos sobre as diversas estratégias de ensino da filosofia? Porém, subjacente a todas estas questões didácticas encontra-se o seguinte problema metafilosófico:

O que é a filosofia?

A metafilosofia é uma disciplina filosófica que estuda a própria filosofia e a sua natureza; ou seja, é uma filosofia da filosofia. Mas, por que razão é importante dedicar-me a investigar qual é a natureza da filosofia? Considero que a investigação metafilosófica é muito pertinente, pois sobre uma determinada concepção da filosofia forma-se conseqüentemente uma determinada concepção didáctica. Ou seja, existem conseqüências directas entre o modo de entender a natureza da filosofia e o modo de a ensinar. Por exemplo, se eu entender a filosofia como um corpo de conhecimentos absolutamente consensuais e substanciais, então o modo de ensinar filosofia será quase só a transmissão fiel destes conteúdos. No entanto, se eu entender a filosofia não como um conjunto de conteúdos dogmáticos ou infalíveis, mas essencialmente como uma actividade crítica, então o modo de ensinar filosofia alterar-se-á, ficando agora assente no desenvolvimento de competências de pensamento e exame crítico por parte dos alunos. Portanto, se quero reflectir de modo fundamentado na questão didáctica inicial, não poderei menosprezar de forma alguma a questão metafilosófica.

Mas qual é a relevância de tratar estes problemas didácticos e metafilosóficos? Considero que existem duas boas razões para trabalhar seriamente estes problemas. Uma

primeira razão, talvez mais pessoal, é a seguinte: Como vou leccionar filosofia no ensino secundário é conveniente analisar, reflectir e saber quais são as melhores estratégias de ensino para esta disciplina. Porém, julgo que estes não são problemas que apenas me interessam a mim, mas a um público bastante alargado. Aliás, penso que reflectir sobre estes problemas iniciais é incontornável para qualquer professor que pretenda leccionar bem filosofia ou qualquer outra área curricular. Face a determinados conteúdos que o professor tenha de leccionar tem sempre de se questionar, mesmo que não seja explicitamente, de que forma quer ensinar a matéria. Pode achar pertinente que os alunos apenas decorem aquilo que o professor está a transmitir, ou pode querer que os alunos descubram e aprendam por si mesmos as matérias, ou pode ainda pensar que é mais plausível uma posição intermédia, entre outras possibilidades. Portanto, estas são questões basilares sobre as quais os professores não podem escapar, por mais que o desejem.

Uma segunda razão, talvez mais geral, é a seguinte: Não reflectir seriamente sobre estes problemas didácticos pode conduzir à aceitação acrítica de uma qualquer metodologia para ensinar filosofia ou qualquer outra disciplina. Desta forma pode-se estar sujeito a seguir metodologias que acabam por ser perversas para os alunos, prejudicando-os seriamente na aprendizagem e no desenvolvimento como cidadãos. (Em todo o capítulo 2 denuncio algumas das principais metodologias do ensino da filosofia que me parecem nocivas e prejudiciais). Assim, estes problemas iniciais aparecem-me como imperativos sobre os quais vale a pena reflectir.

Penso que é pertinente clarificar desde já qual é a minha posição pessoal em relação aos problemas iniciais. De uma forma sintética, posso esclarecer que irei defender a seguinte tese: Como a filosofia é fundamentalmente uma actividade crítica, então o seu ensino deve estimular os alunos não apenas a compreender os problemas e as ideias dos filósofos, mas sobretudo a discutir e a examinar criticamente esses problemas e ideias. Portanto, defenderei uma metodologia activa, em que se coloca os alunos a questionar, a pensar sobre problemas, a procurar razões, a apontar objecções, a analisar argumentos, a examinar criticamente a plausibilidade das teorias, a discutir e a fundamentar ideias. A esta tese chamo “tradição socrática na sala de aula”, tal como o título o indica, pois é uma metodologia e uma atitude didáctica que se aproxima muito daquilo que Sócrates nos habitou a fazer há cerca de dois mil e quinhentos anos, ou seja, a examinar criticamente ideias. Desenvolverei esta tese de forma pormenorizada ao longo dos próximos capítulos.

Para já é importante referir que esta tese não contradiz a legislação educativa em vigor, indo mesmo ao encontro daquilo que advoga a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) nos seus princípios gerais e organizativos. A este propósito vale a pena citar o ponto 5 do artigo 2º, que refere: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Portanto, constata-se na Lei de Bases o apelo para a formação de cidadãos que sejam capazes de pensar por si de forma crítica e criativa e que sejam capazes de intervir de forma activa e profícua na sociedade. Fica aqui então o desafio para a formação de pessoas autónomas, interventivas, críticas e com uma cultura mais alargada. Considero que a filosofia tem aqui um enorme papel no currículo, quanto à formação geral, exactamente pelo papel que tem e que deverá continuar a ter, na promoção do pensamento e exame crítico, bem como no concomitante incentivo de um espírito de abertura e diálogo nos alunos.

Ora, se o estímulo do pensamento crítico nos alunos é bastante enriquecedor para a formação dos cidadãos e da sociedade em geral, então penso que não se pode perder a oportunidade de leccionar a filosofia de uma forma crítica, aberta e dialogante. Pelo contrário, o silenciamento deste espírito crítico, coagindo-se as pessoas a atitudes de dogmatismo ou endoutrinamento, costuma ser a raiz de muitos males pessoais e sociais. A propósito destas ideias, Koïchiro Matsuura, director-geral da UNESCO entre 1999 e 2009, refere de forma pertinente:

“¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria” (UNESCO 2007: ix).

De facto, considero que é bastante plausível esta ideia da filosofia como uma escola da liberdade e da razão crítica e, conseqüentemente, o seu ensino deve ser realizado sobretudo de uma forma crítica, livre e dialógica. O programa oficial de filosofia para o ensino secundário

corroborar igualmente esta minha tese, apesar das suas evidentes limitações¹, quando realça nos seus objectivos gerais aspectos como: Promover “um pensamento informado, metódico e crítico”; “desenvolver um pensamento autónomo e emancipado”; “analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema”; “analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações”; “assumir posição pessoal relativamente às teses e argumentos em confronto”, entre outros (Almeida 2001: 9-10). Portanto, fica claro que a tese que adopto como resposta aos problemas iniciais é de certa forma aceite tanto pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelas orientações da UNESCO, bem como pelo programa oficial de filosofia. No entanto, com isto ainda não se prova que esta tese é a mais plausível; para já só salientei que não existe contradição entre a minha tese e a legislação ou outros documentos orientadores do ensino da filosofia, como também é o caso do documento *Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia* (2005).

Para mostrar a razoabilidade desta tese e para responder às questões iniciais de uma forma ponderada esbocei um plano que contempla os seguintes objectivos: 1) Reflectir sobre as melhores estratégias didácticas e metodológicas para o ensino da filosofia; 2) Proceder a uma reflexão metafilosófica; 3) Avaliar criticamente a utilização da estratégia e metodologia socrática na leccionação da filosofia em contexto de sala de aula; 4) Analisar as representações dos alunos sobre as estratégias a utilizar na aula de filosofia; 5) Aplicar as melhores estratégias didácticas na leccionação da ética, da filosofia política e da filosofia da religião.

Para cumprir os objectivos deste plano adoptei, entre outras, as seguintes estratégias: A) Reflexão e exame crítico da literatura referente às estratégias de ensino da filosofia; B) Aplicação das melhores estratégias de ensino de filosofia à leccionação da ética, da filosofia política e da filosofia da religião (a concretizar durante o meu período de estágio); C) Averiguação e avaliação por observação – principalmente observando aulas para ver se os alunos reagem melhor à metodologia socrática ou a métodos mais expositivos e informativos – e por inquérito (anexo 10) – questionando os momentos da aula que os alunos mais gostam, os métodos e estratégias que preferem e que os ajudam na aprendizagem e prática da filosofia.

¹ Desidério Murcho (2003), entre outros, apontam alguns defeitos no actual programa de filosofia, como o facto de privilegiar demasiado a exegese e o comentário de textos; ficar muito agarrado aos contextos histórico-culturais secundarizando-se assim a fundamental discussão de ideias; tratar por vezes de temas que não são apropriadamente filosóficos, mas antes de âmbito sociológico ou antropológico; misturar e confundir disciplinas filosóficas, até sendo alterada as designações tradicionais; evitar problemas, teorias e argumentos centrais da filosofia; ser demasiado vago e ambíguo; entre muitas outras limitações mais específicas relacionadas com a natureza da filosofia, do seu ensino e avaliação.

Como se pode constatar no meu plano, existe por um lado a vertente de investigação e por outro a vertente pedagógica. Ou seja, no que refere à vertente de investigação procurei examinar como se deve e como não se deve ensinar filosofia no ensino secundário, o que corresponde sobretudo aos capítulos 2 e 3 deste relatório. No que se refere à vertente pedagógica procurei aplicar na leccionação em contexto de sala de aula o que reflecti sobre o ensino da filosofia, como se poderá ver no capítulo 4. Estas duas vertentes estão intimamente relacionadas, uma vez que o resultado a que chegar na vertente investigativa irá ter consequências directas na vertente pedagógica, ou seja, na forma como lecciono a filosofia.

A vertente pedagógica foi desenvolvida ao longo do meu estágio na Escola Secundária Alberto Sampaio. Esta escola encontra-se na freguesia de S. Lázaro na cidade de Braga e adoptou o nome de Alberto Sampaio, minhoto pertencente à geração de 70 e à “escola coimbrã”, destacando-se nas áreas da história e etnografia. A Escola Secundária Alberto Sampaio capta alunos de diversos estratos sociais, sobretudo da zona centro e sul da cidade de Braga. Para cumprir a sua missão educativa oferece um vasto elenco de apoios aos alunos, como a biblioteca, o centro de recursos, as salas de estudo, o acompanhamento dos alunos e o apoio pedagógico acrescido, as palestras sobre os mais diversos assuntos, as actividades de enriquecimento curricular (entre as quais se podem salientar o desporto escolar, as oficinas, os clubes, os ateliers, a revista *Defacto*), entre outros. É uma escola bem equipada, com quadros interactivos, computadores, projectores, auditórios, tendo sido completamente renovada. Tem, portanto, condições para ser uma escola de excelência. Esta excelência está bem patente no relatório de avaliação externa (Fernandes 2007), em que recebeu “muito bom” em todos os âmbitos: Resultados escolares, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança, capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

Dos objectivos gerais do Projecto Educativo (2008: 15) da Escola Secundária Alberto Sampaio evidencio dois: 1) “Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação”; 2) “Criar condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante”. Estes objectivos estão igualmente consagrados nos valores fundamentais do Regulamento Interno (2010) da Escola Secundária Alberto Sampaio, nomeadamente nos pontos 3 e 4 do 2º artigo. São também estes aspectos que procurei cultivar na escola e na sala de aula ao longo da leccionação.

Quero ainda referir que o manual de filosofia adoptado por esta escola ajuda de facto na promoção de uma cultura de liberdade, autonomia e de reflexão crítica patentes tanto no

Projecto Educativo, como no Regulamento Interno desta escola. Considero que *A Arte de Pensar* (2010) é um dos manuais existentes que mais estimula a uma discussão livre e crítica de ideias, fomentando nos alunos a adopção de posições pessoais autónomas e cuidadosamente fundamentadas.

A turma em que leccionei, e em que apliquei as estratégias didácticas que defendo ao longo dos próximos capítulos, foi o 10º E, constituída por 27 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, mas a maioria ronda os 15 anos. Procurei atender às peculiaridades de cada aluno, às suas atitudes e dificuldades, de modo a ajudá-los numa melhor aprendizagem da filosofia; a este propósito a ficha sócio-económica da turma (anexo 1) teve também bastante utilidade para começar a analisar o perfil da turma. Como se pode ver, são alunos adolescentes, muitas vezes demasiado formatados (ou endoutrinados) pelos pais, pela escola e pela sociedade², que têm muito a ganhar com um ensino da filosofia que seja crítico e que os ajude a reflectir sobre a realidade, a examinar as diferentes mundividências, a procurar boas razões para defenderem as suas posições, a saber argumentar; em suma, defendo um ensino da filosofia que ajuda na formação de cidadãos críticos, livres, autónomos.

Chegou, então, o momento de começar a reflectir criticamente sobre o assunto do relatório: O que se entende por tradição socrática na sala de aula?

² A propósito desde endoutrinamento e do antídoto da filosofia a este endoutrinamento, é pertinente sublinhar o que uma aluna me disse no final do ano lectivo: “Acho que desde pequenos os nossos pais nos «obrigam» a seguir uma religião sem termos opção de escolha, e muitas perguntas que fazemos eles não nos conseguem responder, não nos conseguem dar razões porque se calhar nem eles as têm, e com a filosofia da religião pensamos melhor nas nossas crenças, nas nossas perguntas sem resposta”.

2. OS VÍCIOS NO ENSINO DA FILOSOFIA

Começarei por reflectir sobre aquilo que expressamente não faz parte da tradição filosófica milenar iniciada por Sócrates e que pode perverter seriamente um bom ensino da filosofia. Neste capítulo vou denunciar alguns vícios no ensino da filosofia como a concepção mecanicista do ensino, a perspectiva orgânica, as metodologias sofisticadas antigas e pós-modernas de manipulação mental, de relativismo, de subjectivismo e de atitude estética ou decorativa, entre outros.

2.1. Os dois extremos

O ensino da filosofia pode cair em dois extremos. Seguindo a terminologia de T. W. Moore (1982), num dos extremos está a “concepção mecanicista” de ensino, em que tudo o que interessa é debitar conteúdos; no outro extremo, está a “concepção orgânica”, em que se despreza a componente expositiva do professor, sendo os alunos chamados a construir por eles mesmos o conhecimento. Considero que cada uma destas concepções de ensino, se funcionarem isoladamente, podem conduzir a muitas perversões no ensino da filosofia.

A concepção mecanicista de ensino emerge a partir da perspectiva antropológica do ser humano como um mecanismo, ou mais especificamente como um “sistema de *inputs* e *outputs*”, em que o professor pode formatar e modelar completamente o aluno. Deste modo, o professor, que é a autoridade e que possui o conhecimento, faz a exposição da matéria e o aluno limita-se a assimilar e a repetir. A relação pedagógica aqui existente é unilateral: O professor é um agente activo que transmite determinadas unidades de informação e o aluno é um receptáculo passivo que meramente guarda e repete essa informação. Assim, o aluno funciona de forma análoga a um computador: O professor insere os *inputs* de informação que são guardados no disco rígido (cérebro) do aluno, e mais tarde (por exemplo nos testes) o professor pede ao aluno para fazer os *outputs* das informações, ou seja, imprimir o que estava guardado em arquivo.

Esta perspectiva mecanicista no ensino da filosofia até pode ser considerada por muitos como algo vantajoso; pois, pensa-se que os professores têm um repositório completo de conteúdos que pode ser exposto aos alunos e estes últimos obtêm a aprovação na disciplina ao

reproduzirem acriticamente e fielmente esses conteúdos. Concebe-se, assim, a filosofia como tendo um corpo de resultados amplamente consensuais que podem ser transmitidos tal como na biologia ou na física (esquecendo-se aliás que nas fronteiras destas disciplinas muitas questões estão em discussão, e até muito mais na filosofia em que a maioria dos problemas continuam em aberto e os resultados consensuais são pouquíssimos)³.

No entanto, será ainda filosofia a transmissão mecânica de conteúdos? Penso que esta concepção de ensino é contrária à atitude filosófica, podendo mesmo constituir um impedimento para a filosofia de tradição socrática. Entre outras perversões, enumero brevemente os problemas que a concepção mecanicista pode trazer para o ensino da filosofia: O historicismo, o dogmatismo, e uma suposta infalibilidade.

Com o historicismo reduz-se a filosofia apenas à sua história; e em vez de se ensinar filosofia, ensina-se somente história da filosofia ou história das ideias. Assim, em vez de estimular o exame crítico das ideias dos filósofos, o professor limita-se a ficar pelas questões hermenêuticas e pelos contextos históricos. Nesta perspectiva os alunos não são convidados a analisar a plausibilidade das teorias e argumentos que os filósofos ao longo da história avançaram, mas apenas são chamados a coleccionar e a reproduzir acriticamente uma história de ideias para os testes ou trabalhos. Por exemplo, seguindo o historicismo e a estratégia mecanicista de ensino, os alunos não são estimulados para querer saber se o que Stuart Mill ou Kant dizem relativamente à fundamentação da moral é plausível ou não; tudo o que se pede aos alunos é para assimilarem o que o professor expõe destes filósofos para depois debitem de forma exacta nas fichas de avaliação.

Para além desta situação, o historicismo e o mecanicismo podem fomentar algo mais grave como, por exemplo, alunos que repetem o que lêem e ouvem, mas que não compreendem e pensam sobre o que estão a decorar e a repetir. Deste modo, a escola demite-se de formar cidadãos autónomos e com pensamento crítico para começar a lançar para a sociedade papagaios ou operadores de símbolos do quarto chinês de Searle⁴. Mas como é que ao repetir ideias feitas e ao evitar a discussão crítica de ideias se pode formar cidadãos e profissionais solidamente preparados para resolverem os problemas reais da sociedade?!

³ Pelo facto de se afirmar que a maioria dos problemas da filosofia está em aberto e que os resultados consensuais são escassos não se está a advogar necessariamente um elogio ao questionamento sem rumo desprezando-se os resultados. Pelo contrário, o que se pretende é saber se uma determinada teoria ou argumento é consensual e substancialmente plausível ou não, se por exemplo Deus existe ou não, e para isso “tentamos e voltamos a tentar e voltamos a tentar” como costuma argumentar Desidério Murcho (2008).

⁴ O quarto chinês é uma experiência mental apresentada por John Searle (1980) para criticar a inteligência artificial forte, argumentando a impossibilidade de estados mentais genuínos nos computadores adequadamente programados para tal efeito. Para isso, o autor imagina uma pessoa fechada dentro de um quarto que formal e sintacticamente combina bem símbolos chineses (ao seguir determinadas regras) mas que não percebe nem fala realmente chinês. De forma análoga, penso que podemos ter estudantes que debitem bem nos testes e trabalhos, mas que não compreendem nem fazem minimamente filosofia.

O dogmatismo é outro problema do ensino mecanicista. Neste tipo de ensino o aluno não pode colocar coisa alguma em causa; pois, tudo o que tem de fazer é reproduzir fielmente. No entanto, isto leva a considerar a informação transmitida como sagrada e quem se atrever a colocar em causa algo ou até mesmo a ser criativo com essa informação é imediatamente um blasfemo sendo excomungado (ou reprovado). Ora, isto leva a uma concepção do ensino da filosofia como sendo uma espécie de propaganda ou catequese, sem liberdade de pensamento, em que os discípulos têm que acatar passiva e acriticamente tudo o que lhes dizem os mestres “iluminados”. Acresce ainda que a atitude dogmática de ensino contribui para formar pessoas cegas à discussão racional e adversas ao exame crítico das ideias, principalmente das suas crenças⁵ e opiniões mais queridas. Parece, então, que o dogmatismo pode conduzir à formação de cidadãos fundamentalistas, intolerantes, incapazes de dialogar com os seus pares e de avaliar ideias para a construção de uma melhor sociedade. Mas, porventura não será um aviltamento toda esta atitude de enfiar informação no cérebro dos alunos sem lhes dar qualquer oportunidade para analisar, avaliar, questionar, pensar criticamente?!

Em concomitância com a atitude dogmática pode surgir um outro vício: A pretensa infalibilidade. Esta ideia sugere que aquilo que os professores transmitem e aquilo que os filósofos defendem é absolutamente certo e imune de erro. Assim, será um sacrilégio os estudantes questionarem e colocarem em causa as teorias e argumentos de Kant ou de outro filósofo. Pensa-se, por exemplo, que Kant demonstrou de uma vez por todas que não podemos provar que Deus existe nem que Deus não existe, como se estivéssemos a falar de uma verdade indisputável e definitivamente provada. Mas, será a teoria de Kant mais plausível do que as teorias de muitos outros filósofos que ao longo da história (e ainda hoje) argumentam contra e a favor da existência de Deus? Com isto parece-se esquecer que “uma verdade banal acerca dos seres humanos é que erram: enganam-se e iludem-se” (Murcho 2011: 25). Ou seja, olvida-se as limitações sempre inerentes ao ser humano e transmite-se a infeliz ideia que os filósofos e as pessoas são deuses com onisciência e, portanto, que não podem errar. No entanto, pode-se constatar que esta atitude arrogante levou a muitas atrocidades ao longo da história: Pense-se, por exemplo, nas cruzadas e inquisições católicas durante a idade média, ou nas ditaduras nazis e fascistas do século XX, ou até nas discriminações aleatórias dos negros e das mulheres. E tudo isto em nome da infalibilidade.

⁵ Ao falar de crença não estou a referir-me às crenças religiosas ou à fé, mas sim à crença num sentido mais lato. Ou seja, uma crença é uma qualquer representação da realidade, que um sujeito cognitivo faz, passível de ser verdadeira ou falsa. Por exemplo, dizer que existe um mundo exterior à nossa mente é uma crença, que é susceptível de ser verdadeira ou falsa, ou de estar bem justificada ou não.

Porém, considero que a filosofia não tem nada a ver com historicismos, dogmatismos ou infalibilidades e o seu ensino não pode cair nestes vícios. A filosofia não pode cair no vício do historicismo, pois a filosofia não é uma mera colecção de ideias que se debitam passiva e acriticamente. A filosofia não pode cair no vício do dogmatismo, pois a filosofia (de tradição socrática) procura estimular as pessoas a avaliar criticamente e sem receio as suas crenças, bem como analisa outras perspectivas ou mundividências diferentes das suas para responderem aos grandes problemas filosóficos. Na filosofia não deve haver medo dos argumentos opostos ou de outras visões de mundo, nem da discussão livre e rigorosa de ideias, pois a finalidade é uma maior aproximação da verdade. E a filosofia não pode cair no vício da infalibilidade, uma vez que os seres humanos erram e são limitados, e por isso mesmo é necessário reavaliar constantemente as nossas ideias e as da sociedade em geral.

Será, então, a concepção mecanicista plausível para o ensino da filosofia? Penso que não; pois, parte de uma concepção antropológica errada, isto é, o ser humano entendido como uma máquina que se limita a receber e debitar mecanicamente a informação de uma forma totalmente passiva, acrítica, e ausente de criatividade. Para além disso podem estar associados alguns vícios que já argumentei não serem de todo os mais adequados para um bom ensino da filosofia. Considero que ser humano não é ser uma mera engrenagem ou artefacto, mas sim um agente activo, autónomo, criativo, crítico, dialógico... Será, assim, mais adequada para o ser humano a concepção orgânica de ensino?

A concepção orgânica de ensino parte da perspectiva do humano como um organismo que se desenvolve por si ao estar inserido num ambiente adequado. É o oposto da concepção mecanicista, pois aqui já não há uma ênfase centrada na transmissão de informação, mas sim na descoberta. Aliás, é desprezada a componente expositiva dos conteúdos, para se valorizar sobretudo o trabalho prático do aluno e a sua construção do conhecimento. A relação pedagógica também se altera substancialmente: Deixamos de ter o professor autoritário numa relação unilateral com os alunos, para termos um professor que se dilui nas funções de colega supervisor, acompanhando as actividades dos alunos e ajudando quando para isso for solicitado.

Nesta concepção orgânica de ensino é importante envolver o aluno num ambiente propício para seu próprio desenvolvimento, com actividades que facilitem de um modo autónomo a aquisição e criação do conhecimento. Para a concretização desta metodologia de ensino o professor pode, por exemplo, propor trabalhos de grupo colaborativos em que os alunos são estimulados livremente a responder a um determinado problema ou a resolver uma

determinada tarefa, por tentativa-erro, fazendo desta forma uma descoberta e aprendizagem mútua. Constata-se claramente que aqui são os alunos que fazem o seu próprio percurso de aprendizagem, não sendo coagidos pelo professor, deixando de ser receptáculos ou máquinas repetidoras de um corpo de conhecimento totalmente delimitado.

Pode considerar-se que esta perspectiva orgânica é vantajosa; pois, parece que colocar os alunos por si mesmos a descobrirem e a criarem as suas aprendizagens é algo que os motiva e envolve. Os alunos estão agora dentro do processo de ensino e são convidados livremente a fazerem o seu próprio caminho. Aliás, muitas vezes esta é a única concepção de ensino que parece funcionar: Veja-se, por exemplo, a aprendizagem prática de andar de bicicleta onde, por mais exposição mecanicista teórica que exista, o aluno só aprenderá a andar bicicleta treinando e descobrindo por si mesmo, por tentativa-erro. Para além disso, em filosofia esta perspectiva pode encontrar consideráveis vantagens: Os alunos são estimulados a responder directamente a um determinado problema filosófico e a avaliar colaborativamente com os restantes membros da turma a plausibilidade das suas próprias respostas. De facto, parece evidente o factor activo, autónomo, crítico e criativo, que a concepção organicista de ensino promove. Mas será a concepção organicista, se a concebermos como modelo único e suficiente de educação, a estratégia mais adequada para um bom ensino da filosofia?

Penso também que a concepção orgânica de ensino da filosofia enfrenta alguns problemas. Uma das principais críticas é a seguinte: A perspectiva orgânica em filosofia pode constituir uma boa estratégia de colocar os alunos a pensar crítica e activamente sobre um determinado problema; no entanto, os alunos encetam este processo sem quaisquer referências e ignoram as melhores respostas e teorias que se conceberam ao longo da história, como se começasse tudo a partir do zero. Ora, ao prescindir-se por completo dos aspectos expositivos do ensino, ignorando-se por conseguinte os instrumentos básicos de fazer filosofia (como saber lógica formal e informal, saber negar proposições ou saber avaliar a cogência argumentativa, entre outros) e ao ignorar-se algumas das melhores teorias filosóficas que se construíram ao longo da história, o debate de ideias pode cair numa mera conversa de café superficial e desinteressante com muitos erros e confusões básicas. Assim, não será que estaremos a baixar a qualidade das discussões em filosofia pelo facto da concepção orgânica de ensino impedir a existência de qualquer exposição de conteúdos que podem enriquecer o debate de ideias? Desidério Murcho parece responder a esta questão na seguinte passagem:

“Mesmo que em filosofia não tenhamos o género de resultados que temos na ciência, temos outro tipo de resultados: alternativas teóricas sofisticadas cuidadosamente pensadas, argumentos rigorosamente explorados, distinções e análises clarificadoras. Se ignorarmos a bibliografia relevante, estaremos a fazer filosofia outra vez como os primeiros filósofos faziam, repetindo-lhes os passos – o que é desavisado porque podemos fazer melhor do que eles fizeram se partirmos das suas investigações” (Murcho 2010: 20).

Parece-me plausível esta ideia de que o desconhecimento bibliográfico relevante acaba por fazer a discussão perder a qualidade; pois, ao proporcionar-se isto na sala de aula acaba-se apenas por brincar aos filósofos e esquece-se as grandes teorias, argumentos e objecções que se têm tentado avançar ao longo dos séculos para responder aos problemas filosóficos. Será, então, de todo despropositado o ensino destas teorias, argumentos e refutações que os filósofos apresentaram ao longo da história? Acho que não; porque os alunos podem aprender a fazer filosofia ao analisarem criticamente também as teorias e os erros que foram realizados pelos filósofos, para desta forma não caírem nos mesmos erros, para proporem outras soluções e para terem uma compreensão mais lata da realidade. Aliás, considero que certamente os alunos ficam a ganhar ao conhecerem o progresso realizado em filosofia, os instrumentos básicos da filosofia e as melhores teorias e argumentos da filosofia, estando assim habilitados para saberem avaliar os argumentos e as suas limitações, para fazerem clarificações (como a distinção entre mal moral e mal natural), para darem uma possível contribuição pessoal crítica e criativa às teorias e problemas filosóficos, em suma para se discutirem ideias com maior competência e rigor.

Penso que algo muito mais grave acontece quando sob a designação de concepção orgânica de ensino e de criação de ambientes agradáveis à aprendizagem, se sugere ao aluno actividades meramente lúdicas que acabam por se afastar completamente do horizonte filosófico. Assim, podemos ter alunos que se entretêm bastante com as palavras-cruzadas, as sopas de letras, os puzzles, entre outros, mas que não entram minimamente no que é relevante a nível filosófico: A discussão crítica dos problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia. Até se pode considerar que as palavras-cruzadas podem ser úteis para chamar atenção para um determinado conceito ou definição, mas penso que ficar por aí é extremamente empobrecedor. Aulas repletas destas actividades lúdicas podem ser muito divertidas para os alunos, mas será que ainda estaremos a fazer filosofia? Considero que a sala de aula não é propriamente um circo ou um mero espaço de entretenimento, mas sim um lugar onde se deve fazer aprendizagens

relevantes e aquisições de um pensamento autónomo, crítico e criativo. Portanto, parece que a concepção orgânica de ensino também pode conduzir a algumas perversões sérias que afectam bastante a qualidade da filosofia.

Será, então, a concepção orgânica plausível para o ensino da filosofia? Penso que não, sobretudo por dois motivos: 1) O desconhecimento dos instrumentos filosóficos e de informações teóricas relevantes pode baixar substancialmente a qualidade da filosofia; e 2) pode-se correr o risco da aula tornar-se um mero entretenimento sem uma aprendizagem relevante da filosofia. Para além disso, a concepção orgânica parece subalternizar demasiado a função de professor, tornando-se num mero colega consultor entre os colegas ou alunos da turma quase em igualdade de circunstância.

Desta reflexão posso concluir que tanto a concepção mecanicista como a concepção orgânica de ensino são inadequadas para um bom ensino da filosofia. Como tentei argumentar cada uma destas perspectivas de ensino, ao funcionarem de modo isolado, podem conduzir a perigosos vícios que desvirtuam completamente o ensino da filosofia. Por um lado, a concepção mecanicista pode levar a um entendimento da filosofia como um mero clube dos filósofos mortos em que os alunos se limitam a decorar e a repetir teorias de uma forma acrítica e passiva. Mas será que os grandes filósofos como, por exemplo, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes ou mais recentemente Alvin Plantinga se limitam a debitar e a repetir as teorias dos outros filósofos? Parece evidente que não; pois eles pensam criticamente sobre problemas filosóficos, dão as suas contribuições criativas, defendem as suas ideias de uma forma fundamentada e até examinam as teorias dos filósofos antecessores, quer para as melhorar, quer para as refutar. Por outro lado, a concepção orgânica pode conduzir a discussões filosóficas que não passam do mero senso comum opinativo, ao desprezar-se por completo a componente expositiva do ensino, bem como se pode ser seduzido por actividades que são meros entretenimentos mas sem qualquer relevância filosófica. Portanto, nem a concepção de ensino mecanicista, nem a orgânica, me parecem plausíveis para um bom ensino da filosofia; são dois extremos com muitos perigos.

Talvez não haja receitas mágicas na pedagogia nem estratégias absolutamente perfeitas para ensinar filosofia. Mas certamente existem caminhos de ensino mais plausíveis do que outros. Se funcionarem isoladamente as perspectivas mecanicistas e orgânicas parecem pouco credíveis. No entanto, penso que poderemos evitar os extremos (e as suas perversões) e escolher, por conseguinte, o melhor destas duas concepções de ensino. Portanto, a minha

proposta na continuação deste texto vai incidir na eleição do meio-termo, ou seja, na complementaridade que pode existir entre a concepção mecanicista e orgânica de ensino. Assim, parece-me mais razoável uma perspectiva de ensino que atenda em concomitância para a dimensão expositiva e para o aspecto da descoberta. No ensino da filosofia podem existir vantagens com esta complementaridade; pois, ensina-se aos alunos os problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia, e em simultâneo ensina-se a examinar criticamente esses problemas, teorias, argumentos e conceitos. Nesta concepção de ensino os alunos não se limitam apenas a compreender ideias, mas são estimulados a discutirem as ideias por si de uma forma crítica e fundamentada. A esta complementaridade, que eleva a qualidade do ensino da filosofia e que não tende a cair em simplismos pedagógicos, chamarei “tradição socrática”, uma vez que parece aproximar-se da atitude de um dos pais da filosofia: Sócrates.

2.2. As metodologias sofisticas

Em oposição directa à tradição socrática evidencia-se a tradição sofística e as metodologias a ela associadas. Sob a designação de metodologias sofisticas não pretendo apenas salientar o movimento cultural que surgiu na Grécia Antiga, mas também sublinhar correntes contemporâneas que partilham de alguma forma o ideal da sofística e que podem estar presentes tanto na concepção mecanicista como orgânica de ensino. Surge, então, a questão: Por que razão não utilizar as metodologias sofisticas no ensino da filosofia em vez das metodologias socráticas? Para responder a esta pergunta vou analisar crítica e brevemente alguns dos tópicos principais da sofística clássica e contemporânea, no intuito de mostrar que a tradição sofística conduz a algumas atitudes que acabam por perverter completamente a natureza da filosofia. Deste modo, considero que as metodologias sofisticas devem ser banidas da sala de aula.

Os sofistas foram professores da Grécia Antiga, que surgiram em meados do século V a. C., que asseguravam a instrução dos jovens e os preparavam para a vida adulta. Eles foram divulgadores de teorias, mas sobretudo capacitavam os seus alunos para o exercício político, dando-lhes ferramentas básicas para a habilidade de persuadir, bem como estratégias de retórica e oratória. Por exemplo, Protágoras, um dos mais importantes sofistas, defende que o seu “ensino destina-se à boa gestão dos assuntos particulares – de modo a administrar com

competência a própria casa – e dos assuntos da cidade – de modo a fazê-lo o melhor possível quer por acções quer por palavras” (Platão, *Protágoras*, 319a). Deste modo, parece-me que a sofística apresenta vantagens consideráveis: Ensinavam cultura variada (o que é um aspecto relevante uma vez que não havia um sistema público de ensino superior), instruíam os jovens com um currículo alargado (gramática, dialéctica, retórica, aritmética, geometria, astronomia, música), preparavam os alunos para falarem e discutirem nos tribunais e assembleias, fazendo-se pagar pelos seus serviços (o que me parece justo).

O que não considero justo são as metodologias utilizadas pelos sofistas que não olham a meios para atingirem os seus fins de serem bem-sucedidos e eficientes nas disputas públicas, mas sem atenderem à verdade. Portanto, o que lhes interessava não era chegar à verdade, mas sim ganhar a todo o custo a discussão por mais incoerentes e inverosímeis que sejam as suas teses. Desta forma, a arte de argumentar torna-se apenas numa arte marcial, numa espécie de pugilismo, que faz recurso de sofismas, falácias, manipulações, apelo às emoções e sentimentos, entre outras ferramentas, para derrotar os adversários. Deixamos de ter, do mesmo modo, uma arte de pensar e de estimular um exame crítico racional para passarmos a ter uma arte de dissimular, enganar ou ludibriar. O filósofo Colin McGinn denuncia claramente, na seguinte passagem, a estratégia manipuladora utilizada pelos sofistas:

“Os sofistas propunham-se, mediante um pagamento, ganhar qualquer discussão, especialmente em tribunal, por quaisquer meios de que dispusessem. O seu objectivo não era a favor da verdade, usando apenas argumentos válidos e premissas verdadeiras; sentiam-se à vontade para conquistar o assentimento por quaisquer meios possíveis, usando truques retóricos, falácias atraentes, apelo aos sentimentos, medo, preconceitos e tudo o mais. Em vez de usar apenas os meios da persuasão racional, empenhando as faculdades racionais do público, recorriam a métodos de manipulação psicológica. Lisonjeavam e seduziam, fodendo o juízo do público e não tinham quaisquer escrúpulos em usar falácias e falsidades. Além disso, também lhe ensinariam a fazer o mesmo: a tornar-se, você mesmo, um fode-juízos. A essência da sua técnica era persuadir, não apelando às faculdades racionais mas recorrendo à emoção (soa-lhe familiar?)” (McGinn 2008: 31-32).

A questão da manipulação mental não é algo que diga respeito apenas aos sofistas da Grécia Antiga. Na sociedade contemporânea pode-se constatar a continuação destas estratégias, por exemplo, na política e nos governos totalitários em que as pessoas sofrem uma lavagem cerebral para se encaixarem na engrenagem do sistema (a este propósito pode ver-se o exemplo da obra *1984* de George Orwell em que as pessoas são coagidas a “amar” o Big Brother). Outro

exemplo desta manipulação surge nas religiões que podem não ter escrúpulos para recorrer a medos (como a morte e o inferno), a ansiedades e a outras emoções, para assim controlarem as pessoas segundo os seus preceitos (por exemplo, na obra *Até onde se pode ir?* de David Lodge são retratados alguns jovens católicos que foram coagidos a reprimir a sexualidade vivendo assim angustiados e infelizes). Nesta estratégia é banida a discussão racional, para a adopção de mecanismos de manipulação que perpetuam determinados preconceitos⁶ e ilusões.

Será, então, adequado ensinar filosofia com metodologias sofisticadas? Parece que não, pois as estratégias sofisticadas ensinam essencialmente a manipular mentes e isso constitui uma violência e agressão tremenda para o ser humano. Aqui a pessoa sente-se invadida, explorada, violada, vítima de um logro que lhe paralisa o pensamento crítico e lhe tira a liberdade, obrigando-a a fazer ou aceitar aquilo que ela racionalmente não quer. Fazendo recurso à linguagem kantiana posso dizer que as estratégias sofisticadas tratam o ser humano meramente como um meio, como um objecto que pode ser usado a belo prazer pelos sofistas. No entanto isso é um acto desonesto e imoral, pois a pessoa é tratada como se fosse moralmente irrelevante, sendo desrespeitada na sua autonomia e racionalidade.

Pelo contrário, faz parte da natureza da filosofia, na sua tradição milenar, o recurso da discussão racional, da liberdade de expressão, do pensamento crítico, claro e rigoroso, apresentando razões e argumentos para sustentar as teorias. Ora, se eu apresentar ao leitor bons argumentos e razões para defender as minhas posições, sem utilizar falácias nem ambiguidades, e se o estimular a examinar criticamente o que eu defendo, então não estou a manipulá-lo, nem a ser desonesto ou imoral.

Porém, o problema das metodologias sofisticadas não está apenas no grave aspecto da manipulação mental. Existem outros pormenores que estão intrinsecamente ligados aos sofistas (e agora também aos pós-modernos) e que podem acabar por perverter completamente o ensino da filosofia. Nomeadamente considero que é importante analisar atitudes presentes nos sofistas, como o relativismo cognitivo, o subjectivismo, e a atitude estética, que ainda hoje invadem o ensino em geral e a filosofia em particular.

“O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são” é a máxima mais famosa de Protágoras. Esta afirmação expressa o relativismo e subjectivismo defendido pelos sofistas. Como esclarece Anthony Kenny

⁶ Os preconceitos são ideias que assumimos como verdadeiras ou correctas, mas sem termos razões ou argumentos para isso; assim, temos preconceitos quando não pensamos criticamente nas razões a favor e contra uma determinada ideia. Por exemplo, talvez muitos pensem que Deus existe, mas nunca procuraram examinar isso ou nem sequer procuraram ver se existem boas razões para acreditar em Deus.

(1998: 45) “isto significa que aquilo que, seja pela percepção, seja pelo pensamento, parece a uma determinada pessoa ser verdade, é verdade para essa pessoa. Isto acaba com a verdade objectiva: nada pode ser absolutamente verdadeiro, mas apenas relativamente a um indivíduo”. De facto, esta é uma atitude sofisticada presente em muitos alunos e professores que difundem a ideia que em filosofia tudo é muito relativo e subjectivo. Mas, será realmente que em filosofia tudo é muito relativo sendo assim impossível avaliar objectivamente teorias?

A ideia principal deste relativismo cognitivo, presente sobretudo nas actuais correntes pós-modernas (com Derrida, Kuhn, Rorty, etc), é que tudo são perspectivas e narrativas, “estando todas as opiniões a par no que respeita à plausibilidade ou verdade” (Murcho 2004). Deste modo, qualquer crença é tão boa como qualquer outra, todas as opiniões estão em pé de igualdade, tudo vale o mesmo, tudo é texto, tudo é aceitável, pois, de acordo com os sofistas e pós-modernos, os critérios de verdade são relativos aos diferentes contextos, práticas ou narrativas. Segundo eles é uma fraude ou fantasia pretender impor um conjunto de verdades universais sobre a realidade ou pretender um padrão imparcial para avaliar diferentes crenças e opiniões, uma vez que não nos conseguimos afastar dos nossos preconceitos e perspectivas sociais, políticas, culturais, linguísticas, históricas, entre outros. Aliás, consideram que é opressor querer o ideal da verdade universal, pois faz esquecer que estamos inseridos naturalmente em diversas práticas e narrativas, mas essa atitude é ela própria uma operação política e de poder. Portanto, como explica Simon Blackburn (2001b), “tudo o que há são diferentes pontos de vista, cada um dos quais é «verdadeiro» para aqueles que os defendem” ou para aqueles que partilham uma determinada prática ou narrativa. Ora, se tudo é relativo a uma determinada perspectiva, não havendo padrões imparciais de avaliação da plausibilidade e da verdade, então todos os discursos e opiniões são igualmente legítimos. Por exemplo, será tão verdadeiro o padre na aldeia dizer que o ser humano foi criado directamente por Deus a partir do barro, como o professor de biologia dizer que o ser humano surgiu devido a um enorme processo de evolução gradual de acordo com a selecção natural.

Esta ideia de que todas as narrativas são igualmente legítimas até pode seduzir muita gente por parecer uma atitude muito tolerante. Desta forma, supostamente respeita-se opiniões e práticas alheias e até parece que se está a construir um mundo com mais paz. Mas, será efectivamente assim? Parece que não, pois, por exemplo ao defendermos que todas as práticas e narrativas são aceitáveis estamos a permitir que algumas pessoas continuem a discriminar as mulheres, até com práticas desumanizantes como a mutilação genital, ou permitiremos outras

formas de exploração e violência que certos grupos defendem. Aliás, será legítima toda a narrativa fundamentalista religiosa que faz recurso do terrorismo? Se defendermos o relativismo temos de aceitar que esta é uma prática tão aceitável como qualquer outra, no entanto parece contraproducente e irracional defender que essa é uma narrativa legítima, uma vez que o terrorismo só conduz a sofrimentos de pessoas inocentes que são mortas de uma forma totalmente arbitrária e injusta. De igual forma, dizer que o nazismo é mais uma narrativa entre outras e que por isso deve ser legítima e aceitável parece ser absurdo, tendo em conta todas as atrocidades cometidas durante o holocausto. Então, o relativismo, em vez de ser fonte de tolerância e paz, é muitas vezes um mero legitimador da intolerância e violência que as pessoas podem exercer entre elas e os outros. Assim, a construção de um mundo melhor é frustrado pelo relativismo, como argumenta Desidério Murcho (2006: 61): “Se afinal ninguém tem razão porque a razão é uma ficção, se não há verdades objectivas porque tudo é uma construção social, não vale a pena mexer uma palha em prol de um mundo melhor para o maior número de pessoas – porque nem é irracional explorar e maltratar nem é realmente verdade que há pessoas exploradas e maltratadas”.

Para além disso, o relativismo cognitivo conduz a posições logicamente contraditórias como o caso do padre da aldeia e do professor de biologia. Neste caso, ou Deus criou directamente o ser humano (Adão) a partir do barro, ou este surgiu através dos mecanismos naturais da evolução sem qualquer intervenção divina. É uma contradição dizer que tanto a proposição do padre como a do biólogo são igualmente verdadeiras, pois negam-se uma à outra. No entanto, para os relativistas devemos aceitar estas duas proposições uma vez que são diferentes formas de verdade que têm os seus próprios critérios. Porém, na realidade como será possível o ser humano surgir directamente por intervenção divina e simultaneamente sem qualquer intervenção divina? Estes relativismos normalmente parecem conduzir a contra-sensos sem sentido e acabam por gerar confusões, como o facto de muitas pessoas legitimarem simultaneamente a veracidade da astronomia e da astrologia, ou considerarem que as previsões do tarot são tão legítimas e verdadeiras como as previsões meteorológicas, olvidando-se que tanto o tarot como a astrologia não passam de embustes absurdos.

O ensino da filosofia, encarado pelas metodologias do relativismo cognitivo, também sofre de sérias consequências perversas. Se em filosofia tudo é relativo, então cada filósofo será encarado como uma ilha que terá razão apenas do seu ponto de vista. Assim, as posições e teorias filosóficas são encaradas como paradigmas incomensuráveis, em que cada filósofo terá

“razão dentro do seu próprio sistema” (Murcho 2002: 75). Porém, uma vez que as teorias filosóficas são encaradas como ilhas incomensuráveis, não as poderemos avaliar criticamente (pois, só se pode discutir ideias se pensarmos que existem ideias melhores e outras piores que se possam submeter a uma discussão pública e imparcial). Por conseguinte, não vale a pena analisar a plausibilidade de uma determinada teoria, nem sondar uma resposta cada vez mais verosímil para responder a um determinado problema filosófico, pois, tudo são perspectivas ou narrativas igualmente verdadeiras e plausíveis. Acaba, assim, a discussão e o exame crítico de ideias, e dita-se a morte da filosofia, sobrando apenas a história e a hermenêutica de textos. Deste modo, o ensino da filosofia deixa de estimular o pensamento crítico das ideias para requerer meros comentários de texto ou assimilação acrítica de algumas ideias dispersas dos filósofos.

Como se pode verificar, este relativismo cognitivo paralisa o pensamento crítico e faz desistir da procura da verdade, pois afinal não existem respostas ou teorias mais plausíveis do que outras, sendo tudo simetricamente plausível, aceitável, legítimo. Porém, pensar que todos os discursos ou teorias filosóficas se equivalem é errado; pois, existem teorias filosóficas que respondem melhor a um determinado problema, apresentando argumentos solidamente construídos e boas razões para sustentar a teoria, respondendo a possíveis objecções e alargando a nossa compreensão da realidade. E existem outras teorias que são fracas, pois não apresentam boas razões ou estão repletas de falácias, não sendo minimamente consequentes. Imaginemos que temos a opinião de um estudante que diz que Deus existe porque sim e a de um outro estudante que defende que Deus não existe apresentando boas razões e argumentos. Certamente seria tolo dizer que estas opiniões estão totalmente em simetria no que se refere à plausibilidade. A ideia infundada de que Deus existe não é tão boa como a ideia, sustentada por boas razões e argumentos, de que Deus não existe.

Assim, parece que nem tudo vale: Existem algumas ideias mais fundamentadas do que outras, existem algumas teorias que são plausivelmente certas e outra que são erradas. No entanto, o relativismo cognitivo ao dizer que todas as narrativas se equivalem, que são igualmente verdadeiras, não estará afinal a reduzir o discurso a uma atitude de arrogante infalibilidade, pois afinal nunca poderemos estar errados? Mas não somos deuses oniscientes e infalíveis! Pelo facto, de podermos estar errados, bem como pelo facto de algumas teorias filosóficas serem mais plausíveis do que outras, é que vale a pena avaliar e discutir pública e criticamente as ideias, submetendo as nossas próprias opiniões à avaliação e apreciação por

parte dos nossos pares. E o ensino da filosofia não pode menosprezar esta componente fundamental que o relativismo tenta iludir.

Mas, o relativismo cognitivo é ele mesmo incoerente. Afirma que tudo é relativo, querendo que a sua própria teoria não seja relativa, mas sim objectivamente verdadeira e universal. Porém, se defende que tudo é relativo, então a sua própria teoria é também relativa, sendo falsa para quem não aceitar esta teoria. Logo, o relativista não consegue provar que tudo é relativo. De qualquer forma, é perigoso ensinar filosofia a partir de estratégias de inspiração relativista. Se tudo for relativo, então não poderemos avaliar criticamente ideias, não podemos debater teorias e argumentos para ver quais são os mais plausíveis, nem poderemos procurar respostas cada vez melhores para tentar resolver os problemas filosóficos, acabando os próprios ideais de verdade, racionalidade e objectividade por ser rejeitados.

O subjectivismo, que é afectado pela mesma incoerência do relativismo, costuma estar presente na mentalidade de alguns alunos e de alguma cultura do senso comum, divulgando-se a ideia de que em filosofia é tudo muito subjectivo. Mas, o que querem dizer com subjectivo? Talvez pretendam transmitir a ideia de que o valor de verdade das proposições filosóficas não é independente dos seres humanos, mas é apenas uma questão de aleatoriedade, de agradabilidade, de gosto, de preferência pessoal. Desta forma, X é verdadeiro se, e só se, eu aceito ou gosto de X. Por exemplo, tal como uma pessoa pode gostar de café e outra gostar de chá sem haver qualquer razão para isso (pois é uma mera questão subjectiva de gosto em que não há opiniões melhores e piores), também podemos ter alunos que preferem a teoria ética utilitarista em vez da ética das virtudes ou da ética deontológica por uma simples questão de gosto pessoal sem haver razões para essa escolha. A filosofia torna-se, assim, um acto de aceitar e “acreditar na primeira ideia que nos agrada, sem que tenhamos boas razões para acreditar nela, para além do conforto que nos proporciona” (Murcho 2002: 83).

Afirmar que a filosofia é uma mera questão de subjectividade, em que nada mais importa na verdade de uma teoria que o sentimento ou conforto pessoal, até pode ter algumas vantagens. Pode-se alegar, por exemplo, que o subjectivismo promove a liberdade dos sujeitos, pois não existe uma verdade exterior que se lhes imponha. Portanto, cada um é livre de seguir os seus gostos e sentimentos aceitando as ideias que mais confortem ou agradem. Seguindo este raciocínio, os alunos podem aceitar como teoria verdadeira a existência do livre-arbítrio e outros a existência do determinismo; no entanto, não aceitam estas teorias com base em boas

razões (analisando com acuidade argumentos a favor e contra a teoria), mas simplesmente seguindo os seus gostos, preferência, e preconceitos pessoais.

Porém, esta atitude subjectivista em filosofia é afectada por sérias objecções. Uma das principais críticas tem a ver com a infalibilidade. Se é certo e verdade aquilo que aprovamos pessoalmente, então nunca poderemos estar errados. Mas, pensar isso é ingénuo, uma vez que não estamos imunes ao erro e a realidade não pode acatar em simultâneo posições contraditórias: Ou o mundo exterior é um facto ou é uma ilusão, ou Deus existe ou Deus não existe, ou é certo mutilar genitalmente as mulheres ou é errado, etc... Certamente a realidade não será assim tão simples e tão preto e branco como a estou a caracterizar, mas se Deus na realidade não existir, então não é por alguém achar conforto na existência de Deus que ele passa por conseguinte a existir na realidade. Ou não é por alguém gostar pessoalmente de mutilar os genitais femininos que isso se torna uma prática correcta.

Com o subjectivismo acaba igualmente qualquer discussão de ideias e, assim, finda a própria actividade filosófica. Se a verdade e o correcto dependem apenas da aprovação, das preferências e gostos pessoais, então não poderemos tentar mostrar aos outros que uma certa ideia é plausível ou errada. Tudo o que podemos manifestar é preferências individuais: Eu gosto que o ser humano tenha liberdade, eu gosto que Deus exista, eu gosto que os animais não-humanos sejam respeitados. Outra pessoa poderia manifestar preferências completamente opostas das minhas, mas de qualquer forma nunca estaríamos a discutir ideias e a fazer filosofia. Isto seria uma mera exposição de preconceitos pessoais.

Normalmente quando dizemos que gostamos de café e outros que preferem chá não nos importamos por dizer que isto são gostos subjectivos. No entanto, quando existem homens que aprovam a violação de mulheres e quando existem outros homens que não aprovam tais actos, parece absurdo dizer que isto é um mera questão subjectiva. Se os gostos das pessoas são meramente subjectivos e assim igualmente aceitáveis e aleatórios, então as preferências por violar ou por respeitar mulheres serão igualmente aceitáveis. Porém, este é um raciocínio errado. Quem tem a preferência por violar mulheres não consegue justificar a sua ideia com o mesmo nível de cogência argumentativa e plausibilidade do que aqueles que pensam que essa prática é errada. E de facto parece muito difícil objectar a ideia de que a violação traz na realidade sofrimentos inúteis para a mulher, tratando-a como um mero meio e desrespeitando-a na sua autonomia. Por isso, pensa-se que a violação é um acto imoral e as razões que sustentam tal ideia são independentes das perspectivas, preferências e gostos individuais. Com este pequeno

raciocínio filosófico de ética aplicada não recorri aos meus gostos ou subjectividade para mostrar que a violação é imoral. Logo, a proposição que diz que em filosofia tudo é subjectivo só pode ser falsa.

Mas será que em filosofia poderemos ser razoavelmente objectivos? Penso que sim e considero que essa deveria ser uma prática na sala de aula. Quando alguém está perante um problema filosófico e quando pensa ou examina imparcialmente razões a favor e contra uma determinada teoria, averiguando de uma forma cuidadosamente reflectida o que é mais plausível, não está a manifestar uma mera questão de gosto, mas sim a pensar de forma objectiva. Assim, se alguém disser que uma teoria ou ideia é plausível podemos exigir: Por que razão essa teoria ou ideia é plausível? Se essa pessoa não mostrar boas razões para aceitarmos que essa teoria é plausível, então podemos rejeitar essa opinião uma vez que é infundada, mesmo que tenha sido formulada por um profundo gosto pessoal. Um gosto pessoal subjectivo não precisa de razões para o suportar, tal como a simples questão do preferir café ou chá. No entanto, para sermos objectivos em filosofia precisamos de apresentar boas razões, analisar objecções, pensar criticamente sobre diversas ideias, não sendo as opiniões filosóficas um mero gosto pessoal, mas sim frutos de uma avaliação ponderada e imparcial.

Penso, então, que podemos expressar a objectividade da filosofia a partir desta proposição: Uma teoria filosófica é plausível ou aceitável se for sustentada por razões melhores que as teorias alternativas. Portanto, a plausibilidade e a aceitabilidade de uma teoria não dependem de preferências ou gostos subjectivos, mas são suportadas por razões. E tal plausibilidade é objectiva no sentido em que é plausível independentemente do que possamos querer subjectivamente, sendo que a resposta plausível ou aceitável a uma questão filosófica será aquela que terá do seu lado o “peso da razão”, como costuma sublinhar o filósofo James Rachels (2003: 67). Ou seja, se existirem razões suficientemente poderosas que sustentem uma determinada teoria filosófica e se não existirem objecções ou outras teorias que tenham o mesmo peso, então poderemos dizer que essa teoria é plausível, aceitável, credível. Portanto, o aceitável ou o correcto não é uma questão de gosto ou de conforto pessoal, mas:

“Descobrimos antes o que é certo ou o que se deve fazer examinando as razões ou os argumentos que, numa dada questão, podem ser avançados a favor de cada um dos lados – é certo fazer [e aceitar] aquilo que está apoiado pelas melhores razões para o fazer [e aceitar]. Basta que possamos identificar e avaliar as razões a favor e contra (...) e que cheguemos a conclusões racionais” (Rachels 2005: 255).

No entanto, quando defendo a objectividade em filosofia não estou a dizer que já se alcançaram todas as respostas para os grandes problemas filosóficos, ou que existe um enorme consenso quanto às teorias plausíveis, ou que podemos ser infalíveis, ou sequer que podemos ser completamente objectivos. Pelo contrário, a maioria dos problemas filosóficos ainda continua em aberto, poucas são as teorias consideradas consensualmente plausíveis, a falibilidade parece estar sempre inerente ao ser humano, e seremos sempre de alguma forma subjectivos (pois, por mais que queiramos ser puramente objectivos e imparciais teremos sempre alguns elementos de subjectividade e parcialidade). Mas, podemos tentar ser objectivos mesmo não sabendo tudo, mesmo sendo falíveis e até mesmo tendo elementos intrínsecos de subjectividade. Aliás, mesmo não existindo qualquer algoritmo mágico que resolva mecanicamente todos os nossos problemas e questões filosóficas, considero que a objectividade pode ser um bom método para se discutirem melhor as teorias, para se avaliarem com mais imparcialidade, para haver uma tentativa de maior aproximação da verdade. Pelo menos com a objectividade pode haver algum progresso. O subjectivismo estagna o pensamento, pois defende que tudo é aceitável, uma vez que é tudo uma questão de preferência ou gosto pessoal; mas isto não resolve os grandes problemas filosóficos. Porém, o objectivismo, ao considerar que existem razões melhor e piores, ao permitir um exame imparcial e público das ideias, possibilita avaliar e constatar a existência de teorias que tentam responder de forma mais plausível e outras que não respondem com o mesmo grau de plausibilidade às questões filosóficas. Parece existir, assim, um progresso, uma tentativa de responder cada vez melhor aos problemas, de uma forma mais cogente e razoável.

Ora, esta forma de encarar objectivamente a filosofia traz benefícios para a sala de aula: Permite discutir ideias, analisar a plausibilidade dos argumentos e teorias, estimular o exame crítico dos alunos e, por conseguinte, faz da filosofia uma actividade muito mais útil, deixando de ser aquela disciplina onde tudo é subjectivo.

Para além do relativismo e subjectivismo existe a atitude estética (Murcho 2002: 84-86) que pode perverter igualmente o ensino da filosofia. O objectivo principal da atitude estética em filosofia e no seu ensino opõe-se substancialmente à atitude de exame crítico, característica principal da tradição socrática, que procura analisar se uma determinada teoria é plausível e verdadeira. Pois, na atitude estética tudo o que interessa é a produção de textos esteticamente agradáveis, repletos de jogos de palavras, de ambiguidades, de ornamentos e rendilhados literários, de modo a sugerir coisas inspiradoras. A filosofia torna-se, deste modo, em mera poesia e literatura, onde já não interessa saber quem tem razão ou qual é a resposta mais

plausível, mas apenas importa ter um discurso interessante, brilhante literariamente e sobre o qual nos possamos emocionar.

Do mesmo modo, na atitude estética a filosofia deixa de ser aquela arte de reflexão crítica e abandona-se, assim, a actividade de examinar todas as nossas opiniões e crenças para a filosofia se tornar numa simples poesia conceptual. Aliás, como defende Gilles Deleuze (1991: 10-14) “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. No entanto, segundo Deleuze, esta disciplina que se caracteriza pela arte de criar conceitos não pode ser uma disciplina de aprender a pensar, nem sequer de reflexão, “porque ninguém tem necessidade de filosofia para reflectir sobre o que quer que seja”. Portanto, toda a actividade filosófica resume-se à criação estética de conceitos ou filosofemas. Porém, nesta atitude não se criam os conceitos para termos uma melhor compreensão da realidade, do ser humano, da vida, entre outros, mas fabricam-se conceitos por mera atitude estética; ou como explicou Simon Blackburn (2001a) numa entrevista, a “observação de Deleuze dá a ideia que a filosofia é uma actividade puramente decorativa, como os arranjos florais”. Ora, se a filosofia é apenas uma arte decorativa, então não interessam os elementos cognitivos do discurso, isto é, não se procura saber se as ideias defendidas pelos filósofos são plausíveis, nem interessa reflectir e pensar em novas teorias que respondam aos problemas filosóficos de uma forma mais cogente e mais próxima da verdade.

Esta arte decorativa ou estética de fazer filosofia, que é sobretudo uma actividade acognitiva, pode ter a sua razão de ser devido a certa mentalidade de “cientismo” influenciada pelo positivismo. O cientismo defende que só podemos alcançar teorias efectivamente verdadeiras e resultados substanciais utilizando os métodos empíricos, tal como na física ou na biologia. Ora, como a filosofia é uma disciplina *a priori*, ou seja que se faz fundamentalmente pelo pensamento, então tais métodos empíricos e *a posteriori* não se podem aplicar. Logo, não podemos alcançar teorias genuinamente verdadeiras em filosofia. Deste modo, se a filosofia não está no domínio cognitivo das disciplinas que alcançam resultados substanciais e teorias verdadeiras, então apenas lhe resta ficar pelo domínio das actividades decorativas ou estéticas.

No entanto, este argumento não é plausível e a primeira premissa, que afirma que só conseguimos ter teorias verdadeiras recorrendo a métodos empíricos, é falsa e incoerente. Por um lado, é incoerente, pois quando se defende que só podemos ter teorias verdadeiras utilizando métodos empíricos quer-se defender que esta é uma teoria verdadeira, mas para isso não se está a recorrer a métodos empíricos, mas sim a um método filosófico, argumentativo e *a*

priori. Logo, está a pressupor-se implicitamente o que se quer negar explicitamente. Por outro lado, é falsa, pois é fácil conceber a negação da primeira premissa, afirmando que poderemos alcançar ou aproximarmo-nos de algumas verdades sem recorrer a métodos empíricos. Por exemplo, para defender que a acção de violar uma mulher é um acto imoral basta pensar e recorrer a razões *a priori*, embora possa utilizar alguma informação empírica⁷. Portanto, parece que a filosofia não tem de estar relegada para uma arte acognitiva decorativa. Muito pelo contrário, é possível em filosofia avaliar criticamente que algumas teorias são mais plausíveis do que outras, que algumas se aproximam mais da verdade do que outras, sendo a filosofia uma actividade cognitiva legítima. É claro que não há um método infalível para atingir de forma automática a verdade, mas seria um salto lógico afirmar a partir desta premissa que não é possível alcançar qualquer plausibilidade ou aproximação da verdade. Assim, tudo o que podemos fazer é pensar e repensar novamente as teorias, de forma a examinar com mais rigor a plausibilidade e veracidade das mesmas. Porém, considero que constitui um enorme empecilho para a procura da verdade colocar como estratégia fundamental a arte decorativa em vez desta arte de pensar e examinar criticamente as ideias.

A atitude estética apresenta sérias perversões para o ensino da filosofia: Os alunos limitam-se a ter reacções emocionais aos textos e às teorias filosóficas, sem haver uma relevante compreensão dos mesmos e sem existir a concomitante avaliação crítica. Assim, há apenas sentimentos de amor ou paixão por um determinado filósofo ou por uma determinada teoria que se considera subjectivamente interessante, mas não se procura perceber se a perspectiva utilitarista de Stuart Mill é mais razoável ou não do que a deontológica de Kant, nem perceber se a resposta de Rawls é mais plausível ou não do que a de Nozick ao problema da justiça social, nem saber se a teoria do sentido da vida de Tolstói é mais plausível ou não do que a teoria de Susan Wolf, entre outros. Em vez do exame crítico, ensina-se os alunos a ler os textos e as teorias filosóficas como se fossem apenas poemas sem qualquer valor cognitivo para ser discutido, limitando-se os alunos a reagir emocionalmente, a apreciar os recursos estilísticos, a fruírem do rendilhado estético e decorativo do texto filosófico. No entanto, esta atitude constitui um aviltamento da tradição filosófica milenar de discussão livre e crítica de ideias, impedindo-se os alunos do acto de examinar teorias filosóficas, de avaliar a cogência argumentativa, e de pensar por si mesmos nas respostas para os grandes problemas filosóficos; em suma, coarctar-se a possibilidade de autonomia dos alunos para um pensamento crítico, criativo, claro e

⁷ Na secção 3.2 deste texto pode-se encontrar com mais pormenor o desenvolvimento desta ideia da filosofia como uma actividade *a priori*.

rigoroso. Deste modo, parece-me mais razoável encarar a filosofia “como teorização, argumentação e análise cuidadosa das nossas crenças, por mais queridas que sejam”, em vez de encarar a filosofia como decorativa em que se “procura apenas um discurso interessante” (Murcho 2009).

Ao defender que a filosofia e o seu ensino devem assentar sobretudo no exame crítico das ideias não estou a menosprezar de forma alguma a possibilidade de haver textos que utilizem abundantemente recursos estilísticos ou estéticos. O que defendo mais concretamente é que a possível atenção a esses recursos decorativos não se sobreponha ao essencial no ensino da filosofia que é a compreensão e discussão crítica de ideias. É óbvio que as pessoas são livres de não quererem examinar de uma forma crítica diversas ideias filosóficas preferindo ficar pelos adornos decorativos, pela linguagem obscura, ou pelos jogos de palavras, de modo a sentirem emoções com isso. No entanto, não era este o projecto original da filosofia que se encetou de modo óbvio com Sócrates, nem é esta atitude que tem relevância cognitiva. O projecto original da filosofia é ter uma vida examinada, avaliando constantemente as nossas crenças e opiniões, procurando respostas cada vez mais plausíveis para os problemas filosóficos que enfrentamos e isso permite efectivamente uma maior compreensão da realidade.

Em suma, as metodologias sofisticadas, antigas e pós-modernas, conduzem a sérias perversões para o ensino da filosofia. Deste modo, em vez de se utilizar a arte de manipulação mental proponho a arte de pensar e argumentar; em vez do relativismo cognitivo proponho que é possível aproximarmo-nos da verdade; em vez do subjectivismo proponho o objectivismo; e em vez da atitude estética e decorativa proponho uma atitude de clareza, de rigor, de exame crítico. São estas as atitudes que considero relevantes a cultivar na sala de aula e que vão ao encontro da tradição socrática.

3. A CONCEPÇÃO SOCRÁTICA DE ENSINO

Ao abordar aquilo que o ensino da filosofia não deve ser, sondei indirectamente aquilo que o ensino da filosofia deverá ser; ou seja, ele deve atender tanto à exposição de conteúdos como à descoberta crítica e criativa do aluno, bem como deve fomentar no aluno a procura e a tentativa de aproximação à verdade com objectividade, clareza e rigor. Para isso é fundamental a arte de pensar, isto é, assumir uma atitude argumentativa e de exame crítico. Ora, são estas atitudes que penso que fazem parte da grande tradição socrática. Por isso, ao longo deste capítulo vou tentar mostrar como a atitude argumentativa e de exame crítico se relacionam com a vida filosófica de Sócrates, indicando a relevância desta tradição para o ensino da filosofia.

3.1. A herança socrática

Sócrates (c. 469-399 a.C.) opõe-se aos Sofistas e às suas metodologias. Ao abordar a herança socrática não tenho intenção de fazer uma exaustiva biografia intelectual de Sócrates, mas apenas pretendo sublinhar alguns aspectos do seu legado que me parecem que marcaram para sempre a tradição filosófica. E ao pensar na sua herança vejo essencialmente um ser humano que procurou estimular o pensamento crítico na *Ágora*, querendo avaliar e examinar constantemente as crenças e opiniões que as pessoas defendiam acriticamente. Durante a sua vida, Sócrates esteve totalmente empenhado em fazer com que os outros soubessem pensar por si mesmos segundo a razão. Em concomitância, pretendia discursos coerentes, sem as manipulações dos sofistas, sem falácias e contradições, sem preconceitos, sem um saber último e infalível, mas procurando aproximadamente a verdade ou a plausibilidade de uma determinada ideia que se vai desvelando através do exame crítico e da discussão.

A atitude filosófica de Sócrates não é arrogante ao ponto de advogar que tem a sabedoria absoluta para ser imposta sobre todos os outros; pelo contrário, tem consciência dos seus limites, da falibilidade humana, chegando mesmo a afirmar que à partida nada sabe e que a aproximação do saber se revela através do diálogo, do exame e da discussão das ideias. Esta *douta ignorância*, que é simultaneamente interrogativa, serve para acordar as pessoas dos seus dogmas rigidamente formulados, para despojar as verdades aceites acriticamente, para que assim cada um se dê conta daquilo que realmente é, bem como para procurar a verdade de

uma forma mais livre e razoável. E, de acordo com Abbagnano (1963: 101), “o meio de promover nos outros este reconhecimento da própria ignorância, que é a condição da pesquisa, é a ironia”.

Nos diálogos platónicos⁸ manifesta-se normalmente um Sócrates não conformista que se inquieta com os preconceitos, querendo por conseguinte examinar e questionar essas ideias acríicas e não reflectidas de modo a aferir a sua plausibilidade e verdade. Desta forma, parte continuamente da interrogação, da análise cuidadosa dos conceitos e da argumentação, investigando falácias e contradições. Esta sua atitude de exame crítico das ideias, preocupado mais em questionar do que em responder, caracteriza “a bem conhecida ironia de Sócrates” (Platão, *República*, 337a). Porém, esta ironia não é uma mera brincadeira de jogar com as palavras, mas sim “uma atitude bastante séria, a instância contínua de pôr sempre tudo em discussão, o encaminhamento para o «exame», que, à partida, não pressupõe nada” (Adorno 1970: 76). De igual forma, a ironia socrática é um bom antídoto para combater o desaforo de ter últimas palavras, dogmas, e certezas infalíveis, fazendo-nos lembrar que afinal erramos e que nada sabemos de uma forma totalmente inabalável. Por isso, a ironia é também considerada como um acto de desnudar, podendo-se pensar numa analogia, como faz Werner Jaeger (1936: 484), entre o exame médico e o exame socrático: Ambos pressupõem um desnudamento para se ver e analisar melhor; no caso específico do exame socrático implica haver um desnudar de preconceitos e de crenças dogmáticas, bem como de uma abertura à discussão, de modo a ser possível analisar e avaliar de uma forma crítica a razoabilidade das ideias.

No entanto, para Sócrates não interessa apenas a discussão pela própria discussão ou um questionamento sem rumo que não leva a lado nenhum, mas sim a discussão que seja fecunda, que acabe por ajudar a dar à luz (maiêutica) as ideias mais plausíveis e verdadeiras. Como aliás corrobora Romano Guardini (1943: 23-24), esta discussão socrática não visa desqualificar ou difamar o outro, mas sim ajudá-lo, libertá-lo e abri-lo à verdade. Aliás, Sócrates compara-se com as parteiras, tal como a sua mãe Fenárete, na arte de fazer nascer; no entanto a arte do exame socrático difere da arte das parteiras no facto “de tomar conta das almas e não dos corpos dos que estão a parir. E o mais importante desta nossa arte está em poder verificar completamente se o pensamento do jovem pariu uma fantasia ou mentira, ou se foi capaz de

⁸ Para abordar os elementos fundamentais da atitude socrática de fazer filosofia vou focar sobretudo alguns livros de Platão. Como Sócrates nada escreveu, preciso de recorrer a outras fontes para investigar este pai da filosofia. Para além de Platão, que foi discípulo de Sócrates, também existem outras fontes que descrevem a atitude socrática, como Xenofonte, Aristófanes e Aristóteles. No entanto, para os objectivos que me proponho investigar é suficiente recorrer a Platão, o qual parece descrever de forma brilhante aquilo que comumente é característico de Sócrates: O exame crítico.

gerar também uma autêntica verdade” (Platão, *Teeteto*, 150c). Portanto, o exame socrático ajuda os outros a conceberem as suas ideias, mas também faz com que as avaliem e testem a fim de se proceder a uma distinção entre as ideias autênticas, as quais se devem acatar, e as que são preconceituosas ou falsas, as quais se devem abandonar. Mas, para que a discussão seja fecunda e para que nasçam ideias plausíveis é preciso muito esforço e trabalho de reflexão, podendo-se mesmo gerar algum sofrimento até se dar à luz ideias mais razoáveis; como refere Sócrates: “Os que se associam a mim sofrem algo idêntico às mulheres que estão a dar à luz: de facto, têm dores de parto e ficam cheios de dificuldades, durante noites e dias, e muito mais do que elas” (Platão, *Teeteto*, 151a). No entanto, apesar das dores de parto, as pessoas que se examinam criticamente ganham uma melhor compreensão da realidade e uma capacidade para reverem constantemente as suas opiniões em busca de respostas mais satisfatórias.

O próprio diálogo, em concomitância com a ironia e a maiêutica, é algo muito característico deste legado socrático; pois é no diálogo que Sócrates convida os seus interlocutores a pensarem cuidadosamente nas ideias, a reverem as suas opiniões, a reflectirem melhor sobre aquilo que eles acham que sabem e que normalmente não passa de um mero preconceito. Para Sócrates é no diálogo ou na discussão de ideias que está a própria actividade filosófica; ao permitir o exame das nossas crenças e opiniões em conjunto com os outros, o diálogo possibilita igualmente revelar os nossos próprios erros teóricos que sozinhos não conseguimos ver. Constata-se no diálogo socrático uma enorme diferença com a sofística, que em vez de querer utilizar estratégias manipulativas e atitudes relativistas, subjectivistas e decorativas, faz apenas recurso do exame crítico em discussão com os outros para analisar, de uma forma objectiva, até que ponto as opiniões se aproximam da verdade ou se são meramente farsas. Deste modo, parece-me que são estes os objectivos principais do diálogo socrático: Examinar criticamente as ideias, analisar aquelas que são mais plausíveis, apontar aquelas que são meros preconceitos, para haver uma maior aproximação à verdade e compreensão da realidade.

Normalmente os diálogos socráticos seguem a seguinte estrutura: Problema, teoria e argumentos, objecções, reformulação da teoria e argumentos. Assim, os diálogos ou discussões de ideias iniciam-se sempre por um problema como, por exemplo, o que é o conhecimento? O que é a justiça? O que é a piedade? Estaremos sempre obrigados a obedecer às leis? O que é o bem? O que é o amor? Será a alma imoral? Etc. Por conseguinte, Sócrates perguntava se os seus interlocutores sabiam responder de forma rigorosa à questão inicial; se usavam

frequentemente um determinado termo, como o de conhecimento ou de justiça, é porque deveriam saber qual era efectivamente o seu significado. Quando os interlocutores respondiam ao problema, com as suas teorias e argumentos, Sócrates mostrava-se muito satisfeito; porém, levantava objecções a essas respostas mostrando que afinal não eram razoáveis, ou que incorriam em contradições, ou até que levavam a consequências inadmissíveis. Para isso Sócrates costumava fazer recurso do método de contra-exemplos, isto é, indicava um determinado exemplo que refutava uma definição universal ou uma teoria, que se pretendia aplicar a todos os casos, dada pelos interlocutores⁹. Ao serem refutados, os interlocutores recuavam no que tinham dito, reconhecendo muitas vezes que na verdade estavam equivocados e tentavam reformular as suas respostas ou propor novas, avançando-se até se ter respostas mais satisfatórias. Também é verdade que por vezes não se chegava a nenhum resultado, como no diálogo com Laques em que não se conseguiu definir a essência de coragem; no entanto, sempre permitiam desconstruir alguns preconceitos e pseudo-saberes. Werner Jaeger confirma, com outras palavras, esta estrutura geral do diálogo socrático que aqui esbocei:

“Sócrates parte sempre daquilo que o interlocutor ou os homens de modo geral aceitam. Esta aceitação serve de «base» ou hipótese, após o que se desenvolvem as consequências que dela resultam, confrontando-as com outros dados da nossa consciência, considerados factos estabelecidos. Um facto essencial deste progresso mental dialéctico é a descoberta das contradições em que incorremos ao aceitar determinadas teses. Estas contradições obrigam-nos a analisar uma vez mais a exactidão dos dados aceites como verdadeiros, para os rever ou abandonar, conforme os casos” (Jaeger 1936: 523).

Para constatar esta estrutura e objectivos do diálogo socrático nada melhor que ver brevemente na prática o desenvolvimento do próprio diálogo e da discussão das ideias. Por exemplo, no diálogo com Teeteto, Sócrates começa pelo problema que se pretende resolver: “Diz-me então, bem e com nobreza: o que te parece que seja o saber?” (Platão, *Teeteto*, 146c). O seu interlocutor, Teeteto, respondeu que os saberes são assuntos como a geometria, as artes do sapateiro e de outros artesãos, entre outros. No entanto, Sócrates contesta a resposta de Teeteto afirmando que não era isso que tinha perguntado, não era “um saber «de quê», nem a sua quantidade; pois não queremos enumerá-los, já que estávamos a querer conhecer o que é o

⁹ Um exemplo: No diálogo com Laques define-se coragem do seguinte modo: “Aquele que decidir, na linha de combate, enfrentar o inimigo a pé firme, em vez de se retirar, esse, bem o sabes, será corajoso” (Platão, *Laques*, 190e). Porém, pode-se lançar um contra-exemplo a esta definição: Podem existir pessoas que enfrentam o inimigo a pé firme por motivos como a mera teimosia e imprudência, pondo assim desnecessariamente em risco as suas vidas. Pelo contrário, pessoas verdadeiramente corajosas sabem quando se devem retirar como sabem quando se deve enfrentar firmemente o inimigo (a este propósito Sócrates dá o exemplo dos Lacedemónios que são corajosos tanto por recuar como por enfrentar o inimigo [191c]). Deste modo a definição do general Laques não funciona.

saber em si” (146e). Por exemplo, tal como quando perguntamos sobre o que é o barro não esperamos que nos respondam o barro dos oleiros, o barro dos ceramistas e o barro dos fabricantes de tijolos, mas sim queremos uma resposta que nos diga simplesmente que “o barro era terra misturada com líquido, omitindo «de quê»” (147c), o mesmo se passa quando perguntamos o que é o saber.

Então, o que é o saber? Teeteto avança para uma segunda tentativa de resposta ao afirmar “parece-me que o que sabe algo apercebe aquilo que sabe e, tal como agora parece, saber não é outra coisa que não percepção” (151e). Mas, de acordo com Sócrates, é preciso “analisar a resposta em conjunto, [para ver] se é, na realidade, fecunda ou vazia” (*idem*). Será, então, o saber uma percepção? Sócrates refuta esta ideia apresentando, entre outros argumentos que não terei oportunidade para referir aqui, as seguintes razões: Os sentidos das pessoas podem ser afectados de diferentes formas; assim, por exemplo, um mesmo sopro de vento pode ser percebido como frio por uma pessoa e como quente por outra (152b). Ora, se o acto de percepção é muito relativo, então o saber também será algo muito variável segundo o parecer de cada um, tal como defendia Protágoras. Mas isso parece que não faz sentido, pois, por exemplo, um médico normalmente sabe mais do que qualquer leigo a respeito de uma determinada doença (178c); desta forma, é errado dizer que o saber é tudo o que parece ou o que é percebido. Do mesmo modo, existem percepções que são falsas apresentando-se como meras ilusões, como as percepções oníricas que temos enquanto estamos a dormir ou os delírios que os doentes mentais sofrem (157e); logo, as percepções só por si não podem ser saber ou conhecimento, o qual deve pelo menos estar de acordo com a realidade. Para além disso, podem existir conhecimentos que nem sequer são percebidos pelos sentidos, como os pensamentos referentes “à semelhança e à diferença, ao mesmo e ao outro, e também à unidade e aos outros números”, ao par e ao ímpar, ao bom e ao mau, e ao “que há de comum em tudo” (185c-e). Afinal, através de que órgão dos sentidos são conhecidas estas coisas? De facto, parece que não existe nenhum órgão em particular que permita conhecer estas coisas, mas sim é algo investigado pela razão ou “alma”, concluindo-se assim que “a alma investiga umas coisas através de si própria e outras através das potências do corpo” (185e).

Com esta sólida refutação, Teeteto vê-se novamente obrigado a repensar criticamente a sua resposta sobre o que é o conhecimento ou o saber. Agora, na terceira tentativa, Teeteto afirma que “é impossível chamar saber a toda a opinião, porque também há a opinião falsa. Contudo, parece que a opinião verdadeira é saber; essa é a minha resposta” (187b). Porém,

Sócrates contra-argumenta invocando, entre outros, o exemplo das personagens que compõem o tribunal, defendendo que podemos ter uma opinião verdadeira que não seja saber. Por exemplo, existem assuntos sobre os quais só sabem aqueles que os testemunharam; nestes casos, apenas as testemunhas presenciais possuem o saber, enquanto que os outros, como os juizes, adquiriram uma mera e possível opinião verdadeira e “tomaram a sua decisão, sem saber se na realidade julgaram bem” (201b-c). De facto, parece que os juizes não possuem o saber que uma testemunha presencial possui.

Teeteto faz uma última reformulação na sua resposta advogando “que o saber é opinião verdadeira acompanhada de explicação e que a opinião carente de explicação se encontra à margem do saber” (201d), ou utilizando outras palavras, conhecimento é uma crença verdadeira justificada. Mas, será que as condições necessárias e suficientes para haver conhecimento é termos uma crença verdadeira justificada? Apesar de Sócrates concluir, talvez precipitadamente, que esta resposta de Teeteto não é melhor do que as anteriores (210a-b), esta foi um resposta aceite comumente pelos filósofos ao longo de vários séculos. Porém, recentemente Edmund Gettier (1963) abriu novamente o debate sobre o que é o conhecimento ao conceber dois contra-exemplos que mostram que se pode ter uma crença verdadeira justificada sem ter conhecimento¹⁰. Então, o que é o saber? Este problema, encetado no diálogo com Teeteto, continua hoje vivo e em aberto, existindo um grande debate de ideias com a contribuição de Keith Lehrer, Alvin Goldman, entre outros.

Como se pode constatar no diálogo de Sócrates com Teeteto, existe uma preocupação constante por examinar criticamente a plausibilidade das ideias e penso que é essa atitude que caracteriza essencialmente a tradição socrática. Este exame procura avaliar se uma determinada resposta é razoável ou não, procurando ver até que ponto resiste às dúvidas e às objecções. Por exemplo, podemos pensar, como Céfalo, que a justiça consiste em “dizer a verdade e o devolver o que foi recebido”. Porém, será justo devolver as armas a alguém que se tornou louco e que pode, por conseguinte, colocar vidas em risco? (Também poderíamos questionar se seria justo dizer a verdade a um assassínio sobre o esconderijo de um nosso amigo que ele quer matar). Assim, parece que não podemos aceitar esta definição de justiça, pois é uma definição que

¹⁰ O primeiro caso de Gettier é sobre Smith e Jones. Ora, Smith está justificado em crer que Jones conseguirá o emprego ao qual ambos se candidataram, pois recebeu essa informação pelo presidente da empresa. Do mesmo modo, Smith conseguiu contar as moedas que Jones tinha no bolso e verificou que eram 10. Portanto, Smith acredita que (x) “Jones é o homem que vai conseguir o emprego, e Jones tem dez moedas no bolso”; e daqui pode inferir que (y) “O homem que vai ficar com o emprego tem dez moedas no bolso”. Porém, vamos imaginar que não foi o Jonas, mas sim o Smith que ficou com o emprego sem o saber, e que ele próprio, também sem o saber, tem 10 moedas no bolso. Com isto a proposição (y) continua a ser verdadeira, apesar da proposição (x) ser falsa. Mas, Smith tem uma crença verdadeira justificada em (y), e as seguintes proposições são verdadeiras: Smith acredita em (y); (y) é verdadeira; e a crença de Smith em em (y) está justificada. No entanto, Smith não tem conhecimento, pois não sabe que é ele próprio que foi promovido e que tem 10 moedas no bolso.

permitiria criar igualmente injustiça ao prejudicar alguém (Platão, *República*, 331c-d). Portanto, esta é uma resposta que sofre uma séria refutação e, por isso, será necessário repensar e analisar novamente. É também isto que na sala de aula se deveria pedir aos alunos: Avaliar criticamente ideias e opiniões, mesmo as suas mais queridas, para ver até que ponto são plausíveis ou não. Pelo menos este exame crítico é a marca distintiva dos diálogos socráticos e de toda a tradição filosófica milenar que se perfilha em Sócrates. Porém, foi devido a esta atitude crítica e ao seu estilo de moscardo, o qual de acordo com os seus acusadores corrompia a juventude, que Sócrates foi acusado. Como refere no final do diálogo com Teeteto: “Agora tenho de comparecer diante do Pórtico do Rei para me confrontar com a acusação que Meleto apresentou contra mim” (210d).

Mas, pouco antes do julgamento de Sócrates, houve mais um diálogo, agora com Êutifron, que evidencia bem o método do exame crítico e da discussão de ideias. Êutifron encontrou-se, por acaso, com Sócrates no Pórtico do Rei. Ao contrário de Sócrates, Êutifron não vinha ali como réu, mas como acusador de um homicídio que o seu pai cometeu por negligência. Ao acusar o seu pai considera que está a fazer um acto piedoso e a fazer o que os deuses querem, pois ele diz conhecer exactamente as coisas divinas. Uma vez que Êutifron diz saber com toda a certeza o que são as coisas divinas e o que é a piedade, então Sócrates questiona: “Ora, por Zeus, visto que há pouco afirmaste sabê-lo com clareza, diz-me o que entendes por piedade e por impiedade?” (Platão, *Êutifron*, 5c). Ao que Êutifron responde: “Digo que piedade é o que eu agora faço: é perseguir os que cometem injustiças” (5d). No entanto, Sócrates refuta esta definição de piedade, pois não pediu “que me ensinasses uma ou duas das muitas coisas piedosas, mas te perguntei por aquele aspecto próprio sob o qual todas as coisas piedosas são piedosas” (6d). Êutifron reformula a sua resposta e diz que “é, então, a piedade o que é agradável aos deuses; o que não é agradável é a impiedade” (7). Sócrates realça que é necessário examinar bem esta resposta e começa por salientar que os deuses podem estar em desacordo sobre aquilo que é bem, justo e correcto fazer. Então, como podemos saber o que é piedoso ou correcto fazer? Com isto Êutifron reformula um pouco a sua resposta afirmando que “a piedade é o que todos os deuses amam, e o contrário – o que todos os deuses detestam – é a impiedade” (9e).

Podemos utilizar também o termo correcto como sinónimo de piedade; e, assim, fazer o correcto seria, de acordo com Êutifron, fazer aquilo que os deuses amam ou ordenam. É desta forma que Êutifron concebe a famosa teoria dos mandamentos divinos, que defende que X é

piedoso ou moralmente correcto se os deuses amarem ou ordenarem X; portanto, para agirmos bem devemos seguir a vontade dos deuses. Com isto a ética passa para o domínio do religioso e, deste modo, para agirmos correcta e piedosamente temos que cumprir os mandamentos aprovados pelos deuses. Porém, Sócrates põe em causa esta teoria ao lançar o seguinte dilema: “A piedade é amada pelos deuses, porque é piedade, ou é piedade, porque é amada pelos deuses?” (10a). Clarificando melhor este dilema podemos questionar: Os deuses julgam que X é correcto porque X é de facto correcto; ou, X é correcto só porque os deuses julgam que X é correcto? Este é um dilema que refuta, de qualquer forma, a teoria dos mandamentos divinos; pois, se optarmos pela primeira hipótese, então faremos coisas que são correctas porque são na realidade correctas, independentemente da vontade dos deuses e do que os deuses possam achar. Se optarmos pela segunda hipótese, então qualquer coisa que os deuses desejarem será bom e, deste modo, faremos coisas que são supostamente correctas apenas porque os deuses assim nos ordenaram; mas, isto seria inaceitável uma vez que tornaria a ética arbitrária: Os deuses poderiam ordenar, como acções correctas e boas, coisas comumente perversas, como torturar crianças inocentes¹¹. Logo, parece mais plausível aceitar a hipótese de que os deuses ordenam uma determinada acção porque efectivamente ela é correcta, não se tornando correcta simplesmente porque os deuses a ordenam.

Contudo, Sócrates continua a esclarecer que Êtifron ainda não mostrou o que é a piedade; o máximo que ele fez foi falar de uma sua afecção, isto é, que a piedade é amada pelos deuses (agora pelo facto de ser piedade). Êtifron tenta, então, esboçar uma nova resposta: “A piedade e a devoção são a parte da justiça que respeita aos cuidados com os deuses. A restante parte da justiça é acerca dos cuidados com os homens” (12e). Sócrates foca atenção no termo «cuidado»: Por exemplo, quando um tratador cuida de cavalos pretende-se que eles se tornem melhores e que colham benefício, tal como noutros serviços. Assim, questiona Sócrates, podemos cuidar dos deuses e torná-los ainda melhores? Êtifron nega que possamos tornar os deuses melhores do que aquilo que eles já são, referindo que o cuidado que podemos ter para com os deuses é semelhante ao dos escravos que cuidam dos seus senhores, em que não se tem como missão melhorá-los, mas sim auxiliá-los. Todavia, Sócrates volta a interrogar: “Diz-me, por Zeus, qual poderá ser essa obra perfeitamente bela que os deuses realizariam, usando-nos como servidores?” (13e). Êtifron não consegue dizer quais são as obras dos deuses nas quais

¹¹ Pode-se objectar que os deuses nunca nos mandariam torturar alguém. No entanto, se os deuses apoiassem a tortura, eles não estariam a mandar-nos fazer algo mau, uma vez que a vontade dos deuses tornariam a tortura correcta. Segundo a teoria dos mandamentos divinos, para lá da vontade dos deuses não existe bom nem mau, e assim uma determinada coisa só se torna boa ou má com a aprovação dos deuses. Porém, isto levanta sérios problemas, nomeadamente a ética transformar-se-ia em algo arbitrário (Rachels 2003: 81).

poderíamos oferecer os nossos cuidados. Ao fugir às questões, Êtífron tenta lançar uma nova resposta para o problema inicial: A piedade é “o conhecimento das preces e das ofertas aos deuses” (14d). Reflectindo nesta definição, Sócrates afirma que a piedade seria fazer preces, pedindo coisas que nós precisamos, e fazer ofertas, dando coisas que os deuses precisam de nós. Deste modo, a piedade tornar-se-ia num comércio entre os humanos e os deuses. Porém surge um problema: “Que benefícios conseguem os deuses, resultante das dádivas que de nós recebem?” (15a). Êtífron apenas consegue dizer que a piedade é algo que é amado mais que tudo pelos deuses, voltando assim à sua resposta inicial que já tinha sido refutada. Sócrates mostrando a contradição pede a Êtífron para investigar novamente o que é a piedade. No entanto, Êtífron esquiva-se ao exame crítico, e diz que tem pressa de ir embora para cumprir a sua tarefa de acusar o seu pai em tribunal.

Em suma, Êtífron dizia conhecer sem qualquer dúvida as coisas divinas e o que é a piedade, mas afinal as suas respostas não passaram no exame crítico socrático, mostrando que as suas ideias são apenas meros preconceitos sem qualquer fundamento. De facto, esta é uma grande herança que podemos assumir com Sócrates, ou seja, analisar se aquilo que acreditamos e as ideias com que nos cruzamos têm fundamento ou não, se revelam um saber autêntico ou apenas um pseudo-saber. Neste processo parece ser preciso ter também alguma humildade intelectual, ao contrário de Êtífron, e reconhecer que muitas vezes erramos e nada sabemos; deste modo, faz sentido fazer (e voltar constantemente a fazer) uma investigação cuidada e paciente para avaliar o que é mais razoável. Êtífron foi-se embora e agora Sócrates fica a pensar “como me irei livrar da queixa de Meleto?” (15e).

Já no tribunal e diante dos 501 juizes, Sócrates pronuncia um discurso em sua defesa. Mas, por que razão Sócrates foi acusado? Os seus acusadores, nomeadamente Meleto, afirmam que “Sócrates incorre em falta por corromper os jovens e por não acatar os deuses que a cidade acata, mas divindades novas” (Platão, *Apologia de Sócrates*, 24b). De facto, parece que Sócrates não era muito popular em Atenas. Depois de ouvir no Oráculo de Delfos que ninguém era mais sábio do que Sócrates, começou a examinar isso e concluiu que era sábio pela seguinte razão: “Por não julgar saber as coisas que não sei” (21d). Por conseguinte, questionava: “Não será a mais censurável das ignorâncias julgar saber o que se não sabe?” (29b). Então, começou a mostrar que os que se apresentavam como sabedores de tudo afinal tinham ideias mal alicerçadas e concebidas levanamente. Foi por mostrar a ignorância onde havia um arrogante

pseudo-saber que Sócrates disse que “atraí tantos ódios violentos e gravosos, de que resultaram tantas calúnias” (23a).

Certamente o que mais incomodava era o exame crítico socrático, que procurava sempre analisar a veracidade das ideias, mostrando que as pessoas normalmente não tinham as suas próprias ideias bem fundamentadas. Como refere Jean Brun (1960: 39) “o processo de Sócrates é o processo movido ao pensamento que investiga, fora da mediocridade quotidiana, os problemas verdadeiros. Sócrates, importunava os Atenenses como um moscardo, impedia-os de dormir e repousar em soluções morais, sociais, acabadas”. Então, o julgamento de Sócrates pode simbolizar as pessoas que querem calar o pensamento crítico e a liberdade de expressão, preferindo ficar rigidamente sentadas nos seus dogmas e pseudo-saberes, fazendo recurso de meios para silenciar toda a opinião contrária ou todas as outras perspectivas que permitem analisar melhor a realidade.

O seu discurso de defesa parece ser sobretudo uma apologia da filosofia. Os acusadores diziam para as pessoas terem cuidado da habilidade de falar de Sócrates; mas este refere, ao contrário dos sofistas, que a única habilidade que tem é a da procura da verdade. Por isso, não pretende “discursos aprimorados, (...) com palavras e frases bem arranjadas”; pelo contrário, “dizer a verdade é a excelência do orador” (Platão, *Apologia de Sócrates*, 18a). É esta também uma das heranças da tradição socrática no fazer da filosofia, isto é, não se procura discursos meramente decorativos e relativistas, mas sim pretende-se a procura e uma maior aproximação da verdade. Porém, esta investigação não é algo como andar nas nuvens totalmente alheado da realidade, como caricaturava Aristófanes, mas sim é algo muito concreto que visa essencialmente alcançar opiniões plausíveis e uma maior compreensão da realidade. Portanto, a missão de Sócrates “era viver a filosofar, examinando-me a mim próprio e aos outros” (28e). E este cuidado da “alma” ou exame permite, de acordo com Sócrates, formar seres humanos excelentes. Talvez por isso diga que “uma vida sem pensar não é digna de ser vivida por um homem” (38a). Pois, numa vida sem pensamento e sem análise crítica as pessoas são vulneráveis para crer cegamente em qualquer coisa, por mais absurda e perigosa que esta seja, criando hábitos mentais de recusa da avaliação cuidada de ideias e de silenciamento das dúvidas, que podem ser prejudiciais para si e para os outros. Do mesmo modo, ficam dogmaticamente enclaustrados nas suas mundividades, normalmente carentes de fundamento, renunciando às razões e argumentos, tanto a favor como contrários, para a eleição das suas opções e princípios. Ora, tais vidas sem exame, as quais são facilmente manipuladas por

influências alheias e não seguem objectivos tomados de forma autónoma com devida reflexão, que valor efectivo podem ter para as pessoas que as vivem?

Mas, como é que Sócrates se defendeu das acusações iniciais? Da acusação de corrupção da juventude, Meleto tinha dito que todos os cidadãos de Atenas formam bem a juventude, excepto Sócrates. No entanto, Sócrates defende-se questionando: Todos os homens, excepto um, tratam adequadamente dos cavalos? Ou será antes que um ou poucos, isto é os tratadores de cavalos, são capazes de os tratar melhor do que a maioria? Questiona igualmente por que razão não o acusaram os jovens e os seus familiares de que estava a corromper a juventude, mas antes Meleto. De qualquer forma, remata a sua defesa dizendo que Meleto está a mentir, bem como refere que se ele próprio corrompeu involuntariamente a juventude deveria ser reeducado e não condenado (26a). Quanto à acusação de não acreditar em quaisquer deuses, Sócrates alegou que não era anti-religioso (27c), e para além disso a sua missão de examinar criticamente as ideias fora dada pelo oráculo e pelos deuses (29a). E se, porventura, os juízes lhe derem liberdade com a condição de deixar de filosofar, Sócrates responderá: “Homens de Atenas, respeito-vos e amo-vos, mas antes me deixarei convencer pelo deus do que por vós e, enquanto respirar e for disso capaz, não cessarei de filosofar nem de vos exortar, mostrando-vos o caminho” (29d). No entanto, se for condenado à morte, então estão a privar a cidade de uma pessoa que estimula o pensamento crítico e que acorda os seres humanos dos seus preconceitos. Assim, parece que todos têm a ganhar com Sócrates. Contudo, Sócrates acabou por ser condenado à morte.

Enquanto Sócrates estava no cárcere à espera do dia da sua sentença de morte apareceu-lhe um dos seus amigos, Críton, que lhe propôs um plano para fugir da prisão. Para isso, Críton referiu que conseguia arranjar os meios e os recursos monetários suficientes para realizar com sucesso este plano; para além disso, considera que a maioria das pessoas não se oporia à fuga, sendo até vergonhoso para Críton que as pessoas achassem que o seu dinheiro é mais valioso do que a salvação do amigo. Invoca ainda que se Sócrates não fugir, então vai deixar filhos órfãos quando o poderia evitar. Porém, Sócrates advogou que não poderia fugir se não tivesse boas razões para isso. Sugere, assim, que “temos que investigar se devemos ou não fazer o que pedes. Nunca fui homem para me deixar persuadir senão pela razão que me parecer a melhor pelo raciocínio” (Platão, *Críton*, 46b). Sócrates está aqui a salientar que se deve procurar e avaliar sempre as razões que temos para adoptarmos uma determinada conduta ou uma certa crença; defendendo, por conseguinte, que se deve seguir ou acreditar naquilo que

tiver razões e argumentos mais plausíveis do seu lado. No caso concreto de Sócrates, se existirem bons argumentos para fugir, então acatará a proposta de Críton; mas, se existirem bons argumentos para ficar retido no cárcere, então terá de rejeitar a proposta de Críton. Portanto, está aqui bem patente outra das lições socráticas: Tudo o que fazemos ou acreditamos deve estar sustentado por boas razões.

Do mesmo modo, Sócrates defende que para se seguir ou acreditar em algo não se deve recorrer acriticamente e dogmaticamente àquilo que a maioria pensa ou ao consenso da multidão, o qual normalmente impõe rigidamente opiniões e crenças sobre as pessoas. Pelo contrário, como existem opiniões melhores e outras piores, deve-se peneirar racionalmente quais são as crenças e opiniões mais razoáveis. Portanto, o senso comum ou a maioria não é critério para avaliar a razoabilidade de uma determinada crença, mas sim é o exame crítico que constitui um bom meio para sondar a plausibilidade das crenças. Então, “não devemos preocupar-nos com o que diz de nós a multidão, mas (...) com o que é a própria realidade. (...) Devemos investigar se é justo ou injusto tentar fugir daqui” (48a-b). Deste modo, afirmar, como Críton, que se pode perder a reputação da multidão, ou até referir que se tem dinheiro suficiente, para assim se defender que é melhor fugir da prisão não funciona. Então, examinando criticamente, o que será mais plausível: Fugir ou não? E porquê?

Sócrates defende que é mais plausível ficar retido na prisão, considerando que não se deve pagar o mal com o mal. E para fundamentar esta sua resposta apresenta sobretudo três razões e argumentos¹². Para formular o primeiro argumento Sócrates imagina as leis e o estado a falarem com ele: “Não é verdade que, neste assunto que estás a empreender [ou seja, a fuga], pela tua parte, pensas destruir-nos, às leis e a toda a cidade? Ou parece-te ainda capaz de subsistir aquela cidade em que as normas emanadas se não sustentam e são transformadas por indivíduos sem autoridade?” (50b). Portanto, no primeiro argumento, parte da ideia de que se não existissem pessoas que obedecessem às leis, então o estado destruir-se-ia, não se podendo sustentar. Ora, Sócrates ao fugir da prisão está a desobedecer às leis. Logo, estaria a contribuir para a destruição do estado. Será este argumento plausível? Críton concorda com esta argumentação. Todavia, é possível refutar: Um acto de desobediência excepcional, principalmente quando se deve a uma condenação ou prática injusta, não levaria à destruição do estado. Ou seja, mesmo que Sócrates fugisse, Atenas não seria abalada na sua organização

¹² Rachels (2005: 18-25) apresenta e discute pormenorizadamente estes três argumentos presentes no *Críton*.

política e continuaria a existir. Só se as pessoas tomassem como regra a desobediência, e não como uma mera excepção, é que não seria possível haver estado.

O segundo é um argumento de analogia. Para isso, imagina novamente as leis a questionar: “Se tu és assim tão sábio, como te escapou que a pátria seja mais venerável e mais santa que o pai e a mãe e todos os descendentes e de maior conta junto dos deuses e dos homens sensatos? E que é preciso venerar e ceder e acarinhar a pátria, que é severa, mais que o pai, e persuadi-la, ou fazer o que ela queira, e sofrer, se ela prescrever alguma coisa” (51a-b). Então, tal como nos desenvolvemos devido aos nossos pais que nos geram e educam devendo-lhes por isso obediência e respeito, do mesmo modo devemos obediência e respeito ao estado, o qual também nos gera para a cidadania e nos educa. Assim, existe uma obrigação de obediência e respeito aos pais como ao estado. Logo, fugir da cidade não é correcto, pois seria um acto de desobediência e desrespeito que seria ilícito cometer, tal como o era se desobedecêssemos e desrespeitássemos os nossos pais. Críton parece concordar com esta analogia entre os pais e o estado. Porém, este é um argumento que parece cometer uma falácia da falsa analogia. Ou seja, a nossa obrigação de obediência aos pais não pode ser comparada com a do estado, uma vez que quando crescemos e nos tornamos adultos autónomos e independentes não existe uma obrigação de obedecer aos pais.

O último argumento refere que consentimos tacitamente com o estado ao usufruirmos dos seus benefícios, assim estamos obrigados a obedecer às leis e ao estado. Recorre mais uma vez às leis, as quais referem que “se o que nós dizemos é verdade, não intentas coisas justas, ao procederes como intentas, pois nós te gerámos, criámos, educámos e demos parte, a ti e a todos os outros cidadãos, de todas as coisas belas de que somos capazes” (51d). Para além disso, afirmam as leis: “Ao que ficar connosco, vendo o modo como ditamos as normas da justiça e administramos a cidade, sob todos os aspectos, mais dizemos que concorda, de facto, connosco e executa o que lhe mandarmos” (51e). Mas, se Sócrates fugir estará a quebrar este contrato que estabeleceu com o estado e a esquecer os benefícios que recebeu deste, e as leis diriam: “Violas os acordos e tratados connosco, acordados sem imposição, sem te enganar, nem te forçar a decidir em pouco tempo” (52d). Logo, Sócrates deve respeitar este contrato que estabeleceu com o estado, sendo assim ilícito fugir. Críton concordou também com esta argumentação. Ainda assim podem ser levantados alguns problemas: Pode-se dizer que o acordo ou o consentimento tácito é uma ficção, uma vez que normalmente as pessoas não têm consciência de dar, de uma forma livre e intencional, o seu acordo; bem como, existem pessoas

que não têm recursos para abandonar o estado, sendo obrigadas a obedecer a leis que não aprovam. Além disso, os acordos talvez possam ser quebrados se uma das partes desrespeitar o que foi acordado. Ora, se o estado condenar alguém injustamente à morte, então parece que está a quebrar o acordo de haver sempre decisões justas. Logo, não parece que a fuga de alguém que foi condenado injustamente à morte seja uma violação ilegítima do acordo com o estado.

Sócrates considerou que os seus argumentos eram plausíveis para ficar na prisão enquanto aguarda a sentença de morte. E foi isso que fez Sócrates, esperando serenamente o momento de beber a cicuta e morrer. No entanto, como tentei mostrar, estes argumentos de Sócrates sofrem de alguns problemas e parecem que não provam efectivamente que o melhor era ficar na prisão e morrer. Mas, é preciso reconhecer os seus méritos, sublinhando que muitas destas ideias exploradas nestes argumentos começaram a ser discutidas pela primeira vez por causa de Sócrates. E, nomeadamente, foi com Sócrates que se começou de uma forma mais evidente a examinar criticamente as ideias, fazendo recurso da argumentação cuidadosa, tentando uma aproximação à verdade. Como refere Rachels (2005: 17) “aquilo que colocou Sócrates em destaque foi o seu método, e não tanto as suas doutrinas. Sócrates baseava-se na argumentação, insistindo que só se descobre a verdade pelo uso da razão. O seu legado reside sobretudo na sua convicção inabalável de que mesmo as questões mais abstractas admitem análise racional”.

Depois desta análise, o que ressalta como mais importante da tradição socrática? Penso que o aspecto mais relevante é o exame crítico. E nisto parecem convergir vários filósofos, como Karl Jaspers (1964: 25) ao dizer que é na crítica levada ao extremo e orientada pela razão e pela verdade, que “reside o carácter memorável e singular de Sócrates”. De forma telegráfica, esta crítica socrática põe em causa as mundividências, perspectivas e opiniões, para ver até que ponto elas resistem às dúvidas e objecções, de modo a analisar se são plausíveis ou falaciosas, se existe aproximação da verdade ou se apenas é um preconceito ou dogmatismo. De igual forma, a crítica sonda se existem boas razões e justificações para sustentar determinada crença ou opinião filosófica, tentando averiguar se existem falhas nessas razões e argumentos, para assim termos crenças mais razoáveis. Em suma, esta crítica destrói dogmas cristalizados, mostra ignorância onde se supunha um pseudo-saber absoluto, nada aceita sem uma cuidadosa análise, e obriga constantemente a repensar ideias para as sustentarmos com melhores razões e argumentos. A este propósito John Searle refere:

“A ideia de uma *crítica* consistiu sempre em submeter qualquer crença aos mais rigorosos padrões de racionalidade, justificação e verdade. Sócrates é o herói do ramo intelectual da tradição metafísica ocidental em grande parte porque nada aceitava sem discussão e porque era implacavelmente crítico relativamente a tentativas de resolução dos problemas filosóficos” (Searle 1993: 6).

A este exame crítico estão associados outros aspectos que estão também ligados à tradição socrática, como: Saber argumentar de uma forma lógica e consequente, denunciando falácias; avaliar a plausibilidade de diferentes teorias e respostas para um certo problema, bem como formular novas e melhores teorias; ter capacidade para debater ideias com os outros; ter humildade intelectual reconhecendo que podemos errar; entre outros... É esta herança socrática que considero ser relevante levar para a sala de aula, ajudando assim os alunos a pensar por si mesmos alguns problemas filosóficos, a analisar criticamente diversas teorias que os filósofos foram construindo, a examinar as suas próprias ideias, a saber argumentar e fundamentar de forma crítica e ponderada as suas posições pessoais.

3.2. A natureza e relevância da filosofia de tradição socrática

Na tradição socrática a filosofia revela-se como uma actividade crítica. Esta crítica não é maledicência nem é uma actividade sem rumo. Pelo contrário, a crítica visa analisar as ideias procurando examinar se são boas ou más, se têm pontos fortes ou fracos, se são plausíveis ou não, se são fundamentadas por boas razões e argumentos cogentes ou se simplesmente são a expressão de dogmáticos preconceitos e de opiniões infundadas (Stolnitz 1960: 3-6). Perante a crítica, não há crenças privilegiadas que não possam ser susceptíveis de exame, nem vale a pena apelar à idolatria da autoridade ou do tradicionalismo para fazer vingar a todo o custo certas ideias. A crítica procura analisar minuciosamente qualquer crença, não aceitando nada por fé ou por dogma infalível, mas investiga sempre se existem boas justificações ou não para sustentar uma determinada crença. São rejeitadas as crenças que se revelem irrazoáveis, sem fundamentos e que não possuam boas razões e argumentos, pois apenas são expressão de preconceitos e dogmas que podem até ser perigosos (pense-se, por exemplo, na arbitrariedade de crenças como o racismo, nos horrores do nazismo ou de outros fundamentalismos). Mas são levadas a sério as crenças que são sustentadas por boas razões e argumentos, que parecem

responder bem e aprender com as possíveis objecções e que se estruturam de modo a estar significativamente fundamentadas. Pois, são crenças que pretendem racionalmente aproximar-se da verdade; embora, sempre de uma forma limitada e falível, como é intrinsecamente característico dos seres humanos, estando assim sempre abertos a uma permanente revisão de ideias e a uma tentativa de busca de crenças cada vez mais plausíveis.

A crítica permite igualmente destruir as ideias rigidamente acabadas, consideradas como absolutas e sem margem para a mínima dúvida, que o ser humano tende cegamente a venerar. Pois, a crítica nada toma como garantido, convidando-nos constantemente a pensar e a questionar: Será que a crença X é verdadeira? Que razões sustentam a crença X? A crença X é fundamentada por boas razões e argumentos? Não existem crenças mais plausíveis que X? A crítica também nos ajuda a ver outras perspectivas diferentes das nossas que podem ser mais plausíveis ou que até podem contribuir com refutações para ajudar a melhorar a nossa própria visão de mundo. Os actos de questionar, considerar diversas alternativas, analisar perspectivas diferentes, ver de outra forma, e aprender com as críticas dos outros, parecem constituir um bom antídoto contra a falsa sabedoria dogmática e absoluta que é arrogante ao ponto de chegar a negar a sua própria ignorância.

Ora, recusar esta crítica, que permite corrigir os nossos erros e alargar a compreensão da realidade, é assumir a infalibilidade. A atitude de infalibilidade é própria de deuses oniscientes, se é que eles existem, que consideram saber tudo sem terem qualquer dúvida e sem cometerem qualquer erro, tendo assim uma visão totalmente absoluta das coisas. Desta forma, o infalível considera-se dono de um saber inflexível e julga que pode impor esse saber a todos os outros, utilizando até instrumentos perversos de coacção para cumprir essa sua missão. Ao longo da história é fácil encontrar exemplos dos frutos perversos da infalibilidade, por exemplo, com as cruzadas ou a inquisição que impõem aos outros as suas crenças e silenciam, com tortura e fogueira, toda a opinião contrária. Tentam, do mesmo modo, acabar com a liberdade de expressão e causar desumanidade muitos dos fundamentalismos contemporâneos, normalmente religiosos, ao fazerem recurso do terrorismo para imporem os seus ideais que imaginam ser infalíveis. Com isso causam muitos danos aos seres humanos; não só danos físicos, mas igualmente danos morais por impedirem a opinião livre. Mas, não é preciso ir tão longe para mostrar o mal da infalibilidade; basta assistir a um debate repleto com atitudes de gritaria, de impor em alta voz uma opinião, de ser incapaz de escutar o outro, de fazer recurso de instrumentos retóricos e falácias para derrotar a todo o custo a pessoa com opiniões

diferentes. Tais atitudes expressam a arrogância da infalibilidade, em que se acredita que as ideias que se assumem não poderão estar erradas, nem sequer podem ser objecto de dúvida, e muito menos de crítica. Pode ser verdade que quem se considera infalível pode sentir-se mais seguro com as suas crenças absolutamente fixas e estáveis, mas será que toda a realidade é apreendida assim de uma forma tão rígida e sem erro?

Urge, então, questionar: Será o ser humano infalível? Não parece razoável defender tal coisa, pois os humanos não têm qualquer visão absoluta e omnisciente da realidade, mas sempre um olhar finito e limitado, num determinado tempo e espaço, cometendo frequentemente erros. Os seres humanos não são deuses! E se sujeitarmos à crítica as ideias dos que se consideram infalíveis veremos que as suas ideias caem imediatamente pela falta de sustentação rigorosa, estando pelo contrário repletas de falácias e erros (tal como as ideias de Êutifron, o qual considerava que sabia tudo sobre os deuses mas afinal revelava muitas contradições). Desta forma, as matérias indevidamente consideradas infalíveis não devem ser de forma alguma apropriadas para adoração, mas sim para discussão crítica. Para além disso, mesmo as ideias que supostamente tiveram grandes indícios, como aconteceu com o modelo geocêntrico de Ptolomeu, mostraram-se erradas. Por isso, mesmo quando estamos a ser cuidadosamente racionais e consequentes podemos, ainda assim, estar errados. Portanto, pelo facto de sermos inerentemente falíveis as nossas próprias perspectivas e ideias são questionáveis e não estão imunes ao erro.

Então, apesar da nossa falibilidade, como poderemos tentar evitar algum erro? Considero que algum erro pode ser evitado sobretudo pela atitude crítica. Não só a crítica que podemos fazer a nós próprios, mas a crítica que devemos receber dos outros. Deste modo, é importante sair do nosso próprio mundo conceptual e das nossas próprias perspectivas para assim nos abirmos a outras formas de ver a realidade, para analisarmos se existem ideias mais razoáveis que as nossas e para ver se as nossas são boas ou se apenas estão repletas de erros. Aliás, sem qualquer crítica e sem nenhum confronto com outras perspectivas como poderíamos saber se as nossas crenças são as mais plausíveis ou como poderíamos saber se estamos a cometer algum erro ou não? É por este motivo que Stuart Mill (1859: 58) defende que “as nossas crenças mais justificadas não têm qualquer outra garantia sobre a qual assentar, senão um convite permanente ao mundo inteiro para provar que carecem de fundamento”. Ou seja, só conseguimos tentar evitar erros nas nossas ideias se estivermos constantemente abertos à refutação e à crítica por parte de outros agentes cognitivos.

Esta ideia de um confronto de crenças ou opiniões entre sujeitos é oposta à concepção cartesiana em que o sujeito cognitivo é entendido como uma mónada, podendo subsistir no processo de fundamentação das suas crenças de uma forma completamente isolada de todos os outros. Mas há um problema: Como é que um sujeito isolado de tudo o resto pode saber se está errado ou se as suas ideias são as mais plausíveis? O sujeito isoladamente pode pensar ilusoriamente que as suas ideias são as mais plausíveis, no entanto podem existir outras ideias realmente mais plausíveis que ele desconhece, mas que com a ajuda dos outros poderia descobrir. Até pode ser razoável a ideia de que conseguimos corrigir alguns erros sozinhos, por exemplo, ao repetir mais do que uma vez uma determinada tarefa como a contagem de dinheiro ou o cálculo de uma equação, mas ainda assim podem surgir muitos erros sem nos apercebermos disso. Deste modo, parece que a grande parte dos nossos erros é melhor corrigida em interacção com os outros, uma vez que a forma como erramos é normalmente diferente e em diferentes casos, podendo-se criar situações em que os outros sujeitos nos ajudam a ver os erros das nossas crenças e vice-versa. Portanto, se os sujeitos cognitivos são falíveis, então a maneira de se tentarem corrigir (embora nunca se tornando infalíveis) é a de interagirem entre si, confrontando ideias, discutindo perspectivas, argumentando e expondo argumentos à livre discussão pública e aberta. Corrobora com estas ideias a própria tradição socrática em que se faz filosofia de uma forma crítica, mas também de uma forma dialógica, em que o olhar do outro ajuda a examinar melhor as nossas próprias crenças, para assim vermos de forma mais realista e imparcial a plausibilidade ou não das nossas ideias. É também por estes motivos que considero fundamental proporcionar na sala de aula debates de ideias entre os alunos.

Se a filosofia é uma actividade crítica, então não se pode limitar a transmitir um corpo de informações. Mais do que compreender respostas acabadas, em filosofia pretende-se pensar de uma forma crítica. Deste modo, seria uma perversão da filosofia se esta disciplina ficar delimitada apenas ao ensino de repetição de ideias. Para levar a sério a filosofia como uma actividade crítica não se pode apenas compreender as ideias dos filósofos anteriores. É preciso pelo menos ter também uma opinião fundamentada e crítica sobre essas ideias, uma tomada de posição pessoal, ao avaliar as razões e argumentos que os filósofos utilizaram para sustentarem as suas teorias, ao analisar a cogência argumentativa e a plausibilidade dessas mesmas ideias, bem como até ao propor novas teorias que não caiam nos mesmos erros das anteriores.

Por exemplo, pode-se estudar de duas formas uma determinada teoria (Nunes 2004). Pense-se na ética de Kant. Uma destas formas limita-se a decorar e a repetir o imperativo categórico. Porém, numa outra forma, não se procura apenas compreender a ética kantiana, mas articular esta teoria e aplicá-la a casos concretos para ver se passam no teste do imperativo categórico tanto na fórmula da lei universal como do fim em si¹³, procurando do mesmo modo os pontos favoráveis e os possíveis erros desta teoria. Ora, se questionarmos qual destas formas de investigar é mais enriquecedora para o intelecto humano, parece fácil chegar à conclusão que a segunda forma de estudar é melhor, pois estimula o pensamento, promove a análise das razões que sustentam a teoria, e pretende que se avalie se estas razões e argumentos são de facto as mais plausíveis. No entanto, se ficarmos pela primeira opção, então nunca poderíamos constatar se a teoria é boa ou má, se tem falhas ou não, ou se as razões que se apresentam são sólidas ou não. Deste modo, sem menosprezar a fundamental compreensão de ideias, penso que é essencial estimular a investigação crítica de ideias e favorecer um clima de liberdade em que ninguém seja acusado de blasfémia por analisar criticamente determinadas ideias. É só desta forma que conseguimos continuar a tradição socrática de fazer filosofia.

Mas, o que investiga criticamente a filosofia? A filosofia critica nomeadamente as crenças e opiniões mais básicas que o ser humano possui e que dirigem a sua vida; por exemplo, o que é uma acção correcta? Como deve estar a sociedade organizada? Será que Deus existe? Normalmente os seres humanos têm algumas respostas para estas questões. No entanto, parece comum expressarem e defenderem tais opiniões aceitando sem pensar a autoridade do senso comum, ou aceitam também tais crenças de um modo emocionalmente reconfortante do que propriamente de uma forma racional. Podem dizer que Deus existe ou que não existe porque assim foram educados pelos seus pais. Esta é uma opinião que pode controlar a vida das pessoas, pois se elas acham que Deus existe, então podem considerar que a moral é totalmente dependente dos mandamentos de Deus ou podem achar que existe uma outra vida para além da morte. Mas se considerarem que Deus não existe, então vão procurar ver quais são as melhores acções morais ou vão querer aproveitar ao máximo esta vida finita uma vez que não existe outra vida para além da morte. Contudo, a filosofia questiona: Será que a autoridade

¹³ Vejamos o exemplo de mentir. Será que passa no teste do imperativo categórico segundo a fórmula da lei universal? Para isso é necessário questionar: Estamos dispostos a que a máxima de mentir seja seguida por todos e em todas as situações? Não parece que tal máxima possa ser lei universal, pois se adoptássemos essa regra universalmente, então as pessoas deixavam de acreditar e de confiar no que os outros disseram, e desta forma ninguém daria crédito às mentiras. Ou seja, se todas as pessoas mentissem, então ninguém poderia confiar em ninguém, e a própria sociedade desapareceria, uma vez que está assente em relações de confiança. Logo, mentir é sempre imoral. Porém, pode-se objectar esta ideia da seguinte forma: Não mentir em nenhum caso pode conduzir a resultados moralmente inaceitáveis, como o facto de se dizer a verdade a um assassino sobre a localização de um nosso amigo. Portanto, o que interessa aqui mostrar é o seguinte: Deve-se investigar cuidadosamente a teoria para ver se é efectivamente boa ou se, por ventura, falha em certas situações (como parece o caso da ética kantiana).

dos pais é uma boa razão para Deus existir ou deixar de existir? Ou para a moral depender ou não dos mandamentos divinos? Ou para haver ou não vida depois da morte? Certamente não é uma boa razão, pois a autoridade dos pais é falível e pode manifestar uma mera ideia preconcebida ou dogmática. Então, a filosofia, através da sua crítica, leva as pessoas a questionarem as suas próprias ideias e da sociedade em geral, abandonando crenças dogmáticas ou procurando opiniões mais plausíveis, com razões mais sólidas e reflectidas. Deste modo, se com a ajuda da filosofia reflectimos de forma mais ponderada sobre as crenças mais básicas que possuímos, então também as nossas decisões e acções serão em princípio mais reflectidas e melhores (apesar de não serem infalíveis, estando desta forma sujeitas a revisão). Mas, pelo menos, são decisões que não são eleitas por mera superstição e impulso, ou pela autoridade ou tradicionalismo, mas apenas pelo cuidadoso exame crítico de razões.

Vimos que a filosofia é uma actividade crítica que investiga as nossas crenças mais básicas. No entanto, parece que a física ou a biologia também investigam criticamente crenças e coisas básicas acerca da realidade; então, o que distingue a filosofia destas disciplinas? É verdade que tanto a física ou a biologia como a filosofia se dedicam inteiramente a tentar resolver problemas fundamentais acerca da realidade. Mas há uma diferença peculiar: Os problemas da física ou da biologia são susceptíveis de resolução recorrendo sobretudo a métodos empíricos, como as observações e os testes, enquanto que os problemas da filosofia só são susceptíveis de resolução recorrendo fundamentalmente ao pensamento. Portanto, a biologia e a física tratam daqueles problemas da realidade que podem ser analisados empiricamente (por exemplo, como é constituído o sistema circulatório de um animal?), enquanto que a filosofia trata daqueles outros problemas da realidade que não podem ser analisados empiricamente (como, por exemplo, será que os animais não humanos têm direitos?). Assim, por mais investigações empíricas que eu faça nunca vou descobrir, somente por tais experiências, se uma determinada acção é moralmente correcta, ou se uma determinada pintura é esteticamente bela, ou se a fé religiosa é uma atitude legítima ou não, ou se a sociedade deve fazer uma redistribuição de riqueza pelos mais pobres ou se tal redistribuição deve ser ilegal. Tais problemas dizem respeito ao âmbito da filosofia. Portanto, a filosofia é um estudo *a priori* (Murcho 2008), ou seja, é algo que se investiga fundamentalmente pelo pensamento, pois para sabermos se uma determinada acção é boa ou para sabermos se Deus existe, não serve para resolver o problema limitarmo-nos a fazer estatísticas, ou experiências laboratoriais, ou observações micro ou macroscópicas.

Porém, apesar da filosofia ser uma investigação *a priori*, isto não significa que as informações empíricas, ou *a posteriori*, sejam completamente irrelevantes. Quando se pergunta será que Deus existe, pode-se apresentar razões para a existência de Deus recorrendo a um argumento apenas com premissas *a priori*¹⁴, como é o caso do argumento ontológico; mas, também se pode apresentar um argumento filosófico que tente provar a existência de Deus fazendo recurso de alguma informação empírica. Por exemplo, no argumento cosmológico parte-se de uma premissa *a posteriori*, ou seja, afirma-se que no mundo todas as coisas têm uma causa, para a partir daí e com outras premissas fundamentais *a priori* concluir a existência de uma primeira causa, isto é, Deus. O problema da existência de Deus não é passível de ser resolvido empiricamente, mas alguma informação empírica poderá ser útil. E ainda que se recorra a alguma informação empírica o argumento será filosófico, pois as premissas principais são *a priori*. O mesmo se pode passar com uma argumentação para provar a inexistência de Deus, como o caso do problema do mal, que parte também de alguma informação empírica, a constatação da existência de muito mal no mundo, para depois provar com outra premissa fundamental *a priori* que Deus não existe. De qualquer forma, penso que a recolha da informação empírica é da competência principal dos cientistas, como os físicos, os historiadores, os sociólogos, etc, e não dos filósofos. Todavia, essas informações empíricas podem por vezes ser importantes para os filósofos, como nas questões relativas à descrição da distribuição de riqueza numa determinada sociedade (recolha feita, por exemplo, por sociólogos) que podem ser úteis para reflectir filosoficamente sobre a normatividade de como se deve distribuir a riqueza.

Em suma, a filosofia é uma disciplina *a priori*, uma vez que as informações e as metodologias empíricas não permitem resolver por si mesmas os diversos problemas da filosofia; para isso é necessário recorrer ao pensamento, à reflexão crítica de ideias, à cuidadosa análise de razões, à discussão argumentativa. Para além disso, não é à filosofia que compete fazer a recolha dos dados empíricos, mas porventura a filosofia poderá atender a alguns desses dados para auxiliar melhor a reflexão crítica. Ora, se a filosofia é essencialmente uma investigação *a priori*, então o que a distinguirá da matemática, que também recorre apenas ao pensamento para resolver os seus problemas? A diferença pode ser a seguinte: Enquanto que a matemática tem métodos formais de prova (com seguir o cálculo aritmético, teoremas, etc) para resolver os seus problemas, a filosofia não tem nada disso, podendo apenas recorrer à discussão crítica e argumentativa de ideias. Mas, poder-se-ia talvez alegar que a lógica em filosofia constitui um

¹⁴ As premissas *a priori* são justificadas sem se recorrer a informações empíricas ou à experiência. As premissas *a posteriori* são justificadas através de informações empíricas ou da experiência.

bom método formal de resolução de problemas filosóficos. É verdade que a lógica formal é importante; porém, como veremos mais adiante, ela apenas consegue analisar a validade dos argumentos, mas não consegue examinar se são plausíveis e cogentes, ou se as premissas são todas verdadeiras, ou se estamos a resolver razoavelmente um problema filosófico. Para tentarmos resolver problemas filosóficos é sobretudo necessário, como salienta Thomas Nagel (1987: 8), colocar questões, “argumentando, ensaiando ideias e pensando em argumentos possíveis contra elas, e procurando saber como funcionam realmente os nossos conceitos”.

Depois de analisar a natureza da filosofia, ainda se pode questionar: Qual é a relevância da filosofia de tradição socrática que consiste sobretudo numa actividade crítica *a priori* sobre as nossas ideias mais básicas? Talvez possa surgir a ideia, na mentalidade do senso comum, de que a filosofia para nada serve. Pode-se alegar, por exemplo, que a filosofia não serve para coisas úteis, como fazer pão ou construir todo o tipo de máquinas que utilizamos no dia-a-dia. Por vezes, esta mesma inutilidade é fomentada pelos próprios professores caso defendam que na filosofia estamos no domínio da pura subjectividade, da relatividade, da decoração estilística e dos jogos de palavras. É claro que perante tal concepção perversa da filosofia seja normal os alunos exclamarem com tom jocoso que “a filosofia é aquela coisa com a qual e sem a qual tudo fica tal e qual”. No entanto, a filosofia de milenar tradição socrática não cai nestas caricaturas, sendo um estudo muito relevante quer para o ser humano, quer para a sociedade em geral.

Pode dizer-se que a filosofia não faz pão nem constrói máquinas, mas também a literatura, a arte, ou a música, não fazem nada disso. Porém, todas elas são úteis para alargar a compreensão que nós temos da realidade. As ciências e as religiões, ou a arte e a literatura, servem para compreendermos melhor o mundo em que habitamos e que nos rodeia; do mesmo modo, a filosofia serve para esclarecer e compreender muitos aspectos da acção humana, do mundo e da realidade (Blackburn 1999). Nomeadamente, a filosofia ajuda-nos a compreender aquelas ideias mais básicas que temos sobre o bem, a justiça, o sentido da vida, o conhecimento, entre outros. E isto é algo que tem valor intrínseco.

A filosofia é também útil, pois de certa forma é inevitável. Isto porque normalmente todas as pessoas têm crenças filosóficas, uma vez que podem ter determinadas crenças sobre o que é moralmente correcto (como nas questões sobre o aborto ou eutanásia, etc), sobre como se deve organizar a sociedade (como preferir políticas de direita ou de esquerda), sobre se Deus existe ou não, se existe ou não uma alma imoral que sobrevive à morte do corpo, entre outros.

Estas crenças não são de domínio científico ou matemático, mas fundamentalmente de âmbito filosófico. É verdade que muitas destas crenças são adquiridas devido à autoridade, ao tradicionalismo, aos preconceitos vigentes na sociedade. Mas é por isso mesmo que vale a pena reflectir criticamente sobre a plausibilidade de tais crenças, se são razoáveis ou não, se são sustentadas por boas razões e argumentos ou não. Portanto, a filosofia é inevitável no sentido de nos ajudar a examinar criticamente as crenças filosóficas que adquirimos naturalmente. Certamente seria pior aceitar tais crenças sem o mínimo de reflexão, pois poder-se-ia estar a acreditar numa mera ilusão ou em crenças que até sejam prejudiciais para si mesmo como para os outros. A respeito desta ideia Bertrand Russell argumenta que:

“O homem sem rudimentos de filosofia passa pela vida preso a preconceitos derivados do senso comum, a crenças costumeiras da sua época ou da sua nação, e a convicções que cresceram na sua mente sem a cooperação ou o consentimento da sua razão deliberativa. Para tal homem o mundo tende a tornar-se definitivo, finito, óbvio; os objectos comuns não levantam questões, e as possibilidades incomuns são rejeitadas com desdém. Pelo contrário, mal começamos a filosofar, descobrimos (...) que mesmo as coisas mais quotidianas levam a problemas aos quais só se podem dar respostas muito incompletas. A filosofia, apesar de não poder dizer-nos com certeza qual é a resposta verdadeira às dúvidas que levanta, é capaz de sugerir muitas possibilidades que alargam os nossos pensamentos e os libertam da tirania do costume. Assim, apesar de diminuir a nossa sensação de certeza quanto ao que as coisas são, aumenta em muito o nosso conhecimento quanto ao que podem ser; remove o dogmatismo algo arrogante de quem nunca viajou pela região da dúvida libertadora, e mantém vivo o nosso sentido de admiração ao mostrar coisas comuns a uma luz incomum” (Russell 1912: 216-217).

Como vimos, não parece haver opção entre ter crenças filosóficas e não as ter. A opção possível que existe é entre examinar criticamente estas crenças ou rejeitar tal atitude. Mas, parece muito mais útil examinar criticamente crenças do que ficar preso em dogmatismos e preconceitos (como mostrou muito plausivelmente Russell). Esta utilidade do exame crítico filosófico também se constata se tivermos em conta a ligação que existe entre a reflexão e a prática. Ou seja, a nossa reflexão e pensamento crítico sobre as nossas crenças mais básicas afecta de forma ponderada o modo como interagimos na prática com os outros e com a realidade.

Por exemplo, se aceitarmos sem pensar a crença no relativismo cultural, então isto irá ter consequências práticas, como o facto de não podermos condenar atitudes e acções, como a mutilação genital feminina, que algumas sociedades aprovam. Pois o que cada sociedade aprova

em maioria é moralmente correcto para essa sociedade. No entanto, com a reflexão crítica poderíamos colocar em causa o relativismo cultural, argumentando que aquilo que uma certa sociedade elege convencionalmente como correcto pode estar errado, uma vez que a maioria pode estar enganada ou iludida; bem como poderíamos argumentar que o relativismo cultural pode levar à aprovação de crenças monstruosas e intoleráveis, como a possibilidade de aprovar a violência anti-semita, a segregação racial, a escravatura, entre outras formas de humilhação e de destruição, se uma determinada sociedade aprovar tais crenças. Além disso, se pensarmos criticamente podemos elencar imparcialmente algumas razões que condenam a mutilação genital feminina e que parecem bastante plausíveis, como o facto de ser um acto muito doloroso e prejudicial, em que se perde completamente o prazer sexual, promovendo demasiado e contínuo mal-estar. Portanto, o modo como pensamos tem consequências directas com a prática. Se aprovarmos sem pensar a crença no relativismo cultural e na mutilação genital, então vamos ter tolerância em relação a tais práticas. Mas, se reflectirmos criticamente e concluirmos de forma razoável que a mutilação genital constitui um acto bárbaro, então condenaremos abertamente tais crenças e acções desumanas. Esta mesma relação entre pensamento filosófico e acção prática encontra-se igualmente na reflexão crítica da política, quando examinamos como deve ser a distribuição da riqueza, na reflexão crítica da religião, quando examinamos se a crença em Deus é uma condição necessária ou não para a vida ter sentido, entre outros.

Mas existem aspectos ainda mais práticos que a filosofia promove e que são muito úteis. A filosofia ajuda a não tropeçarmos no “sono da razão” que é um amplo produtor de monstros (como retrata a pintura de Francisco Goya). Estes monstros são normalmente crenças cegas e distorcidas que nos são impingidas no dia-a-dia e que acabam por ser nocivas. No entanto, a filosofia é um bom antídoto contra tais monstros. A este propósito o filósofo Stephen Law salienta que a filosofia proporciona certas capacidades que são bastante úteis ao ser humano:

“Ser capaz, por exemplo, de identificar um erro de lógica, de resistir à verborreia, de ser pertinente e de defender uma posição claramente dá sempre jeito, seja qual for a sua ocupação. (...) As capacidades críticas desenvolvidas pela filosofia têm também vantagens práticas. Ajudam a imunizar-nos contra as artimanhas dos políticos, dos curandeiros, dos vendedores de carros usados, dos que negam o holocausto, dos gurus e de muitos outros fornecedores de banha da cobra. Há certos erros básicos que toda a gente tem tendência a cometer no que toca a pesar probabilidades e a tirar conclusões, e a exposição ao pensamento filosófico e crítico, mesmo que ligeira, pode ajudar a que nos tornemos menos vulneráveis” (Law 2007: 20).

Com tudo isto, pode-se constatar que a mais-valia da filosofia é o ensinar-nos a pensar melhor, a discutir criticamente ideias, a avaliar argumentos a favor e contra uma determinada tese, a examinar o que existe de errado e de preconceituoso nas nossas crenças e acções, para assim as trocarmos por crenças melhor fundamentadas, bem como por acções mais ponderadas e com sentido.

3.3. Os elementos da filosofia

A filosofia é uma actividade crítica que examina as nossas ideias mais básicas recorrendo fundamentalmente ao pensamento. Para isso, na actividade filosófica começa-se pelos problemas, depois tenta-se responder a estes problemas com teorias e sustenta-se estas teorias com razões ou argumentos. É transversal a este processo a utilização de conceitos e a sua análise. São, então, estes os elementos constituintes da filosofia de tradição socrática: Problemas, teorias, argumentos e conceitos.

Os problemas são o ponto de partida para a reflexão crítica filosófica. Tal como nas ciências ou na matemática, a filosofia também se inicia com problemas. Mas, como já vimos, estes não são passíveis de resolução empírica ou formal. São problemas que se tentam resolver utilizando fundamentalmente o pensamento. Por isso, também é importante distinguir, na sala de aula ou noutros contextos filosóficos, os problemas que são efectivamente filosóficos de todos os outros que não o são. Fazer esta distinção é importante, nomeadamente para não se correr o risco de termos alunos a tratarem de problemas de sociologia ou antropologia em vez de problemas de filosofia. Por exemplo, questionar se os crentes são mais ou menos felizes do que os ateus não é um problema de filosofia, mas antes de sociologia. Pelo contrário, questionar se a vida tem sentido, ou se Deus existe, são problemas apropriadamente filosóficos. Para distinguirmos facilmente quais são os problemas filosóficos, bem como para percebermos a origem das diversas respostas filosóficas, convém sermos claros e rigorosos na formulação dos problemas. Por exemplo, o problema do mal pode ser formulado da seguinte forma: É a existência do Deus teísta¹⁵ compatível com a existência do mal?

As teorias são as respostas aos problemas filosóficos iniciais. Ora, se os problemas da filosofia não são empíricos ou formais, as respostas a estes problemas também não recorrem a

¹⁵ O Deus teísta é o Deus onipotente, omnisciente e sumamente bom. Nas próximas páginas ao mencionar Deus refiro-me ao Deus teísta.

estratégias empíricas ou formais, mas sobretudo ao pensamento e à reflexão crítica. Mais especificamente as teorias referem-se às ideias, teses ou opiniões, que são defendidas pelos filósofos. Ou como Desidério Murcho (2008) salienta: “Uma teoria é uma ideia razoavelmente sofisticada e articulada que alguém defende”. Por exemplo, alguns podem defender que a existência de Deus é incompatível com a existência do mal, enquanto outros advogam que pode haver compatibilidade. Mas é preciso chamar atenção aos estudantes que a actividade filosófica não é um colecionismo acrítico de diversas teorias opostas e contraditórias, mas sim uma actividade que procura discutir e analisar a plausibilidade e verdade destas teorias. Por isso, é essencial examinar as razões ou argumentos que fundamentam as teorias.

Os argumentos são a tentativa de sustentação das teorias. Ora, como as teorias não nascem nas árvores nem caem do céu, precisamos de descobri-las e fundamentá-las através da argumentação. Através dos argumentos os filósofos apresentam razões a favor das suas ideias ou teorias. Isto é relevante, pois para defenderem que as suas ideias são as que respondem de forma mais razoável a um determinado problema filosófico têm que apresentar razões para isso e submeter tais razões e argumentos à avaliação crítica e discussão pública para se analisar se tais argumentos são realmente plausíveis ou não. Um argumento pode ser definido como “um conjunto de proposições que utilizamos para justificar (provar, dar razão, suportar) algo. A proposição que queremos justificar tem o nome de conclusão; as proposições que pretendem apoiar a conclusão ou a justificam têm o nome de premissas” (Padrão 2004). Uma proposição é o pensamento que determinadas frases declarativas (não todas) podem literalmente exprimir. Assim, se questionarmos “que dia é hoje?” ou se exclamarmos “fecha a porta!” não estamos perante proposições. Só estamos diante de proposições quando temos uma frase declarativa com valor de verdade, ou seja, susceptível de ser verdadeira ou falsa. E é preciso ainda atender que existem argumentos bons e outros maus. Por este motivo a lógica surge como um instrumento fundamental para analisarmos se estamos diante de um argumento válido ou inválidos. Este é um exemplo de um argumento que pode surgir em qualquer linguagem natural:

Parece que Deus não existe; pois, “os animais e os seres humanos sofrem (em resultado de processos naturais, como doenças e acidentes) e causam sofrimento uns aos outros (magoamo-nos e ferimo-nos uns aos outros e matamo-nos uns aos outros à fome). O mundo contém, pois, muito mal. Um deus onipotente poderia ter evitado este mal – e sem dúvida que um deus sumamente bom e onipotente o teria feito. Mas então, por que razão existe este mal? Não será a sua existência um forte indício contra a existência de Deus?” (Swinburne 1996: 109).

Mas para se discutir mais facilmente as teorias e argumentos da filosofia é conveniente fazer a reconstituição dos argumentos que surgem naturalmente ao longo de um texto tornando-os mais explícitos e formulando-os na sua representação canónica. Isto é muito útil para se poder discutir proficientemente os argumentos, uma vez que fica claro quais são as premissas e qual é a conclusão. Para isso é necessário que o aluno saiba identificar as premissas, as conclusões e os seus indicadores, os entimemas, bem como deve saber eliminar o ruído (que não contribui em nada para o argumento e para a sua validade), etc. Sem esta reconstituição activa de argumentos pode-se correr o risco de não se discutir proficuamente os argumentos, podendo-se igualmente cair num mero comentário de textos mas sem haver o tal exame crítico tão característico da tradição socrática. Este é um exemplo de um argumento, canonicamente representado, que constitui um sério desafio para a crença no Deus teísta:

P1 – Se Deus existe, então não pode existir mal no mundo¹⁶.

P2 – Ora, existe mal no mundo.

C – Logo, Deus não existe.

Será este argumento dedutivamente válido? A validade dedutiva¹⁷, que depende unicamente da forma lógica, ocorre quando é impossível que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa. Ou seja, se supusermos que as premissas de um argumento dedutivo válido são verdadeiras, a sua conclusão não poderá ser falsa. Uma boa sugestão para analisar a validade ou invalidade de um argumento dedutivo pode ser a seguinte: “Mesmo que as premissas do argumento não sejam verdadeiras, imagina que são verdadeiras. Consegues imaginar alguma circunstância em que, considerando as premissas verdadeiras, a conclusão é falsa? Se sim, então o argumento não é válido. Se não, então o argumento é válido” (Padrão 2004). Por exemplo: Sócrates e Platão eram filósofos; logo, Sócrates era filósofo. Este é um argumento válido, pois não é possível imaginar uma situação em que a premissa seja verdadeira e a conclusão falsa. Claro que se poderá imaginar que Sócrates não era um filósofo tornando-se a conclusão falsa, mas isso também tornará a premissa falsa. Além disso, se recorrermos a um inspector de circunstâncias constataremos que a forma lógica $P \wedge Q \vdash P$ é uma forma argumentativa válida. Outro exemplo: Sócrates é filósofo; logo, Platão é um habitante da Grécia.

¹⁶ Esta premissa é justificada pela seguinte proposição: Um Deus onisciente, sumamente bom e onipotente, saberia que existe o mal e quererá e poderia impedi-lo.

¹⁷ Aqui só vamos tratar dos argumentos dedutivos formais. Mas, é preciso atender que existem argumentos dedutivos informais, como os conceptuais ou semânticos. E também existem argumentos não dedutivos informais, como o caso dos argumentos indutivos (generalizações e previsões), de autoridade, por analogia, causais e abduativos.

Este argumento é inválido, pois é possível que a premissa seja verdadeira e a conclusão falsa. Podemos, por exemplo, imaginar uma circunstância em que Platão fosse habitante de Roma – assim, a conclusão seria falsa, apesar da premissa ser verdadeira. Neste argumento a premissa não justifica de forma alguma a conclusão, sendo por isso a forma lógica $P \not\vdash Q$ inválida.

Depois desta telegráfica explicação sobre a validade argumentativa dedutiva, será então válido ou inválido o argumento que conclui que Deus não existe? O argumento em análise é válido, pois não é possível imaginar qualquer situação em que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa. Aliás, este é um argumento que tem a forma lógica válida de “modus tollens”: $P \rightarrow Q, \neg Q \vdash \neg P$. Mas será que se provou de modo tão fácil que Deus não existe? É evidente que não! Pois, com a validade só afirmamos que se as premissas forem verdadeiras, a conclusão não pode ser falsa; ou seja, garantimos que a *forma* do argumento é correcta. Mas, ainda nem sequer começamos a reflexão crítica filosófica; por exemplo, será que o *conteúdo* do argumento é verdadeiro? A validade lógica é apenas o ponto de partida da análise argumentativa. Por isso, ainda temos que fazer as perguntas fundamentais: Serão as premissas efectivamente verdadeiras? Será este argumento sólido?

Um argumento é sólido quando, para além de ser válido, tem premissas verdadeiras. Serão as premissas do argumento que estamos a analisar verdadeiras? A segunda premissa parece indiscutivelmente verdadeira: Existe mal moral e mal natural¹⁸. E será que a primeira premissa é verdadeira? Talvez não o seja, pois, pode haver uma “razão pela qual Deus terá permitido que o mal ocorresse” (Swinburne *ibidem*). Assim, é possível negar a primeira premissa, a qual afirma que “se Deus existe, então não pode existir mal no mundo”. Ora, para negarmos uma proposição condicional mantemos a antecedente e invertemos o valor de verdade da consequente. Deste modo, podemos dizer que “Deus existe, mas pode existir mal no mundo”. Pode existir, então, compatibilidade entre os atributos de Deus e o mal no mundo. Por exemplo, pode-se dizer, como S. Agostinho, que Deus quer o melhor para nós. Ora, se Deus quer o melhor para nós, então é melhor os seres humanos terem livre-arbitrio do que não o terem, pois se não o tivessem seriam meros autómatos. Mas ter um genuíno livre-arbitrio implica também a possibilidade de praticar muito mal (ainda possuiríamos um relevante livre-arbitrio se estivéssemos predestinados a escolher apenas o bem?). Portanto, Deus permite o mal ao atribuir um bem maior ao ser humano: Um genuíno livre-arbitrio. Esta explicação pode de certa forma

¹⁸ Por um lado, o mal moral refere-se ao mal que tem origem nas acções dos seres humanos, tanto de forma deliberada como negligente. Por exemplo: Assassinatos, torturas, roubos, etc. Por outro lado, o mal natural refere-se ao mal que não tem origem nas acções dos seres humanos. Por exemplo: Sofrimento que advém de desastres naturais como terremotos e furacões, doenças e epidemias, etc.

esclarecer o mal moral. Mas por que razão existe o mal natural? Este pode ser mais difícil de tentar explicar; mesmo assim poderíamos dizer, como Swinburne, que o mal natural é importante para o nosso aperfeiçoamento moral. Ou seja, se o nosso ambiente fosse absolutamente perfeito e não houvesse coisas como terremotos, furacões, cheias, doenças, etc, não teríamos oportunidades para a formação do nosso carácter ao beneficiar outras pessoas, nem poderíamos fazer actos heróicos. Para que os seres humanos fossem criaturas morais e desenvolvessem a sua moralidade, Deus teria que os colocar num ambiente propício a estes desenvolvimentos; isto é, um ambiente com alguns males para enfrentar e tentar superar.

Será que estas explicações resolvem bem o problema da compatibilidade de Deus com o mal? Talvez não, pois Deus poderia criar seres humanos que naturalmente agissem de acordo com padrões éticos mais elevados, mesmo sendo livres. Aliás, uma pessoa que naturalmente age de forma ética é tão livre como uma pessoa que age de forma imoral. Afirmar que o genuíno livre-arbítrio implica a existência do mal parece querer dizer que as pessoas naturalmente boas são menos livres do que más; mas isto não faz sentido. Portanto, não parece inconsistente pensar em pessoas, naturalmente boas e livres, criadas por Deus. Ora, tal feito de Deus certamente reduziria em muito os grandes males morais que se cometeram ao longo da história.

Mas mesmo que não aceitemos completamente esta objecção, existe uma refutação ainda mais forte: Há muito mais mal do que o necessário para um possível desenvolvimento do nosso carácter. Para isso, bastava apenas a existência de pouco mal moral, sendo de todo prescindível o mal natural. Porém, o problema é que parece existir um mal excessivo. Por exemplo, se a maioria dos habitantes do Haiti já são pobres (e passam até fome), por que razão não precisam ainda de um terremoto? Para além disso, parece existir qualquer coisa de ofensivo e de sádico quando se defende que Deus proporciona um ambiente hostil e com muito sofrimento a algumas pessoas só para outras poderem ascender à categoria de heróis ou santos. Parece evidente haver aqui instrumentalização de pessoas, mas se Deus existisse parece razoável presumir que não permitiria tal coisa. Então, por que razão existe o mal natural? Talvez porque não haja qualquer Deus onipotente, onisciente, e sumamente bom?! Acresce a isto outro aspecto: Quem crê em Deus acredita normalmente que ele pode intervir no mundo através de milagres. Mas por que razão não intervém para acabar de vez com a sida e com outras doenças terríveis, como os cancros ou o AVC? Ou por que razão não acaba com os constantes terremotos que causam imensas mortes e sofrimentos? Ou por que razão não interveio para prevenir o horror do holocausto ou de atentados terroristas que causam incontáveis mortes e

sofrimento de pessoas inocentes? Qual é afinal a relevância de fazer truques, como transformar a água em vinho ou pôr supostamente o sol a dançar, quando na realidade e ao mesmo tempo está a sofrer tanta gente? Ou serão os milagres apenas uma ilusão e embuste?

Após este exame é pertinente voltar a questionar: Será que o argumento em análise é sólido? Não parece ser sólido, pois a primeira premissa (se Deus existe, não pode existir mal) é muito discutível. E mesmo que consideremos que existem fortes razões para esta incompatibilidade da existência de Deus com a existência do mal, poderíamos ainda assim dizer que Deus terá uma razão misteriosa, que nós não conseguimos compreender, para permitir a existência do mal. Assim, não parece ser *logicamente inconsistente* existir Deus e existir mal. No entanto, considero que a constatação da existência do mal e da sua grande abundância são fortes *indícios* contra a existência de Deus; mas para isso precisaríamos de um outro argumento significativamente diferente daquele que estávamos a analisar inicialmente¹⁹.

Mas, não chega só analisar a validade e a solidez de um determinado argumento para vermos se ele é bom. É preciso também atender à cogência argumentativa. Por exemplo: O número 3 é ímpar; logo, o número 3 é ímpar. Este é um argumento válido e sólido, mas não é cogente. Um argumento é cogente quando, para além de ser válido e de ter premissas verdadeiras, tem premissas mais plausíveis, ou menos discutíveis, do que a conclusão. Ou seja, um argumento cogente apresenta boas razões para aceitarmos a conclusão, sendo desta forma racionalmente persuasivo. Portanto, não basta que as premissas sejam verdadeiras, é necessário que estas sejam reconhecidas como verdadeiras por aqueles que rejeitam a conclusão. Será, então, cogente o argumento que estávamos a analisar? Se não era sólido, não poderia sequer ser cogente, pois, como se poderá constatar ao longo da reflexão filosófica que expus anteriormente, a primeira premissa parece pelo menos tão discutível como a conclusão.

Ao longo destes últimos parágrafos apresentei as condições para um argumento ser bom; isto é, tem de ser válido, sólido e cogente. Em filosofia procura-se, apesar de ser bastante difícil, encontrar e conceber argumentos que sejam cogentes. Para isso, é preciso muita reflexão crítica, utilizando objecções e contra-exemplos, para testar a plausibilidade dos argumentos. Através da lógica procura-se sobretudo estudar cuidadosamente a validade, enquanto que com a reflexão crítica filosófica procura-se examinar a solidez e a cogência argumentativa.

¹⁹ Seguindo a formulação de William Rowe (2010: 181), o outro argumento poderia ser o seguinte:

P1 – Provavelmente, há males sem sentido.

P2 – Se deus existe, não há males sem sentido.

C – Logo, Deus não existe.

Por «mal sem sentido» entende-se “um mal que Deus (se existe) poderia ter impedido sem com isso perder um bem superior ou sem ter de permitir um mal igualmente mau ou pior”. Mas é preciso questionar: Será este um bom argumento?

Transversal à actividade filosófica dos problemas, teorias e argumentos, está a utilização e esclarecimento de conceitos. Tal como nas ciências, os conceitos têm em filosofia um papel relevante. Assim, da mesma forma que o conceito de massa tem um significado preciso em física, existem também conceitos em filosofia com significações específicas (por isso, é importante os alunos utilizarem dicionários de filosofia para perceberem alguns conceitos). Os conceitos são noções ou ideias que utilizamos ao longo de um texto ou discurso filosófico, como a noção de bem, justiça, Deus, beleza, conhecimento, entre outros.

Alguns conceitos são passíveis de ser definidos de um modo consensual e preciso. Estes constituem as noções de base, ou seja, “noções com as quais os filósofos, na sua maioria, concordam – precisamente para que possam estar a discutir a mesma coisa” (Almeida 2006: 12). Quando estávamos a debater se a existência de Deus é compatível ou não com a existência do mal convém saber de que Deus estamos a falar, para assim estarmos todos a falar da mesma coisa. Se estivéssemos a referir que o Deus era apenas onnipotente, por exemplo um Deus deísta, então o problema inicial dissolver-se-ia; pois, um Deus que é meramente onnipotente não é de forma alguma incompatível com a existência do mal. Mas, se nos referirmos ao Deus teísta, isto é, ao Deus onnipotente, onisciente, e sumamente bom, então o problema inicial é muito pertinente. Portanto, para estarmos a discutir a mesma coisa, convém definir ou caracterizar muito bem os conceitos que utilizamos nas discussões filosóficas.

Mas, nem todos os conceitos são assim consensuais e fáceis de esclarecer claramente, como é o caso do conceito de arte ou o de acção. As definições destes conceitos ainda continuam em aberto e são objecto da própria discussão filosófica, ao procurar-se as condições necessárias e suficientes que definem tais conceitos, caso tal tarefa seja possível. Estes conceitos constituem noções substanciais; pois “são noções cuja caracterização ou definição filosófica é amplamente disputada” (Almeida 2006: 13).

Em suma, a filosofia de tradição socrática é uma reflexão crítica de problemas, teorias, argumentos e conceitos, sobre as nossas ideias mais básicas, que se tentam analisar e resolver fundamentalmente pelo pensamento. Então, o que será o ensino da filosofia? Será o ensino destes problemas, teorias, argumentos e conceitos. Um ensino que não assenta apenas na compreensão, mas nomeadamente na discussão e exame crítico, tal como o poderemos herdar de Sócrates. É isto que realizei e que continuarei a fazer na sala de aula: Estimular o exame crítico dos alunos.

4. A PRÁTICA DA TRADIÇÃO SOCRÁTICA

Procurei concretizar a tradição socrática na sala de aula na turma 10º E da Escola Secundária Alberto Sampaio. Esta actividade de leccionação iniciou-se no dia 15 de Fevereiro de 2011 e terminou no dia 31 de Maio de 2011. Ao todo fui responsável pela leccionação de 21 aulas de 90 minutos, nas quais examinei criticamente com os alunos os problemas, teorias, argumentos e conceitos das seguintes áreas filosóficas: Ética, filosofia política e filosofia da religião. Neste capítulo vou abordar o que realizei na sala de aula, a forma como estruturei as aulas, bem como vou delinear uma avaliação da totalidade deste plano.

4.1. A estrutura das aulas

Após fundamentar teoricamente a tradição socrática de ensino, chegou o momento de expor como concretizei na sala de aula esta tradição. De uma forma muito genérica posso dizer que tentei evitar todos os vícios que abordei no segundo capítulo e procurei trazer para a sala de aula tudo o que abordei no terceiro capítulo. Deste modo, esforcei-me por não cair no extremo do mecanicismo, nem no extremo do organicismo. Tentei encontrar sempre a posição intermédia; ou seja, expor a matéria, mas em simultâneo estimular o mais possível os alunos a examinarem e a discutirem criticamente os conteúdos das aulas. Do mesmo modo, tentei evitar ao máximo todas as metodologias sofisticadas, como a manipulação, o relativismo, o subjectivismo, os adereços estéticos, etc. Ao invés, procurei trazer para a sala de aula as atitudes de examinar criticamente as ideias, argumentando com clareza, rigor e objectividade, sempre na tentativa (mas não infalível) de uma possível aproximação à verdade.

Da herança socrática retenho sobretudo o exame crítico de ideias. É este o grande aspecto que tentei trazer para a prática na sala de aula. Ou seja, procurei que os alunos adquirissem a capacidade de pensar criticamente as suas crenças e ideias mais básicas, bem como as que são veiculadas na sociedade em que são educados, tal como noutras, analisando assim se estas são sustentadas por boas razões ou se apenas são meros preconceitos. O ensino da filosofia de tradição socrática não procura apenas levar os alunos à compreensão dos diversos problemas, teorias, argumentos e conceitos, mas estimula nomeadamente a criticar e a examinar estes mesmos problemas, teorias, argumentos e conceitos, ao ponto de os alunos

serem capazes de assumir uma posição pessoal devidamente fundamentada. Para isso, tentei também ensinar os alunos a questionar, a analisar razões a favor e contra as crenças e ideias, a procurar objecções e contra-exemplos para testar as teorias, a argumentar correctamente, a saber discutir com os outros, a ter humildade intelectual, entre outros aspectos.

As minhas aulas que versaram trazer para a prática lectiva a tradição socrática assentaram na seguinte estrutura: Problema inicial; discussão prévia com os alunos sobre o problema; leccionação de teorias e argumentos de alguns filósofos que tentaram resolver o problema inicial; discussão sobre a plausibilidade destas teorias e argumentos; apresentação de algumas limitações destas teorias e argumentos; discussão final para analisar até que ponto as teorias e argumentos estudados resolvem bem o problema inicial e se resistem bem ou não às objecções. As minhas planificações, planos de aula e actividades de leccionação procuraram espelhar esta estrutura e os objectivos da tradição socrática (anexos 2, 3, e 4).

Nas aulas que leccionei comecei sempre por um problema filosófico para se tentar resolver. Este problema inicial estará presente ao longo da aula, ajudando assim os alunos a perceberem que as diversas teorias não “caem do céu”, mas que visam resolver problemas reais. Por isso, o primeiro passo do professor é formular correctamente o problema que vai ser tratado. Por exemplo, quando se aborda o problema da fundamentação da moral convém esclarecer que se procura investigar duas coisas: Qual é o bem último? E o que faz uma acção ser correcta? Mas, não basta formular correctamente o problema, é preciso também esclarecer alguns conceitos, como o de bem último, que significa o bem do qual todos os outros bens resultam.

Neste primeiro momento da aula tentei estimular os alunos a responderem pessoalmente ao problema inicial, procurando que pensassem criticamente e encetassem um debate sobre as ideias que eles mesmo iam apresentando²⁰. O professor pode facilitar o início deste debate crítico de ideias ao reformular o problema de outra maneira ou ao apelar para aspectos simples da vida diária. Por exemplo, normalmente diz-se que roubar ou mentir é errado; mas por que razão é errado roubar ou mentir? Assim, os alunos vão expondo as suas ideias à turma, possibilitando criar um debate de ideias entre os alunos. Pode haver alunos que defendam uma ideia e outros que defendam uma ideia contrária como resposta ao problema

²⁰ Recordo-me de um debate inicial que foi bastante vivo e resultou muito bem a propósito do problema do mal. A confrontação de ideias criou muita dinâmica e vivacidade nas aulas, nas quais os alunos procuravam razões a favor e contra as ideias que eram lançadas para o debate crítico.

inicial. Deste modo, cada um vai procurar apresentar razões para as suas ideias mostrando que são as melhores ou vão rever as suas próprias ideias por estarem muito mal fundamentadas.

O professor tem aqui um papel muito importante: Para além de estimular o debate, deve corrigir os erros argumentativos dos alunos, ensinar os instrumentos para a actividade filosófica (como o saber analisar a validade, a solidez e a cogência dos argumentos) e procurar levantar contra-exemplos e objecções para os alunos repensarem ou examinarem melhor as suas razões e as suas próprias posições pessoais. Por exemplo, se os alunos defenderem que mentir é sempre mau pode-se apresentar um contra-exemplo mostrando que talvez existam excepções em que será correcto mentir: Pode haver um assassino que nos pergunta a localização de um amigo nosso que ele quer matar. Assim, é provável que muitos alunos repensem e examinem melhor as suas próprias ideias.

Mas, por vezes, é também provável que alguns caiam na tentação de apresentar as suas ideias de uma forma totalmente não fundamentada e irrazoável. Podem apenas dizer que roubar é mau “porque sim”, ou que a autoridade do estado é legítima “porque sim”, ou que Deus existe “porque sim”. Aqui o professor deve alertar que isso não é de forma alguma uma boa razão para aceitar tais coisas, devendo levar o aluno a questionar-se: Será que Deus existe? Temos bons argumentos e razões a favor da sua existência? Ou teremos melhores argumentos a favor da sua inexistência? Desta forma, o professor deve esforçar-se para que o aluno tente fundamentar aquilo que defende, convidando-o a reexaminar todos os seus preconceitos e crenças infundadas. Em suma, deve procurar-se que o aluno comece a pensar pela sua própria cabeça.

Este momento inicial e breve de debate serve sobretudo para questionar e pôr em causa alguns preconceitos que os alunos têm sobre o modo de resolver o problema inicial. Porém, para terem uma visão mais alargada de possíveis respostas e perspectivas, e para que o debate de ideias não fique apenas em opiniões superficiais, é preciso leccionar as teorias mais relevantes que os filósofos foram construindo ao longo da história (e mesmo actualmente) para tentarem resolver o problema inicial. Ao aprenderem as teorias ponderadamente pensadas pelos diversos filósofos, os alunos adquirem uma capacidade para ver a realidade de outras formas, para reexaminarem as suas perspectivas pessoais, e para reflectirem sobre se a teoria em estudo resolve bem ou não o problema. Assim, por exemplo, quando leccionámos o problema da fundamentação da moral foi muito relevante ensinar aos alunos pelo menos duas grandes teorias rivais que tentam resolver este problema: A ética utilitarista de Stuart Mill e a ética deontológica de Kant. Para o utilitarismo de Mill o bem último é a felicidade e o que faz uma

acção ser correcta é produzir a maior felicidade para o maior número. Para o deontologismo kantiano, o bem último é a vontade boa e o que faz uma acção ser correcta é cumprir o imperativo categórico. Ao abordar estas teorias foi importante ensinar noções básicas, como o facto do utilitarismo ser uma teoria teleológica e consequencialista, enquanto que a deontologia de Kant é não-consequencialista. Como se pode constatar, o que interessa aqui não é apresentar a psicologia ou a biografia dos filósofos, mas sim as ideias em si.

No entanto, não chega expor as teorias dizendo simplesmente que para o utilitarismo uma acção é moralmente correcta quando promove imparcialmente a maior felicidade ou bem-estar geral. Em filosofia é preciso sempre fundamentar e apresentar os vários argumentos ou razões que sustentam as teorias. O argumento de Mill pode ser formulado da seguinte forma (1961: 89-90):

P1 – Ver uma coisa prova que ela é visível.

P2 – Logo, desejar uma coisa prova que ela é desejável.

P3 – Todas as pessoas desejam a sua própria felicidade.

C – Logo, a felicidade de todas as pessoas é desejável, e devemos maximizar a felicidade de todas as pessoas²¹.

Para além disso, Mill pensa que existe, entre outras, uma razão para se aceitar o padrão moral do utilitarismo: Existem na natureza humana sentimentos sociais que nos levam a promover e a desejar a felicidade em geral. Como salienta Stuart Mill:

“Se a natureza humana é constituída de forma a nada desejar que não seja ou parte da felicidade ou um meio para a felicidade, não podemos ter outra prova, e não precisamos de outra, de que estas são as únicas coisas desejáveis. A ser assim, a felicidade é o único fim da acção humana, e a sua promoção o teste por meio do qual se avalia toda a conduta humana” (Mill 1861: 94).

Ao expor as principais razões e argumentos que sustentam uma determinada teoria podem existir conceitos que convém esclarecer devidamente. Por exemplo, ao ensinar o utilitarismo de Mill é importante abordar o conceito de felicidade hedonista, que consiste no prazer e ausência de dor, bem como a distinção entre prazeres superiores e inferiores, ou a noção de maximizar o bem, de consequencialismo, de não haver regras absolutas, etc. Considerei adequado abordar também os principais méritos do utilitarismo, como o facto de ser

²¹ Esta é a representação canónica do argumento de Mill (Polónio 2007: 124-125).

uma teoria simples para tratar os casos mais complexos e ser uma teoria que recorre àquilo que parece ser bem real no ser humano (a tendência comum para procurar o prazer e para evitar o sofrimento), que não tem de recorrer a entidades divinas ou abstractas para analisar o que é uma acção correcta, e que abre excepções adequadas às regras (mentir pode ser um acto moral quando se trata de salvar alguém), entre outros.

É muito importante que os alunos compreendam bem as teorias e argumentos leccionados. Porém, é preciso convidar concomitantemente os alunos a pensar, a examinar criticamente e a fazer as perguntas fundamentais: Será a teoria em estudo plausível? São os argumentos que a sustentam sólidos e cogentes? Existem objecções sérias para as teorias e para os argumentos em estudo? Será a teoria em estudo melhor do que as teorias e argumentos rivais? Com estas questões surge o momento de discussão entre os alunos sobre a plausibilidade da teoria e dos argumentos em estudo.

Para ajudar os alunos na discussão das teorias e argumentos, é pertinente mostrar-lhes algumas objecções e limitações formuladas às teorias e argumentos em estudo. Por exemplo, quando leccionei a ética utilitarista mostrei que o utilitarismo é uma ética demasiado permissiva e também uma ética demasiado exigente. Por um lado é permissiva, pois permite-nos fazer acções que nos parecem inaceitáveis, como matar e retirar os órgãos de uma pessoa com saúde para salvar cinco pessoas que estão prestes a morrer. De uma forma imparcial usar os órgãos de uma pessoa para salvar cinco pessoas doentes promove mais bem-estar geral do que não o fazer. No entanto, a ideia de usar uma pessoa para fazer transplantes parece horrível, pois a pessoa que é morta é inocente e não disse que queria morrer para salvar os outros.

Por outro lado é exigente, pois temos de dedicar a nossa vida a promover a maximização do bem, e se assim for não teremos muitas oportunidades para desenvolver os nossos projectos pessoais. Por exemplo, se receber no Natal uma prenda de 50 euros posso querer gastar esse dinheiro no cinema ou em livros; mas, de acordo com o utilitarismo, estaria a promover o bem-estar geral se doasse antes esse dinheiro a instituições de caridade para ajudar a combater a fome. Deste modo, teria que prescindir de quase tudo o que aprecio para beneficiar aqueles que mais precisam. Mas isto parece constituir um grande sacrifício do bem-estar pessoal.

Para além disso, é conveniente examinar se o argumento apresentado por Mill para defender o utilitarismo é bom ou não. Podemos examiná-lo por partes:

P1 – Ver uma coisa prova que ela é visível.

P2 – Logo, desejar uma coisa prova que ela é desejável.

Existe aqui uma falsa analogia: O termo “visível” é descritivo e o termo “desejável” é normativo; assim, não se pode estabelecer qualquer analogia entre estes termos. Por exemplo, ao vermos um livro daí segue-se que ele é visível. No entanto, ao desejarmos beber muitos *shots* não se segue que estes mereçam ser desejados (aliás, até podem gerar muito mal-estar). Assim, a primeira parte do argumento não funciona. E a segunda parte?

P3 – Todas as pessoas desejam a sua própria felicidade.

C – Logo, a felicidade de todas as pessoas é desejável, e devemos maximizar a felicidade de todas as pessoas.

Podemos questionar: Será que todas as pessoas desejam a sua própria felicidade? Esta ideia é muito questionável; veja-se os exemplos das pessoas que estão bastante deprimidas. Do mesmo modo, do facto de algo ser desejado não significa que isso deva ser desejável. Se tivermos desejos de torturar alguém isso não se torna de forma alguma em desejável. Parece evidente haver da terceira premissa para a conclusão um salto lógico e uma inconsistência: Em P3 diz-se que todas as pessoas desejam apenas a sua própria felicidade (e não a felicidade geral) e na conclusão diz-se que todas as pessoas desejam a felicidade de todas as pessoas. Ora, esta conclusão não se segue das premissas. Assim, este argumento parece ser inválido.

No momento final da aula voltava novamente à discussão de ideias. Após os alunos compreenderem tanto a teoria e os argumentos, como as críticas e objecções, estavam no momento de examinar criticamente se a teorias e os argumentos em estudo resistem às críticas e objecções ou não e eram convidados a assumir uma posição pessoal fundamentada em relação ao que foi estudado. Normalmente este momento era realizado em duas etapas. Na primeira abordava apenas questões de revisão ou compreensão: Por exemplo, qual é o critério utilitarista da acção correcta? Quando constatava que todos tinham compreendido a teoria, avançava para a segunda etapa, a discussão da teoria: Por exemplo, concordas com o critério utilitarista da acção correcta? Porquê? Com as respostas a estas questões de compreensão e discussão proporcionou-se muitas vezes interessantes debates, nos quais os alunos começavam a avaliar criticamente ideias e a fundamentar devidamente as suas próprias opiniões pessoais. Para o professor não interessa tanto se os alunos defendem o utilitarismo ou a deontologia, o liberalismo social ou o libertarismo, a existência ou a inexistência de Deus. O que lhe deve interessar é a forma como os alunos argumentam, examinam criticamente e justificam as suas ideias. É esta a meta para a qual aponta a tradição socrática.

Para que todos os momentos de debate funcionem adequadamente é preciso que os alunos sigam determinadas regras, como as seguintes que Desidério Murcho (2006: 136-141) aponta: Respeitar e ouvir atentamente as pessoas que discordam de nós; estar disponível para mudar de ideias se os nossos argumentos não resistirem à discussão; não mudar de assunto para assunto sem antes discutir adequadamente o que estava em discussão; distinguir o central e relevante do periférico e acessório; não usar ataques pessoais de qualquer espécie; dominar (ainda que intuitivamente) os aspectos elementares da lógica informal; conhecer a bibliografia relevante; reflectir de forma razoavelmente sistemática no tema em causa. São estas algumas das regras que tentei inculcar nos alunos de modo a haver uma saudável discussão de ideias na sala de aula e para que os alunos examinassem criticamente as suas crenças e opiniões. Do mesmo modo, para cumprir este objectivo é fundamental fomentar na sala de aula um clima de liberdade, para que os alunos pudessem discutir activa e livremente as ideias, adquirindo assim uma crescente autonomia de pensamento.

Para acompanhar a leccionação dos problemas, teorias, argumentos, conceitos da filosofia e da sua concomitante discussão crítica, recorri à pedagogia do exemplo. Ou seja, para facilitar tanto a compreensão como a discussão da matéria procurei ilustrar as ideias sempre com exemplos práticos. Um exercício que passei aos alunos a propósito do problema da fundamentação da moral aplicando a pedagogia do exemplo foi o seguinte:

A Laura reparou que o Edmundo que saía da sala de aula deixou cair, sem se aperceber, uma nota de 20€. A Laura vem de uma família de classe alta, mas Edmundo vive numa família pobre, com poucos recursos financeiros. A Laura apanhou a nota, e que fez? A) Ficou com os 20€. B) Devolveu os 20€ para ficar bem vista e ganhar reputação de honesta. C) Devolveu os 20€ pelo simples facto de pertencerem ao Edmundo. Questões: Se a Laura fosse utilitarista, o que faria? Se a Laura fosse kantiana, o que faria? O que te parece mais adequado: Ser utilitarista ou kantiano? Porquê?

Com este exemplo pretendi que os alunos fizessem uma revisão da matéria dada, mas também que pensassem pessoal e criticamente na matéria leccionada. Um utilitarista diria que as acções B) e C) são correctas, pois o maior benefício e bem-estar geral seria dar o dinheiro ao Edmundo, uma vez que dinheiro é dele e é ele que precisa desse dinheiro, mesmo que a devolução desse dinheiro visasse apenas a reputação da Laura ou o ser bem vista por todos (como no caso da acção B). Um kantiano apenas escolheria o curso de acção C), pois só assim é que a acção é realizada *por dever*, de uma forma desinteressada, e é igualmente uma acção

que passa no teste do imperativo categórico tanto na formulação da lei universal como na do fim em si. Esta pedagogia do exemplo não é (nem foi) aplicada apenas a exercícios escritos deste tipo, mas a todas as ideias que são expostas e discutidas.

Pode-se ver bem em acção toda esta tradição socrática na sala de aula, que estou a descrever, num artigo que publiquei para a revista de filosofia *Crítica na Rede* (Faria 2011a). Este artigo, intitulado “A epistemologia reformista de Plantinga”, corresponde a uma aula de filosofia da religião que planifiquei e leccionei aos alunos. Neste artigo pode constatar-se facilmente a forma e a estrutura das minhas aulas de filosofia: Com o problema inicial; a teoria que responde ao problema; as razões e argumentos que sustentam a teoria; as críticas e objecções à teoria e aos argumentos em análise; a clarificação conceptual; a pedagogia do exemplo; e o convite permanente a pensar e a examinar criticamente as ideias, com questões de revisão e discussão. Para além disso, com esta aula tentei trazer para a sala de aula a discussão de uma teoria, do filósofo contemporâneo Plantinga, que me parece filosoficamente relevante. Esta teoria apesar de ser muito discutida nos ambientes académicos anglo-saxónicos é ainda muito desconhecida tanto no ensino secundário como no ensino universitário português.

Atendendo à multiplicidade de alunos presentes na sala de aula procurei, do mesmo modo, diversificar as estratégias de leccionação, fazendo recurso de vários materiais didácticos. Os materiais didácticos não são um fim em si, mas são instrumentos úteis que visam facilitar tanto a compreensão como a discussão crítica dos conteúdos leccionados. Estes não podem ser um mero entretenimento ou passatempo sem qualquer relevância filosófica, mas devem servir os fins da tradição socrática de ensino. Entre os vários materiais didácticos que utilizei na sala de aula considero importante sublinhar os seguintes: As sínteses textuais e esquemáticas (anexos 5 e 6) que apresentam a organização e o percurso das principais ideias leccionadas, servindo, ainda, para facilitar a compreensão dos aspectos fundamentais dos problemas, teorias, argumentos, conceitos. Os excertos de textos de autores primários com as concomitantes chaves de leitura e discussão (anexo 7), que permitiu que os alunos contactassem directamente com os filósofos, serviu não só para os alunos aprenderem as teorias de um determinado filósofo, mas também para questionarem se o filósofo tem razão ou não. As imagens, a banda desenhada, os vídeos, que são úteis para captar a atenção, podem servir para estimular o exame crítico e a discussão de ideias entre os alunos. Mesmo os *spots* publicitários, como o *Mayfly* da Vodafone²²,

²² Este *spot* que se encontra em <<http://www.youtube.com/watch?v=cQIL59bByS8>> pode ser útil para abordar o problema do sentido da vida. Deste pequeno *spot* podem-se levantar questões para um debate, como: Precisamos de uma vida eterna no céu e com Deus para a vida ter sentido? Porquê? Que sentido poderá ter a nossa vida se estamos condenados à efemeridade? Justifica.

são interessantes para estimular um debate de ideias. De qualquer forma, foi importante atender se os materiais didáticos estavam devidamente ancorados à filosofia; ou seja, se facilitavam a compreensão e discussão dos problemas, teorias, argumentos e conceitos filosóficos.

Outro aspecto que tive em atenção nas aulas foi a avaliação. Ao longo das aulas tentei avaliar nos alunos a aquisição e o domínio de competências filosóficas fundamentais. Deste modo, procurei averiguar se os alunos 1) sabiam formular correctamente os problemas em estudo; 2) compreendiam, explicavam e discutiam as teorias em estudo; 3) identificavam, compreendiam e avaliavam os principais argumentos; e 4) revelavam atitudes filosóficas, como respeitar e responder às ideias dos outros, bem como aceitar que as suas próprias ideias sejam discutidas e avaliadas pelos outros²³. Para analisar se os alunos estavam efectivamente a adquirir e a dominar estas competências filosóficas recorri a alguns instrumentos, como: As perguntas orais, os debates, os trabalhos de casa, os trabalhos de grupo, as fichas formativas (anexo 8), as fichas de avaliação qualitativa (anexo 9), entre outros. Esta concepção de avaliação permitiu-me fazer uma avaliação formativa e sumativa dos alunos, tanto quanto possível, objectiva.

No entanto, não circunscrevi a tradição socrática apenas ao ambiente da sala de aula. Houve momentos em que tive oportunidade para colocar em prática o exame crítico, tão característico da tradição socrática, na comunidade académica mais alargada ao proferir várias conferências sobre o sentido da vida e sobre a educação sexual, nas quais pude aprofundar algumas ideias em que já tinha reflectido filosoficamente (Faria 2010), bem como ao escrever um artigo para a revista da escola (Faria 2011b). Portanto, no contexto da sala de aula, ou por vezes num ambiente escolar mais alargado, procurei levar sempre comigo a tradição socrática, para assim estimular os alunos a pensar, a examinar e a discutir criticamente ideias.

4.2. Avaliação da prática

Após enunciar o que me propus fazer no plano inicial e ao longo das aulas, cabe perguntar se cumpri este propósito de trazer para a sala de aula a tradição socrática. Para verificar o cumprimento do plano, utilizei duas estratégias: Uma de observação e inquirição directa e outra fazendo recurso de um questionário escrito (anexo 10).

²³ A este propósito, António Paulo Costa (2003: 76-77) concebeu uma lista pormenorizada de possíveis competências a avaliar em filosofia que vale a pena ter em conta.

Ao longo das aulas fui notando uma gradual participação dos alunos quer em quantidade, quer em qualidade. Consegui efectivamente cativar os alunos mais difíceis (aqueles que se desligam completamente da sala de aula). Isto só foi possível a partir da utilização de um método muito dinâmico e activo com os alunos, como é o exemplo da metodologia socrática. Preocupei-me sempre em verificar se os alunos estavam a compreender bem a matéria leccionada, bem como tinha o interesse de levar os alunos ao questionamento e à problematização sem deixar ninguém de lado.

Aliás, existem três aspectos que os alunos gostaram, manifestando essa opinião no último dia de aulas. Em primeiro lugar, a forma assertiva como comecei o estágio, ou seja, colocando regras claras para que as aulas (e os concomitantes debates) funcionassem bem. Em segundo lugar, a forma dinâmica de todas as aulas, com muito envolvimento dos alunos, com boa disposição e alegria. Parece que um professor que encara as aulas com alegria e que vivencia o que está a ensinar é algo que motiva os alunos. Por último, também cativou de uma forma muito positiva os alunos o facto de eu exigir um pensamento crítico e activo sobre os diversos problemas e teorias da filosofia em estudo. Normalmente os alunos estão habituados a um saber totalmente feito, dogmático, inquestionável que têm que despejar acriticamente nos testes e ficam muito surpreendidos, motivados e envolvidos com a metodologia socrática, porque lhes é pedido para questionar, problematizar, examinar a plausibilidade das teorias, dar uma opinião pessoal crítica e fundamentada, etc. Portanto, de acordo com a minha observação directa, pareceu-me que de forma global o meu plano inicial e a metodologia socrática que adoptei constitui uma mais-valia para a formação integral dos alunos.

Os alunos responderam igualmente a um questionário escrito onde manifestaram anonimamente as suas opiniões sobre a filosofia e mais concretamente sobre as aulas de estágio que leccionei (anexo 11). Aqui pude analisar de uma forma mais objectiva como correu a concretização do meu plano. Obtive a resposta de 24 alunos, 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com uma idade média de 16 anos.

Uma das questões iniciais prendeu-se sobretudo com a metodologia utilizada nas aulas de filosofia. Questionei os alunos sobre o que mais preferiram nas aulas de filosofia e para ordenarem uma lista de possíveis actividades. Eles tenderam de uma forma geral a eleger como primeira opção os “debates”; como segunda opção o “pensar por si próprio e dar opinião sobre os problemas, as teorias e argumentos em estudo”; como terceira opção a “exposição da matéria”; e como última opção o “analisar textos...”. Deste registo posso constatar que os

alunos apreciaram e aprenderam muito com os debates que se realizaram nas aulas de filosofia. Para além disso, consideram que a filosofia é essencialmente uma actividade crítica, por isso mesmo o debate e o pensar por si próprio são eleitos como opções privilegiadas.

No entanto, daqui não se pode concluir que os alunos desprezam os conteúdos. Muito pelo contrário. Numa outra questão pedi aos alunos para elegerem o tipo de professor de filosofia que preferiam. Para isso foi-lhes apresentada uma lista com três tipos de professor: Professor A) que só faz a exposição da matéria; Professor B) que para além de expor a matéria estimula também o pensamento crítico dos alunos; Professor C) que só estimula o pensamento crítico. É interessante verificar que os alunos optaram quase por unanimidade (com 96%) no tipo B de professor, ou seja, num docente que não só apresenta conteúdos, mas que exige uma problematização activa e exame crítico dos alunos em relação a esses conteúdos apresentados. Portanto, o tipo de professor que os alunos elegeram corresponde perfeitamente à metodologia socrática que utilizei na sala de aula, que me pareceu muito estimulante e motivadora para os alunos.

Quanto aos restantes dados, verifiquei que os alunos elegeram como segunda opção o professor C) e como última opção o professor A). Ora, isto mostra que preferem um professor que estimule o pensamento crítico a um professor que é apenas um mero expositor de conteúdos e em que os alunos são encarados meramente como receptores passivos. No entanto, parece que ficou claro que a primeira preferência dos alunos está na conciliação dos elementos expositivos da matéria com os que estimulam um pensamento crítico. A minha leccionação da filosofia durante o estágio procurou seguir este modelo de professor, tentando respeitar desta forma a tradição socrática na sala de aula.

Por exemplo, numa pergunta de resposta aberta, onde questionei os alunos sobre o que mais gostaram nas minhas aulas, eles responderam, entre outras coisas, que aquilo que mais apreciaram era quando “o professor estagiário punha a matéria no quadro e depois debatíamos as ideias, os argumentos”. Para corroborar com esta ideia, registei outras respostas como a seguinte que me parece muito esclarecedora em relação ao que tentei fazer na sala de aula: “O que mais gostei das aulas do professor estagiário foi principalmente da maneira como ele as lecciona. Sabe explicar a matéria, mas também nos põe bastante a pensar. E quando quer questionar algo ou quer que nós questionemos exige o máximo de nós, o que é muito bom para interpretarmos melhor as coisas. Outra coisa que também gostei é que não deixa ninguém sem responder, questiona todos, sem deixar ninguém de lado”. Ora, parece que esta metodologia

socrática que utilizei na sala de aula foi bastante pertinente para os alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e vivas. Nesta mesma linha, outros alunos responderam que o que mais gostaram foi da “maneira como o professor expôs a matéria e pôe-nos a pensar, a analisar cada problema, argumento”.

Do mesmo modo, os alunos apreciaram bastante a interacção existente entre professor-alunos; alguns alunos manifestaram mesmo que o que mais gostaram foi da forma como o professor “comunica com os alunos e como os incentiva para a filosofia”, “como cativa os alunos nas suas aulas, e a sua boa disposição”, “da maneira como o professor incentivava, motivava os alunos, e a maneira alegre como o professor encara as aulas”. Mas, o que mais os alunos deram a entender que gostaram nas minhas aulas foi de facto os debates, a análise crítica dos problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia, a problematização e o questionamento, em que “punha cada um a pensar”.

Questionando os alunos sobre que materiais ou actividades resultaram melhor para compreenderem a matéria salientaram-se sobretudo dois aspectos. Por um lado, referiram as apresentações de powerpoint, os esquemas e as sínteses. Ora, isto permitia aos alunos compreenderem facilmente e de forma clara, a matéria leccionada. Normalmente apresentava os argumentos na representação canónica para ser mais fácil a compreensão da teoria e para assim se avançar com mais segurança para a discussão desse argumento ou teoria. Por outro lado, os alunos referiram os debates e os trabalhos de grupo em que podiam interagir uns com os outros e que serviam para aprender melhor, tanto ao nível da compreensão como ao nível do exame crítico. Deste modo, os alunos elegeram como actividades fundamentais para aprenderem melhor em filosofia os elementos essenciais do método socrático que utilizei, ou seja, a componente expositiva clara e rigorosa, mas também a componente de estimulação do pensamento e análise crítica dos conteúdos expostos. Por isso, os alunos vão ao encontro da minha tese de que a melhor forma de ensinar filosofia é a partir da metodologia socrática.

Também questionei os alunos sobre o que menos gostaram nas minhas aulas. Aqui os alunos surpreenderam-me ao dizerem de forma geral que não tinham nada que gostassem menos na leccionação do professor estagiário. No entanto, alguns disseram que não gostaram de certas matérias ou teorias por estas serem mais difíceis de compreender ou mais “chatas”, mas isso apenas se prende com a matéria em si e não com a leccionação. Como revelou um aluno: “Sinceramente, não tenho nada para me queixar; houve matérias mais difíceis, onde as aulas eram mais cansativas, mas disso todas as disciplinas têm”. Porém, isto não compromete

de forma alguma o meu plano, pois o professor tem de leccionar as melhores teorias filosóficas que respondem a um determinado problema, quer essas teorias sejam mais difíceis ou “chatas” quer não. Portanto, atendendo tanto aos aspectos positivos como negativos que os alunos realçaram talvez possa dizer de uma forma objectiva que cumpri com êxito o plano que me comprometi a realizar inicialmente. Considero que as aulas procuraram ser dinâmicas, rigorosas e claras na transmissão dos conteúdos e muito estimulantes no sentido de levar os alunos a examinarem criticamente os conteúdos programáticos.

Em suma, considero que a concretização do meu plano ajudou os alunos a ver a relevância da filosofia, a ter uma boa concepção do que é a filosofia, bem como a começar a praticá-la, isto é, a examinar sempre de uma forma crítica as suas crenças e opiniões mais queridas, bem como as da sociedade em geral. 84% dos alunos a quem leccionei considera a filosofia importante ou muito importante. E quase por unanimidade a consideram útil. Mas, por que razão a filosofia é útil? Praticamente todos responderam que a filosofia é útil porque é uma actividade crítica. Deixo aqui as respostas mais significativas de alguns alunos, as quais reflectem plenamente a tradição socrática: 1. “Acho a filosofia útil porque nos faz ver outros pontos de vista, faz-nos reflectir melhor, pensar melhor antes de agir; mas, sobretudo abre-nos novos horizontes, novas maneiras de pensar, ajuda-nos a debater e argumentar as nossas opiniões”. 2. “Sim, ajuda-nos a pensar criticamente e a questionarmo-nos sobre aquilo em que acreditamos”. 3. “Sim, ajuda-nos a pensar e a levar a vida com um olhar mais crítico”. 4. “Sim a filosofia é útil, para nos fazer pensar criticamente e para não deixar criar maus hábitos mentais”. 5. “Sim, porque faz-nos pensar criticamente sobre problemas que nunca pensei que dessem assim tantos problemas para as pessoas. E também acho que é útil porque assim aprendemos comentários e ideias contrárias às nossas, que até podem mudar as nossas”. Desta forma, parece que fica claro que os alunos valorizaram bastante a concretização da tradição socrática na sala de aula.

CONCLUSÃO

O problema que esteve na origem deste plano foi saber como se deve ensinar filosofia no ensino secundário. Agora, posso sintetizar a minha resposta numa pequena proposição: O ensino da filosofia deve ser fundamentalmente uma actividade crítica, em que se oriente os alunos para a compreensão e discussão de problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia. Ao tentar concretizar estes pressupostos na sala de aula, inseri os alunos na tradição filosófica milenar iniciada por Sócrates, seguindo o seu legado de procurar examinar criticamente as ideias mais básicas.

Porém, existem pensadores que rejeitam completamente esta forma de entender a filosofia e o seu ensino sobretudo com uma actividade de discussão crítica. Das objecções que se podem levantar contra a minha tese, a que mais me surpreendeu pela sua radicalidade foi a de Deleuze (1991: 32) quando defende que “a filosofia tem horror a discussões”. Chega mesmo ao insólito de advogar que a actividade crítica é uma praga para a filosofia. Considero que Deleuze está enganado! Para mostrar a irrazoabilidade da objecção de Deleuze à tese da filosofia e do ensino da filosofia como uma actividade de discussão crítica, concebi o seguinte argumento:

P1 – O ensino da filosofia ou promove uma discussão crítica, ou tem horror às discussões.

P2 – Se pretende promover uma discussão crítica, então será um ensino que formará cidadãos críticos, criativos e autónomos.

P3 – Se tem horror às discussões, então será um ensino que formará cidadãos acrílicos, dogmáticos e amorfos.

P4 – Mas, é errado formar cidadãos acrílicos, dogmáticos e amorfos.

C – Logo, o ensino da filosofia deve promover uma discussão crítica.

Com a análise deste argumento, para além de mostrar a implausibilidade da proposta de Deleuze, também tentarei trazer alguns dos elementos principais que foram examinados nos capítulos anteriores. Em primeiro lugar, este argumento é válido, pois tem a seguinte forma lógica válida: $P \vee Q, P \rightarrow R, Q \rightarrow S, \neg S \vdash P$. Mas, em segundo lugar é preciso questionar: Será este argumento sólido e cogente? Será que as premissas são todas verdadeiras, e serão mais plausíveis do que a conclusão? Penso que sim!

Começando pela análise da quarta premissa, penso que é inaceitável a escola formar cidadãos acríticos, dogmáticos e amorfos, sobretudo por dois motivos. O primeiro motivo e o mais óbvio é a existência de uma clara contradição deste tipo de formação com a legislação e as diversas orientações para o ensino da filosofia. Como se pode constatar no primeiro capítulo, a missão da educação segundo a legislação e as orientações resume-se essencialmente numa formação que promova a autonomia, a intervenção e o pensamento crítico e criativo. Por isso, tenho de rejeitar uma educação que tem horror às discussões e que forme cidadãos acríticos, dogmáticos e amorfos. O segundo motivo é o seguinte: A escola deve estimular a emancipação dos alunos e lançá-los integralmente formados para a vivência em sociedade, para que haja inovação científica, cultural, social. Ora, uma educação que fomente o pensamento crítico, criativo e autónomo é uma vantagem para se intervir de forma ponderada nos assuntos públicos e para que não haja estagnação nas mais diversas áreas de conhecimento. Assim, de qualquer forma, parece inaceitável formar cidadãos acríticos, dogmáticos e amorfos.

Ao examinar a terceira premissa, considero que se eliminarmos os elementos de discussão crítica no ensino da filosofia, cair-se-á no extremo mecanicista de ensino que examinei no segundo capítulo. Desse modo, a filosofia tenderia a degradar-se nos indesejáveis vícios do historicismo, do dogmatismo e da infalibilidade. Com tais vícios só se poderá formar cidadãos acríticos, dogmáticos e amorfos. O outro extremo, isto é, o organicismo, em que se despreza por completo qualquer tipo de transmissão de conteúdos também não me parece adequado. Por isso, penso que o ensino da filosofia deve ser antes uma discussão crítica, mas que não menospreze o conhecimento de instrumentos básicos do filosofar e a compreensão de algumas informações teóricas relevantes, procurando igualmente evitar as metodologias sofisticadas, como a manipulação mental, o relativismo cognitivo, o subjectivismo e a atitude estética ou decorativa.

O fundamento para a segunda premissa pode-se encontrar sobretudo no terceiro capítulo. A discussão crítica de ideias era uma das atitudes principais de Sócrates, que estimulava os seus interlocutores a examinar criticamente as crenças e opiniões pré-concebidas, a desenvolver teorias mais reflectidas para responder aos problemas e a ter um pensamento mais autónomo. A *douta ignorância* socrática, o exame crítico, o questionamento permanente, estimula a analisar se as ideias que as pessoas concebem e acreditam são realmente boas ou não, obrigando-as assim a pensar melhor nas suas próprias crenças e nas da sociedade. Esta discussão intersubjectiva de ideias visa, do mesmo modo, corrigir erros dos nossos raciocínios particulares e procurar, em diálogo e em interacção crítica com os nossos pares, ideias que

sejam mais plausíveis. Por isso, penso que as pessoas e a sociedade no seu todo têm muito a ganhar com um ensino da filosofia assente fundamentalmente na discussão crítica.

Concluí o argumento dizendo que “o ensino da filosofia deve promover uma discussão crítica”. Foi de facto isto que procurei concretizar na sala de aula, como se pode ver no quarto capítulo. Ou seja, levar os alunos a compreender e a discutir criticamente os principais problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia. A discussão crítica na sala de aula é algo que é muito valorizado pelos alunos e que de certa forma os prepara para a intervenção crítica e pública na construção de uma sociedade melhor. Por exemplo, se os alunos forem capazes de pensar com rigor, clareza e espírito crítico no problema da fundamentação da moral, no problema da justiça social ou no problema da existência de Deus, também certamente saberão pensar com rigor, clareza e espírito crítico nos vários problemas que terão que enfrentar no dia-a-dia, bem como nos problemas que se manifestem na sociedade. Porém, isto só será possível se concretizarmos a tradição socrática na sala de aula.

No entanto, esta tradição socrática na sala de aula não será possível concretizar sem haver antes um bom conhecimento das matérias que se leccionam. Ou seja, para se utilizar com naturalidade a metodologia socrática e para se ter à-vontade na leccionação da filosofia é preciso cumprir-se a condição necessária de dominar bem a matéria que se está a ensinar. Sem o cumprimento desta condição necessária facilmente se pode cair em atitudes que desvirtuam a filosofia e o seu ensino, tais como transformar a sala de aula apenas num espaço de diversão ou entretenimento, entre outros, mas sem qualquer relevância cognitiva. Penso que muitas vezes a formação de professores menospreza esta condição necessária para o bom ensino da filosofia, preferindo sobrecarregar os futuros professores apenas com teorias da educação por vezes contraditórias, sem relevância filosófica e sem ligação com a prática. Por isso, termino com uma pertinente passagem de Nuno Crato, com a qual me identifico plenamente e em que as escolas responsáveis pela formação de professores deveriam reflectir:

“Infelizmente, muitas escolas superiores seguem o caminho contrário e concentram-se no ensino de teorias e métodos pedagógicos, esquecendo os conteúdos disciplinares. Se é verdade que a formação pedagógica é útil e necessária, também é preciso reconhecer que ela não se pode tornar o aspecto central dos cursos de professores. A primeira e indispensável qualidade de um bom mestre é o conhecimento da matéria que lecciona” (Crato 2006: 117-118).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁴

- AA.VV. (1986) “Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de Outubro”. *Diário da República*, n.º 237, Série I de 14-10-1986, <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>.
- AA.VV. (2005) *Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação, <http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>.
- AA.VV. (2008) *Projecto Educativo Actualização: Escola Secundária Alberto Sampaio*. Braga: http://www.esas.pt/images/stories/docs_orient/proj_educativo2008.pdf.
- AA.VV. (2010) *Regulamento Interno da Escola Secundária Alberto Sampaio*. Braga: http://www.esas.pt/files/RI_Esas_Act_Set_2010_Final.pdf.
- ABBAGNANO, Nicola (1963) *História da Filosofia – Volume I*. Trad. de António Borges Coelho, Franco de Sousa e Manuel Patrício. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- ADORNO, Francesco (1970) *Sócrates*. Trad. de António Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1990.
- ALMEIDA, Aires e Murcho, Desidério (org.) (2006) *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- ALMEIDA, A., Teixeira, C., Murcho, D., Galvão, P., Mateus, P. (2010). *A Arte de Pensar: Filosofia 10.º Ano*. Revisão científica de Sofia Miguens. Lisboa: Didáctica.
- ALMEIDA, Maria Manuela Bastos (coord.) (2001) *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, http://www.dgdc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf.
- BLACKBURN, Simon (1999) “Para que serve a filosofia?”. *Crítica – Revista de Filosofia*, http://criticanarede.com/fa_10excerto.html, 2001.
- BLACKBURN, Simon (2001a) “A filosofia é inevitável”. Entrevista realizada por Desidério Murcho. *Crítica – Revista de Filosofia*, http://criticanarede.com/entr_blackburn.html.
- BLACKBURN, Simon (2001b) “Será o relativismo importante?”. Palestra proferida no King's College London. *Crítica – Revista de Filosofia*, http://criticanarede.com/filos_relativismo.html, 2004.
- BRUN, Jean (1960) *Sócrates, Platão, Aristóteles*. Trad. de Carlos Pitta, Filipe Jarro, e Liz da Silva. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

²⁴ As referências bibliográficas indicadas com endereços de internet encontravam-se todas disponíveis em Outubro de 2011.

- CRATO, Nuno (2006) *O “Eduquês” em Discurso Directo: Uma Crítica à Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- COSTA, António Paulo (2003) “A avaliação em filosofia”. In *Renovar o Ensino da Filosofia*, org. por Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, pp. 69-87.
- DELEUZE, Gilles (1991) *O que é a Filosofia?* Trad. de Margarida Barahona e António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- FARIA, Domingos (2010) “Encontro personalizante e sexualidade: Uma perspectiva buberiana”. In *Sexualidade e Educação para a Felicidade*, org. por Miguel Gonçalves. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia – Universidade Católica Portuguesa, pp. 105-117.
- FARIA, Domingos (2011a) “A epistemologia reformista de Plantinga”. *Crítica – Revista de Filosofia*, <http://criticanarede.com/reformista.html>.
- FARIA, Domingos (2011b) “Só se vê bem com o coração!”. *Defacto – Revista da Escola Secundária Alberto Sampaio*, nº 19 (dedicada à temática do coração), Braga, Maio de 2011, pp. 58-59.
- FERNANDES, Luís Miguel (coord.) (2007) *Avaliação Externa das Escolas – Relatório: Escola Secundária Alberto Sampaio*. Lisboa. Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação, <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/ES3%C2%BACEB%20Alberto%20Sampaio%20R.pdf>.
- GETTIER, Edmund (1963) “É a crença verdadeira justificada conhecimento?”. Trad. de Célia Teixeira. *Crítica – Revista de Filosofia*, http://criticanarede.com/epi_gettier.html, 2005.
- GUARDINI, Romano (1943) *La Mort de Socrate: Interprétation des Dialogues Philosophiques Euthyphron, Apologie, Criton, Phédon*. Trad. de Paul Ricoeur. Paris: Éditions du Seuil, 1956.
- JAEGER, Werner (1936) *Paideia: A Formação do Homem Grego*. Trad. de Artur Parreira. Lisboa: Editorial Aster, 1984.
- JASPERS, Karl (1964) *Os Mestres da Humanidade: Sócrates, Buda, Confúcio, Jesus*. Trad. de Jorge Telles de Menezes. Coimbra: Almedina, 2003.
- KENNY, Anthony (1998) *História Concisa da Filosofia Ocidental*. Tradução de Desidério Murcho, Fernando Martinho, Maria José Figueiredo, Pedro Santos e Rui Cabral. Lisboa: Temas & Debates, 1999.
- LAW, Stephen (2007) *Filosofia*. Trad. de Maria José Barbosa. Porto: Civilização Editora, 2009.

- MCGINN, Colin (2008) *Não me F**** o Juízo: Crítica da Manipulação Mental*. Trad. de Vítor Guerreiro. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2009.
- MILL, John Stuart (1859) *Sobre a Liberdade*. Trad. de Pedro Madeira. Lisboa: Edições 70, 2006.
- MILL, John Stuart (1861) *Utilitarismo*. Trad. de F. J. Azevedo Gonçalves. Lisboa: Gradiva, 2005.
- MOORE, T. W. (1982) “Duas concepções da educação: a mecanicista e a orgânica”. Trad. de Rui Daniel Cunha. *Crítica – Revista de Filosofia*, <http://criticanarede.com/html/eduorganica.html>, 2010.
- MURCHO, Desidério (2002) *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MURCHO, Desidério (org.) (2003) *Renovar o Ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- MURCHO, Desidério (2004) “Virtudes”. *Crítica – Revista de Filosofia*, <http://criticanarede.com/ed77.html>.
- MURCHO, Desidério (2006) *Pensar Outra Vez: Filosofia, Valor e Verdade*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- MURCHO, Desidério (2008) “A natureza da filosofia e o seu ensino”. *Crítica – Revista de Filosofia*, <http://criticanarede.com/naturfilosofia.html>.
- MURCHO, Desidério (2009) “Compreender as críticas à filosofia analítica”. *Crítica – Revista de Filosofia*, <http://criticanarede.com/ed2.html>.
- MURCHO, Desidério (2010) *A Ética da Crença*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- MURCHO, Desidério (2011) *Filosofia em Directo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- NAGEL, Thomas (1987) *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à Filosofia*. Trad. de Teresa Marques. Lisboa: Gradiva, 1995.
- NUNES, Álvaro (2004) “Uma defesa do pensamento crítico nas escolas”. *Crítica – Revista de Filosofia*, http://criticanarede.com/fil_pc.html.
- PADRÃO, António (2004) “Algumas noções de lógica”. *Crítica – Revista de Filosofia*, http://criticanarede.com/log_nocoos.html.
- PLATÃO. *A República*. Trad. de Elísio Gala. Lisboa: Público, 2010.
- PLATÃO. *Éutifron, Apologia de Sócrates, Críton*. Trad. de José Trindade Santos. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992.
- PLATÃO. *Laques*. Trad. de Francisco Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1989.
- PLATÃO. *Protágoras*. Trad. de Ana da Piedade Elias Pinheiro. Lisboa: Relógio D`Água, 1999.
- PLATÃO. *Teeteto*. Trad. de Adriana Manuela Nogueira. Lisboa: Gulbenkian, 2005.

- POLÓNIO, A., Vaz, F., Madeira, P. (2010) *Criticamente – Filosofia 10º Ano*. Revisão científica de João Cardoso Rosas. Porto: Porto Editora.
- RACHELS, James (2003) *Elementos de Filosofia Moral*. Trad. de F. J. Azevedo Gonçalves. Lisboa: Gradiva, 2004.
- RACHELS, James (2005) *Problemas da Filosofia*. Trad. de Pedro Galvão. Lisboa: Gradiva, 2009.
- ROWE, William (2010) *Introdução à Filosofia da Religião*. Trad. de Vitor Guerreiro. Lisboa: Verbo, 2011.
- RUSSELL, Bertrand (1912) *Os Problemas da Filosofia*. Trad. de Desidério Murcho. Lisboa: Edições 70, 2008.
- SEARLE, John (1980) “Minds, Brains and Programs”. *Behavioral and Brain Sciences*, v.3 (3). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 417-457.
- SEARLE, John (1993) “Racionalidade e Realismo: o que está em jogo?”. Trad. de Desidério Murcho. *Disputatio – International Journal of Philosophy*, nº7, Novembro de 1999, <http://disputatio.com/articles/007-1.pdf>.
- STOLNITZ, Jerome (1960) *Aesthetics and Philosophy of Art Criticism: A Critical Introduction*. Boston: Houghton Mifflin.
- SWINBURNE, Richard (1996) *Será Que Deus Existe?* Trad. de Desidério Murcho, Ana Cristina Domingues e Miguel Fonseca. Lisboa: Gradiva, 1998.
- UNESCO (2007) *La Filosofía, una Escuela de la Libertad – Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1 – Alguns resultados da ficha sócio-económica da turma

ANEXO 2 – Exemplo de uma planificação

ANEXO 3 – Exemplo de um plano de aula

ANEXO 4 – Exemplo de um material para leccionação

ANEXO 5 – Exemplo de uma síntese textual

ANEXO 6 – Exemplo de uma síntese esquemática

ANEXO 7 – Exemplo de excerto e guião de leitura

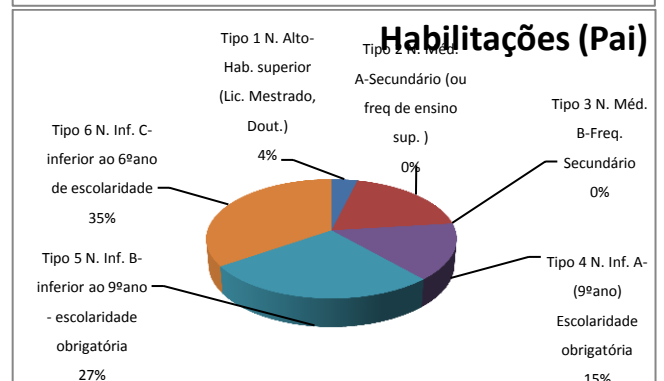
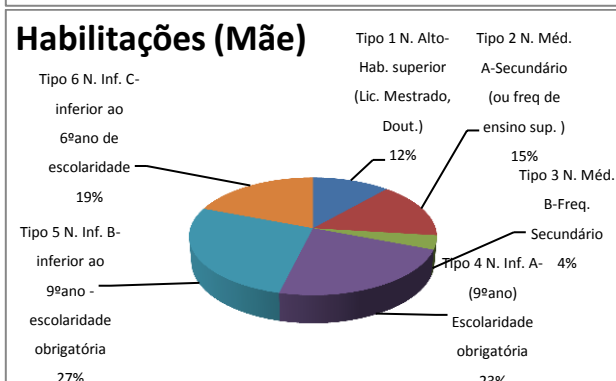
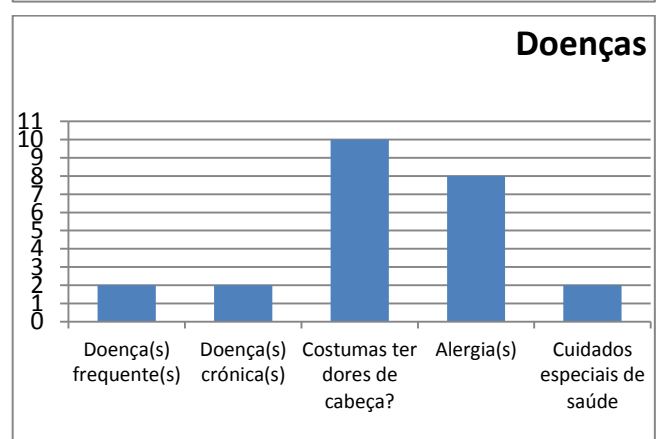
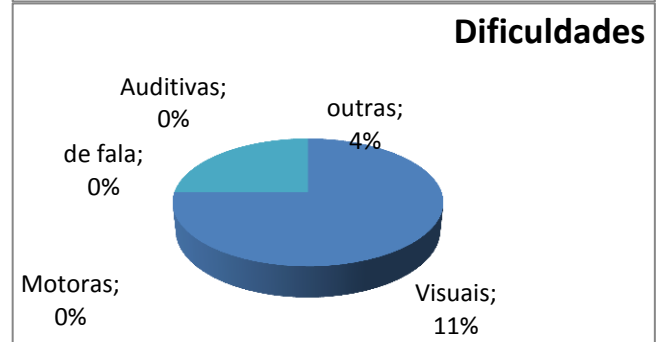
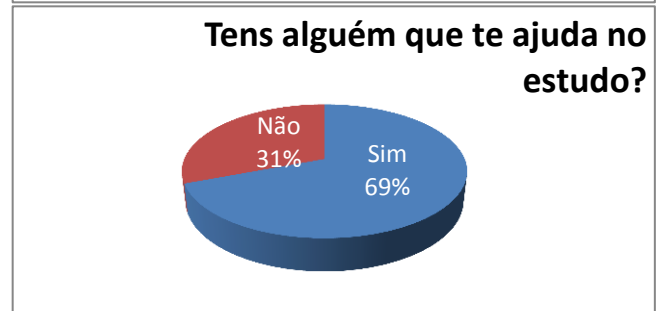
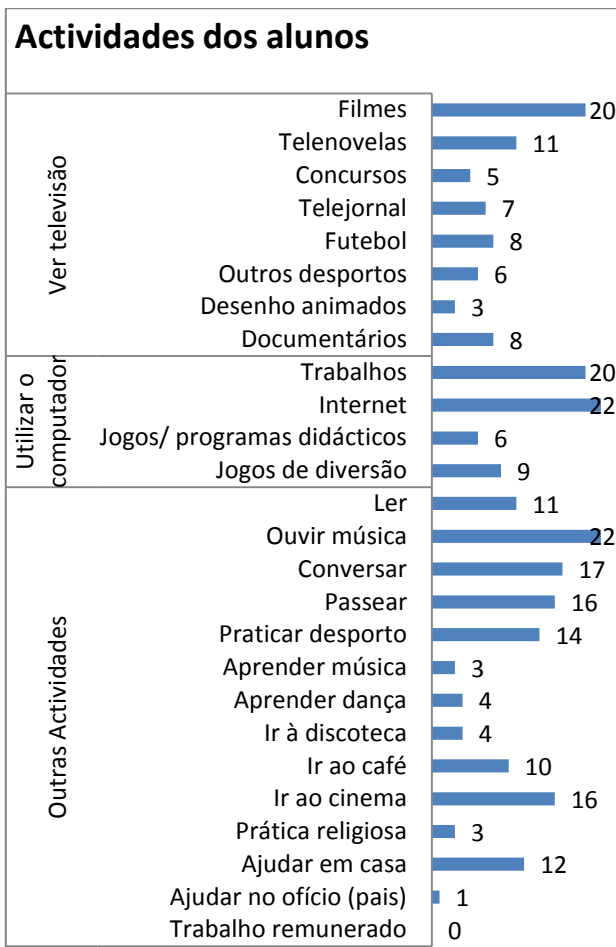
ANEXO 8 – Exemplo de uma ficha formativa

ANEXO 9 – Exemplo de uma ficha de avaliação qualitativa

ANEXO 10 – Questionário

ANEXO 11 – Resultados do questionário

ANEXO 1 – Alguns resultados da ficha sócio-económica da turma



ANEXO 2 – Exemplo de uma planificação

Turma: 10º E | **Unidade:** 3.3. A dimensão religiosa – Análise e compreensão da experiência religiosa | **Duração:** 6 aulas de 90 minutos

Objectivos	Conteúdos	Estratégias/Actividade	Materiais/Recursos	Avaliação	Aula
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o âmbito da filosofia da religião. - Compreender o problema do sentido da vida e as condições para o sentido. - Compreender a resposta teísta de Tolstoi. 	<p>- 3.3.1. A religião e o sentido da existência: problema do sentido da vida, e a resposta teísta.</p> <p><i>Conceitos:</i> sentido, valor, finalidade, finitude, imanência, transcendência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para o problema do sentido da vida a partir do Mito de Sísifo (vídeo). - Introduzir à reflexão da resposta teísta com a leitura de excertos do poema “Tabacaria” de Álvaro de Campos (Fernando Pessoa). - Esquematização dos conteúdos (PowerPoint). - Análise, interpretação e discussão em turma do texto “Confissão” de Tolstoi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual (pp. 85-91, vol.2). - PowerPoint. - Vídeo de animação sobre o Mito de Sísifo (3m59ss) em <http://www.youtube.com/watch?v=LRJ-RsxVvuA>. - Excertos do poema “Tabacaria” de Álvaro de Campos (Fernando Pessoa). - Texto 39 do manual “Confissão” de Tolstoi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa: participação; problematização; fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação activa na análise, interpretação e discussão do texto de Tolstoi. 	05/ 05
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as críticas de Thomas Nagel e de Kurt Baier à resposta teísta. - Perceber sinteticamente a concepção objectivista do sentido da vida de Susan Wolf. - Assumir uma posição pessoal e crítica sobre o problema do sentido da vida. 	<p>- 3.3.1. A religião e o sentido da existência: objecções à resposta teísta.</p> <p><i>Conceitos:</i> finalidade instrumental, finalidade última.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esquematização dos conteúdos (PowerPoint). - Leitura e análise em turma de um breve excerto do artigo “Os sentidos das vidas” de Susan Wolf. - Visualização do Spot Vodafone «A Efémera» para estimular um debate e um posicionamento pessoal e crítico sobre o problema do sentido da vida. - Diálogo socrático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual (pp. 92-97, vol.2). - PowerPoint. - Breve excerto do artigo “Os sentidos das vidas” de Susan Wolf. - Quadro sinóptico de teses e argumentos alternativos sobre o problema do sentido da vida. - Spot Vodafone «A Efémera» (1m03ss) em <http://www.youtube.com/watch?v=cQiL59bByS8>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa: participação; problematização; fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação activa e crítica no debate. 	10/ 05
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a dimensão pessoal e social da crença religiosa. - Conhecer o problema da epistemologia e ética da crença. - Avaliar algumas respostas para este problema. - Assumir uma posição pessoal e crítica. 	<p>- 3.3.2. A dimensão pessoal e social das religiões: epistemologia e ética da crença (breve estudo das teorias de William Clifford e Alvin Plantinga).</p> <p><i>Conceitos:</i> crente, agnóstico, ateu, crença, fé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para o problema da epistemologia e ética da crença a partir de um excerto do vídeo “A fé cega” de Richard Dawkins. - Esquematização dos conteúdos (PowerPoint). - Diálogo socrático. - Debater em turma algumas questões de revisão e discussão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual (pp. 101-112, vol2). - PowerPoint. - Os primeiros 3m40ss do vídeo “A fé cega” de Richard Dawkins, em <http://www.youtube.com/watch?v=uT1lp7cALEk>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa: participação; problematização; fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação activa e crítica no debate de algumas questões de revisão e discussão. 	12/ 05

<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o problema da existência de Deus. - Dominar a noção de teísmo. - Avaliar criticamente o argumento ontológico. - Avaliar criticamente o argumento cosmológico. - Assumir uma posição pessoal e crítica em relação ao argumento cosmológico e ontológico. 	<p>- 3.3.3. Religião, razão e fé: os argumentos tradicionais a favor da existência de Deus.</p> <p><i>Conceitos:</i> Deus, teísmo, deísmo, argumentos “a priori” e “a posteriori”, argumento ontológico e cosmológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para o problema da existência de Deus a partir do poema “O Convertido” de Antero de Quental. - Esquematização dos conteúdos (PowerPoint). - Representar os argumentos na forma canónica. - Diálogo socrático. - Analisar e debater em turma os argumentos ontológico e cosmológico como resposta ao problema da existência de Deus, e as suas objecções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual (pp. 124-135, vol2). - PowerPoint. - Quadro. - Poema “O Convertido” de Antero de Quental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa: participação; problematização; fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação activa e crítica no debate e análise dos argumentos. 	17/05
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e avaliar o problema do mal como um desafio à existência de Deus. - Perceber a distinção entre mal moral e mal natural. - Assumir uma posição pessoal e crítica em relação ao problema do mal. 	<p>- 3.3.3. Religião, razão e fé: o argumento contra a existência de Deus – o problema do mal; e a resposta da teodiceia.</p> <p><i>Conceitos:</i> mal moral, mal natural, teodiceia, livre-arbitrio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para a reflexão do problema do mal com um pequeno vídeo. - Esquematização dos conteúdos (PowerPoint). - Diálogo socrático. - Análise, interpretação e discussão em turma de um excerto do texto “Teodiceia” de Richard Swinburne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual (pp. 147-151, vol2). - PowerPoint. - Vídeo “Dios y el problema del mal” (1m34ss) em <http://www.youtube.com/watch?v=kF_Kx1MBuw>. - Excerto do texto “Teodiceia” de Richard Swinburne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa: participação; problematização; fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação activa na análise, interpretação e discussão do texto de Swinburne. 	19/05
<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar os vários problemas de filosofia da religião estudados e as respectivas teorias. - Avaliar criticamente e tomar uma posição em relação aos problemas. 	<p>- Sistematização e avaliação dos problemas e teorias estudados de filosofia da religião.</p> <p><i>Conceitos:</i> os que foram analisados anteriormente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Breve apresentação de um quadro sinóptico de teorias alternativas sobre os problemas de filosofia da religião. - Realização de uma ficha formativa para consolidação e avaliação das teorias. 	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint. - Ficha formativa (com vários excertos e questões que estimule a compreensão, análise e avaliação crítica dos problemas, teorias e argumentos estudados). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa: participação; problematização; fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação activa na ficha formativa. 	24/05
Bibliografia consultada/utilizada		Bibliografia recomendada aos estudantes			
<ul style="list-style-type: none"> - Almeida, A., Teixeira, C., Murcho, D., Galvão, P., Mateus, P. (2010). <i>A Arte de Pensar: 10.º Ano</i>. Lisboa: Didáctica. - Almeida, Aires e Murcho, Desidério, (orgs.) (2006). <i>Textos e Problemas de Filosofia</i>. Lisboa: Plátano. - Blackburn, S. (1997). <i>Dicionário de Filosofia</i>. Lisboa: Gradiva. - Murcho, Desidério (org.) (2009). <i>Viver Para Quê? Ensaio sobre o Sentido da Vida</i>. Lisboa: Dinalivro. - Murcho, Desidério (org.) (2010). <i>A Ética da Crença</i>. Lisboa: Bizâncio. - Rachels, James (2009). <i>Problemas da Filosofia</i>. Lisboa: Gradiva. - Rowe, William L. (2000). <i>Philosophy of Religion: An Introduction</i>. Wadsworth. - Swinburne, Richard (1998). <i>Será Que Deus Existe?</i> Lisboa: Gradiva. - Warburton, Nigel (2007). <i>Elementos Básicos de Filosofia</i>. Lisboa: Gradiva. 		<ul style="list-style-type: none"> - Almeida, Aires (org.) (2003). <i>Dicionário Escolar de Filosofia</i>. Lisboa: Plátano. - Moutinho, Miguel (s/d). “Duas perspectivas sobre o problema do mal”, in <i>Crítica</i>, http://criticanarede.com/html/fil_2sobremal.html. - Murcho, Desidério (2006). “Recensão do livro: The Ethics of Belief and Other Essays, de W. K. Clifford”, in <i>Crítica</i>, http://criticanarede.com/html/fil_clifford.html. - Murcho, Desidério (2006). “Sisifo e o sentido da vida”, in <i>Crítica</i>, http://criticanarede.com/pensaroutravez2.html. - Nunes, Álvaro (2008). “Religião, razão e fé — tarefas e desafios da tolerância”, in <i>Filosofia e Educação</i>, http://filedu.com/nwarburtonoproblemadomal.html. - Warburton, Nigel (s/d). “O Problema do Mal”, in <i>Filosofia e Educação</i>, http://filedu.com/nwarburtonoproblemadomal.html. - Wolf, Susan (2009). “Os sentidos das vidas”, in <i>Crítica</i>, http://criticanarede.com/html/sentidosdasvidas.html. 			

ANEXO 3 – Exemplo de um plano de aula

Plano de Aula do dia 17 de Maio de 2011 | 10ºE | ESAS | Estagiário Domingos Faria

Sumário

- ϕ Problema da existência de Deus.
- ϕ Argumentos tradicionais a favor da existência de Deus:
 - O argumento ontológico;
 - O argumento cosmológico.

Objectivos

- ϕ Que o aluno:
 - Conheça o problema da existência de Deus.
 - Domine a noção de teísmo.
 - Avalie criticamente o argumento ontológico.
 - Avalie criticamente o argumento cosmológico.
 - Assuma uma posição pessoal e crítica em relação ao argumento cosmológico e ontológico.

Conteúdos

- ϕ Religião, razão e fé: os argumentos tradicionais a favor da existência de Deus.
- ϕ *Conceitos*: Deus, teísmo, deísmo, argumentos “a priori” e “a posteriori”, argumento ontológico e cosmológico.

Momentos da aula / Actividades / Estratégias

1. Problema da existência de Deus:
 - i. Noção de Teísmo.
 - a. Argumento Ontológico (Santo Anselmo):
 - ii. O argumento ontológico parte do conceito de Deus com o objectivo de estabelecer, recorrendo exclusivamente a premissas *a priori*, a sua existência.
 - iii. Objecção de Gaunilo.
 - b. Argumento Cosmológico (S. Tomás de Aquino):

- i. O argumento cosmológico baseia-se em alguma informação acerca do modo como o mundo é. Trata-se de um argumento *a posteriori*.
 - ii. Objecções ao argumento cosmológico.
- 2. Exercícios / TPC

Materiais / Recursos

- φ Manual (pp. 124-135, vol2).
- φ PowerPoint.

Avaliação

- φ De uma forma global, averiguar se o aluno:
 - Sabe formular correctamente o problema em estudo.
 - Identifica, compreende e avalia os principais argumentos e objecções.
 - Participa com relevância filosófica no debate e análise dos argumentos.
- φ Mais concretamente, ver se o aluno:
 - Está receptivo para o diálogo socrático.
 - Participa activamente nas questões lançadas pelo professor.

Bibliografia recomendada aos alunos

- φ Rachels, James (2009). *Problemas da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- φ Rowe, William L. (2011). *Introdução à Filosofia da Religião*. Lisboa: Verbo.
- φ Warburton, Nigel (2007). *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

ANEXO 4 – Exemplo de um material para leccionação

“Não há qualquer dúvida de que aquilo maior do que o qual nada pode ser pensado existe tanto no espírito como na realidade”.
Santo Anselmo

“É necessário pressupor uma causa eficiente primeira, a quem todos damos o nome de Deus”.
S. Tomás de Aquino

FILOSOFIA DA RELIGIÃO [4]

Domingos Faria

Sumário

- Problema da existência de Deus.
- Argumentos tradicionais a favor da existência de Deus:
 - O argumento ontológico;
 - O argumento cosmológico.

Problema da existência de Deus

- **Será que Deus existe?**
 - Haverá boas razões para pensar que Deus existe ou não?
 - Recorrendo exclusivamente ao pensamento e aos sentidos, não nos apoiando por isso na tradição e nos livros considerados sagrados, poderemos provar que Deus existe?
 - O que está aqui em causa é saber se há bons argumentos a favor da existência de Deus – argumentos que qualquer pessoa que os avalie de forma imparcial estará disposta a aceitar, independentemente do modo como foi educada.

Problema da existência de Deus

```
graph TD; A[Será que Deus existe?] -- Sim --> B[Argumento ontológico (argumento a priori)]; A -- Sim --> C[Argumento Cosmológico (argumento a posteriori)]; A -- Não --> D[Problema do mal (argumento a posteriori)];
```

Teísmo


- Quando os filósofos discutem a existência de Deus, estão a falar do Deus:
 - **Omnipotente** (que pode fazer tudo: todo-poderoso),
 - **Omnisciente** (que sabe tudo),
 - **Sumamente bom** (moralmente perfeito),
 - **Criador**,
 - **Pessoa** (e não uma força da natureza).
- Chama-se **teísmo** à doutrina que defende a existência deste deus.
 - O cristianismo, o judaísmo e o islamismo, defendem a existência do Deus teísta.

Teísmo

- Ser **teísta** é acreditar na existência de um ser perfeitamente bom, criador do mundo mas distinto e independente deste, onipotente, onnisciente, eterno e auto-existente.
- Um **ateísta** é alguém que acredita que o Deus teísta não existe.
- O **agnóstico** é alguém que ponderou na ideia teísta de Deus mas que não acredita na existência nem na inexistência do Deus teísta.

Argumento Ontológico

Santo Anselmo (1033-1109)



O argumento ontológico parte do conceito de Deus com o objectivo de estabelecer, recorrendo exclusivamente a premissas *a priori*, a sua existência.

Argumento Ontológico

- **Conceito/definição de Deus:**
 - "Ser maior do que o qual nada pode ser pensado".
- **Anselmo, a partir desta definição conclui que Deus existe, pois:**
 - Se Deus não existisse não seria aquele ser maior do que o qual nada pode ser pensado.
- **Distinção:**
 - Há coisas que existem apenas no pensamento, pois são objecto do nosso pensamento, sem existirem de facto.
 - Há coisas que, além de existirem no pensamento, existem também na realidade.

Argumento Ontológico

- **Conceito/definição de Deus:**
 - "Ser maior do que o qual nada pode ser pensado".

- O que conta aqui não é a grandeza física, mas se um ser tem ou não mais **qualidades** do que outro.
- As qualidades que conferem grandeza são, segundo Anselmo, coisas como a **bondade e a sabedoria**.
- Um ser é maior do que outro se tem **mais qualidades**.

Dizer que Deus é o "ser maior do que o qual nada pode ser pensado" é dizer que Deus é **supremamente perfeito**, ou seja, tem **todas as qualidades**.

Argumento Ontológico

P1 – Deus é o ser maior do que o qual nada pode ser pensado.

P2 – Deus existe apenas no pensamento.

P3 – Se Deus existe apenas no pensamento, então podemos conceber outro ser maior do que o qual nada pode ser pensado, nomeadamente, um ser que exista também na realidade.

C – Logo, é falso que Deus exista apenas no pensamento. Isto é, Deus existe também na realidade. Ou seja, Deus existe.

Argumento Ontológico

- **Explicação do argumento:**
 - Se fosse verdade que Deus existisse apenas no pensamento (como nos diz a premissa 2), então haveria algo maior que Deus (o que contraria a premissa 1).
 - A ideia é que a **existência é uma perfeição**. Ou seja, um ser que existe na realidade é mais perfeito ou maior do que um ser que não exista na realidade.
 - Assim, **dado que Deus é supremamente perfeito, tem igualmente de existir na realidade. Logo, Deus existe.**

Objecção de Gaunilo

Gaunilo de Marmoutier (séc. XI)

Gaunilo defendeu que o argumento ontológico não é sólido uma vez que podíamos usar o mesmo tipo de argumento para estabelecer a existência de uma série de coisas que não existem na realidade.

Objecção de Gaunilo

- Segundo Gaunilo, através da argumentação de Anselmo podemos estabelecer a existência de, por exemplo, uma ilha perfeita (mas sabemos que não existe tal ilha):

P1 – Se definirmos a ilha perfeita como aquela ilha "maior do que a qual nenhuma outra pode ser pensada", então, também essa ilha tem de existir na realidade, caso contrário não seria perfeita.

P2 – Mas, isto é um resultado inaceitável.

C – Logo, o argumento ontológico não funciona: não serve para estabelecer a existência de Deus.

- A ideia é que podemos usar uma definição como "aquilo maior do que o qual nada pode ser pensado" para concluir que existe uma ilha perfeita ou qualquer outra coisa que sabemos não existir. Logo, o argumento não funciona.

Argumento Cosmológico

S. Tomás de Aquino (1225-1274)



O argumento cosmológico (também chamado argumento da causa primeira ou argumento causal), ao contrário do ontológico, baseia-se em alguma informação acerca do modo como o mundo é. Trata-se de um argumento *a posteriori*.

Argumento Cosmológico

- Argumento cosmológico parte da premissa *a posteriori* de que no mundo tudo tem uma causa:

- Se olharmos à nossa volta, constatamos que todas as coisas dependem de outras para existirem.

- A relação causal é algo que parece verificar-se em todas as coisas e acontecimentos. Ou seja, tudo tem uma causa.

Argumento Cosmológico

- Existem no mundo **cadeias causais** – sequências de causas e efeitos:

- A ideia do argumento cosmológico é que **as cadeias causais não podem regredir infinitamente**.

- Por isso, se as cadeias causais regredissem infinitamente, então nada existiria no início da cadeia que originasse a cadeia causal.

- Por exemplo: A Sofia existe porque os pais dela existem, e os pais dela existem porque os avós dela existem, e assim por diante. Assim, se não existisse um primeiro casal nos antepassados da Sofia, a Sofia não existiria.

- Isto é, **sem uma primeira causa, não há quaisquer efeitos**.

Argumento Cosmológico

- Dizer que as cadeias causais regredem infinitamente é retirar a primeira causa de tudo.

- E sem primeira causa, nada pode existir. (Mas isto é obviamente falso, pois existem imensas coisas).

- Assim, **tem que existir uma causa primeira (Deus) que é a causa de tudo o resto**.

- Ler texto de Tomás de Aquino, p. 132 no Arte.

- "Causa eficiente": aquilo que produz um efeito.

Argumento Cosmológico

P1 – No mundo, todas as coisas têm uma causa.

- Constatamos que todas as coisas dependem de outras para existir.

P2 – Nada pode ser a causa de si próprio.

- Significa que uma coisa não se pode causar a si mesma. Por exemplo, eu não posso ser a causa da minha existência, pois para o ser teria já de existir.

P3 – As cadeias causais não podem regredir infinitamente.

- Isto porque se a cadeia fosse infinita, nada existiria no seu início que desse origem aos efeitos precedentes.

C – Logo, existe uma causa primeira que é Deus.

Objecções ao argumento cosmológico

Objecções ao argumento cosmológico

- Tomás de Aquino argumenta que:
 - Se não existe uma primeira causa, também não existe qualquer dos seus efeitos. (E, assim, as cadeias causais não podem regredir infinitamente).
- Mas, **isto é falso**, pois:
 - Uma cadeia causal que regrede infinitamente não tem, por definição, uma causa primeira.
 - Assim, é falso que se retirarmos a causa primeira (ou seja se esta não existir), os seus efeitos deixam de existir.
- 1. Portanto, Tomás de Aquino não prova que as cadeias causais não podem regredir infinitamente.

Objecções ao argumento cosmológico

- Mas,
 2. Mesmo que tudo tenha uma causa, **daqui não se segue que essa causa tenha de ser a mesma para tudo.**
 - É falacioso inferir de "tudo tem uma causa" que há uma causa única para tudo.
 3. Mesmo que se possa concluir que existe uma causa primeira, **nada garante que essa causa seja Deus.**
 - Tal como é apresentado, o argumento apenas poderia estabelecer que uma certa forma, que poderia até ser o Big Bang, é a origem do universo.
 - Não prova que essa causa primeira é o Deus teísta.

TPC | Exercícios

- **Argumento ontológico:**
 - Por que razão é Deus definido como "o ser maior do que o qual nada pode ser pensado"?
 - Explica a objecção de Gaunilo.
- **Argumento cosmológico:**
 - Explica o argumento cosmológico.
 - Que objecções podemos apresentar ao argumento cosmológico?
- **Para debater:**
 - Será que Deus existe? Justifica.

ANEXO 5 – Exemplo de uma síntese textual

A teoria naturalista de Aristóteles para a justificação do estado

O **problema** da justificação do estado [pp. 201-202]

- ϕ A autoridade do estado é legítima? Se sim, o que legitima a autoridade do estado?

A **teoria** aristotélica e naturalista de justificação do estado [p. 202]

- ϕ O estado (cidade-estado/polis) existe por natureza pelo que se justifica por si.
- ϕ A vida na cidade-estado corresponde a uma necessidade natural dos seres humanos; portanto, o estado tem uma justificação natural.
- ϕ O ser humano não se desenvolve isoladamente, mas em comunidade (sobretudo na comunidade mais completa e perfeita: cidade-estado).

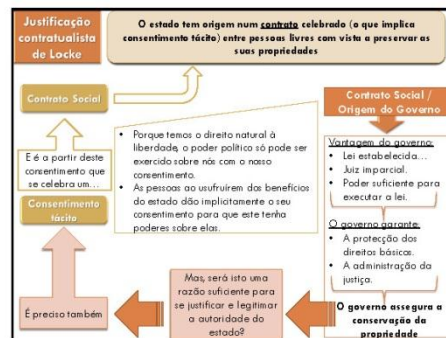
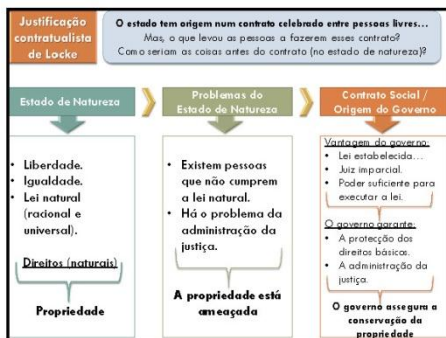
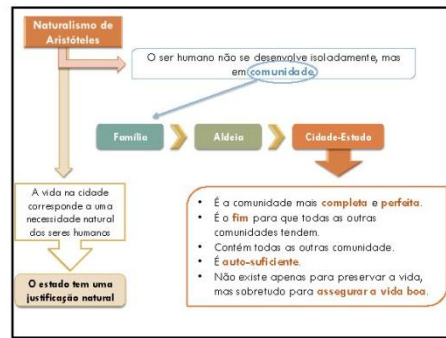
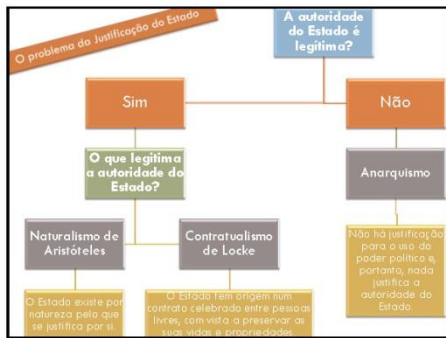
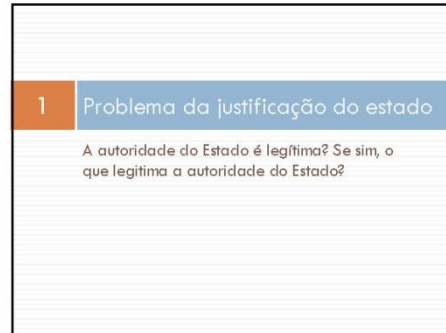
Os **argumentos** e as **ideias principais** da teoria de Aristóteles [pp. 202-203 e 204-205]

1. O argumento central de Aristóteles:
 - P1 – Faz parte da natureza dos seres humanos desenvolver as suas faculdades.
 - P2 – Essas faculdades só poderão ser plenamente desenvolvidas vivendo na cidade-estado.
 - C – Logo, faz parte da natureza humana viver na cidade-estado.
2. A cidade-estado é a comunidade mais completa e perfeita:
 - ϕ Porque é o fim para que todas as outras comunidades tendem: contém todas as outras, é auto-suficiente e não existe apenas para preservar a vida, mas sobretudo para assegurar a vida boa, que é o desejo de todos os seres racionais.
3. A natureza de uma coisa consiste na sua finalidade:
 - ϕ A finalidade dos seres humanos é viver em comunidade (cidade-estado).
 - ϕ Ao estudarmos a origem da cidade-estado verificamos que há um impulso natural dos seres humanos para passar da vida em família para a vida em aldeias, e destas para a comunidade mais alargada e auto-suficiente: cidade-estado.
4. A cidade-estado é anterior ao indivíduo:
 - ϕ Não há indivíduos auto-suficientes e, portanto, fora da comunidade nem sequer poderiam existir. (Ver alegoria da mão separada do corpo...).
5. O ser humano é por natureza um animal político:
 - ϕ Fora da cidade (polis) não há verdadeiro ser humano, uma vez que este não consegue realizar a sua natureza e ter uma vida boa fora da cidade; sem a cidade apenas pode ser uma besta ou um deus.

Objecção à teoria naturalista de Aristóteles [p. 203]

- P1 – Aristóteles defende que a cidade-estado é o resultado de uma espécie de instinto natural (comparável com um desenvolvimento biológico, sem qualquer intervenção da racionalidade); e, assim, a cidade-estado justifica-se por si mesma.
- P2 – Mas, a finalidade da cidade-estado é permitir a vida boa, e este é um desejo racional.
- C – Logo, a cidade-estado é fruto da deliberação racional (uma construção artificial) dos seres humanos e não simplesmente de um impulso biológico ou natural.
 - ϕ Deste modo, a cidade-estado, pelo facto de não ser fruto de um mero impulso natural, já não se justifica por si mesma. É preciso outra justificação...

ANEXO 6 – Exemplo de uma síntese esquemática



2 Problema da justiça social

O que é realmente uma sociedade justa?



Rawls **Problema justiça social:** O que é realmente uma sociedade justa? Que princípios da justiça devem estar presentes numa sociedade?

Passos: Pessoas → Partes → Interesses particulares → Desacordo

Então, como é que as pessoas podem chegar a um **acordo razoabilidade** quanto aos princípios da justiça?

Posição Original (acordo hipotético)

- ✓ Experiência mental
- ✓ Veu de ignorância
 - Garante a equidade e imparcialidade da escolha
 - Conduz ao acordo/razoabilidade quanto à escolha dos princípios da justiça
- ✓ Bens primários
 - Liberdades, oportunidades, rendimento, riqueza
- ✓ Maximin
 - Maximizar o mínimo de bens

Princípios da justiça:

- Princípio da liberdade igual
- Princípio da oportunidade justa
- Princípio da diferença

Rawls **Problema justiça social:** O que é realmente uma sociedade justa? Que princípios da justiça devem estar presentes numa sociedade?

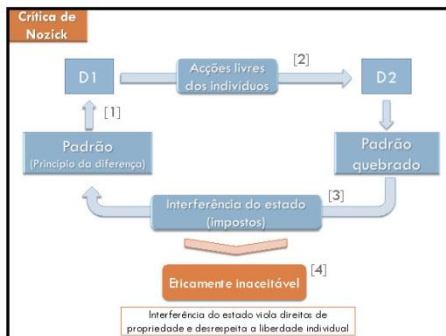
A sociedade deve assegurar a máxima liberdade para cada pessoa compatível com uma liberdade igual para todos os outros.

As desigualdades económicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade de oportunidades.

A sociedade deve promover a distribuição igual da riqueza, excepto se a existência de desigualdades económicas e sociais gerar o maior benefício para os menos favorecidos.

Princípios da justiça:

- Princípio da liberdade igual
- Princípio da oportunidade justa
- Princípio da diferença



ANEXO 7 – Exemplo de excerto e guião de leitura

Uma resposta agnóstica ao sentido da vida

Susan Wolf

(Excerto do artigo “os sentidos das vidas” [2007])

§1 Faz realmente sentido pensar que pode haver vidas significativas num mundo que não é significativo? À luz desta discussão, podemos ver como a resposta a essa pergunta pode ser "sim" apesar de se manter a ideia de que a semelhança de vocabulário das duas expressões não é uma mera coincidência.

§2 Se eu tiver razão quanto ao que está envolvido em ter uma vida significativa — isto é, se ter uma vida significativa é uma questão de uma entrega pelo menos parcialmente bem-sucedida a projectos de valor positivo — então pode-se ver que a possibilidade de ter vidas significativas apesar da ausência de um sentido abrangente *para* a vida depende do facto de as distinções de valor (isto é, de valor objectivo) não dependerem da existência de Deus ou de qualquer propósito abrangente para o género humano como um todo. Quer Deus exista quer não, o facto permanece: alguns objectos, actividades e ideias são melhores do que outras. Quer Deus exista quer não, algumas maneiras de viver valem mais a pena do que outras. Algumas actividades são uma perda de tempo.

§3 As pessoas são por vezes tentadas a pensar que se Deus não existe, então nada tem importância. São tentadas a pensar que se todos vamos morrer, acabando todos os traços da nossa existência por desaparecer de toda a consciência, não vale a pena fazer seja o que for; nada faz qualquer diferença. É evidente que Tolstoi pensava por vezes isto, emprestando uma voz eloquente a tal perspectiva. Mas o raciocínio é ridículo. Se uma actividade vale a pena e outra é um desperdício, então temos razão para preferir a primeira, mesmo que não exista qualquer deus para nos olhar de cima aprovadoramente. Mais genericamente, parece que temos razão para nos entregarmos a projectos de valor, quer Deus exista e atribua propósito à vida quer não. [...]

§4 Só se alguma sugestão como a minha estiver correcta é que podemos dar sentido às intuições sobre o que é significativo para as quais chamei já a atenção. Segundo essas intuições, a diferença entre uma vida significativa e uma vida que não o é não é uma diferença entre uma vida que faz muito bem, e uma vida que faz pouco bem. (Nem é uma diferença entre uma vida que deixa marcas profundas e uma que, digamos, deixa apenas umas linhas.) Trata-se antes de uma diferença entre uma vida que faz o bem ou é boa ou realiza valor e uma vida que é essencialmente um desperdício. Segundo estas intuições, há um contraste tão nítido entre o Paspalho²⁵ e uma vida dedicada ao cuidado de um só indivíduo necessitado, como há entre o Paspalho e alguém que consegue mudar o mundo para melhor em grande escala. Na verdade, pode haver um contraste igualmente nítido entre o Paspalho e o monge de uma ordem contemplativa cuja existência não confere qualquer benefício ou mudança na vida de qualquer outra pessoa.

Guião de leitura | Questões

1. De acordo com Susan Wolf, em que consiste ter uma vida com sentido (ou significativa)?
2. Explica a crítica que Susan Wolf faz a Tolstoi.
3. «A vida tem sentido quer Deus exista e atribua propósito à vida quer não». Concordas? Porquê?

²⁵ Para Susan Wolf, o Paspalho é a imagem de uma pessoa cuja vida é passada numa passividade vaga, que não tem conexões seja com quem for ou com o que for, uma vida que não vai a lado algum, e que nada alcança. Por exemplo, uma pessoa que passa dia após dia, ou noite após noite, frente à televisão, bebendo cerveja e vendo séries americanas.

ANEXO 8 – Exemplo de uma ficha formativa

Ficha formativa sobre filosofia política

Problema da Justificação do Estado

φ Formula o problema da justificação do estado.

Aristóteles

1. Apresenta o argumento central de Aristóteles a favor da tese de que a cidade-estado existe por natureza.
2. Aristóteles defende que a cidade-estado é a comunidade mais completa e perfeita. Porquê?
3. O que leva Aristóteles a dizer que a cidade é anterior ao indivíduo?
4. Aristóteles afirma que o homem é, por natureza, um animal político. O que quer isso dizer?
5. Apresenta a principal crítica feita ao naturalismo político aristotélico.

Locke

1. Como caracteriza Locke o estado de natureza?
2. Que direitos têm as pessoas no estado de natureza?
3. O que levou, na opinião de Locke, as pessoas a trocar o estado de natureza pela sociedade civil?
4. Quais são, de acordo com Locke, as vantagens da sociedade civil em relação ao estado de natureza?
5. Por que razão pensa Locke que o poder político só é legítimo se tiver o consentimento das pessoas?
6. Explique a crítica segundo a qual não existe realmente consentimento tácito.

Problema da Justiça Social

φ Formula o problema da justiça social.

Rawls


1. O que pretende Rawls ao propor que imaginemos a posição original?
2. Caracteriza a posição original.
3. Explica os princípios da justiça da Rawls.
4. O que significa afirmar que o princípio da liberdade tem prioridade sobre os restantes?
5. Imagina os seguintes padrões de distribuição de bens sociais primários em mundos só com três pessoas:
 - Mundo A: 9, 8, 3.
 - Mundo B: 10, 7, 2.
 - Mundo C: 6, 5, 5.

φ Na posição original, com o véu de ignorância e seguindo a regra do maximin, em que mundo escolherias viver? Justifica a tua resposta.
6. Por que razão, segundo Rawls, o maximin justifica a escolha dos seus princípios da justiça em vez de um princípio utilitarista.

Nozick

1. Por que razão a teoria da justiça de Rawls é uma concepção padronizada da justiça?
2. Explique a crítica de Nozick ao princípio da diferença de Rawls.

ANEXO 9 – Exemplo de uma ficha de avaliação qualitativa

	ESCOLA SECUNDÁRIA ALBERTO SAMPAIO Filosofia 10º Ano – Ficha de Avaliação Qualitativa Maio /2011
---	--

Nome: Turma: nº

Lê com atenção todas as questões.

GRUPO I

Analisa as afirmações que se seguem e indica, à frente de cada uma, se são **V** ou **F**. **Corrige as afirmações falsas.**

30

1. A filosofia da religião é um exame crítico das crenças e dos conceitos religiosos fundamentais.	
2. As condições necessárias para uma vida com sentido são ter propósitos e objectivos.	
3. Para Susan Wolf, uma vida com sentido é uma vida de entrega a projectos.	
4. De acordo com William Clifford é eticamente legítimo acreditar em Deus sem provas ou indícios suficientes.	
5. Segundo Plantinga, uma crença apropriadamente básica precisa de se sustentar noutras crenças.	
6. No argumento ontológico a definição de Deus como o “ser maior do que o qual nada pode ser pensado” significa que Deus é sumamente perfeito.	

GRUPO II

Responde às seguintes questões de uma **forma breve e precisa**:

- 1) Para Tolstoi, sem Deus que garanta a imortalidade da nossa alma e a permanência do que fazemos, a vida não faz sentido. Porquê? 20
- 2) Por que razão Kurt Baier defende que só se Deus não existir é que a vida pode ter sentido? 20
- 3) De acordo com Plantinga, a crença em Deus pode ser apropriadamente básica e a crença na Grande Abóbora não pode ser apropriadamente básica. Porquê? 20
- 4) Qual é a ideia principal do argumento cosmológico? 20

GRUPO III

Responde às seguintes perguntas defendendo a **tua posição** de forma articulada, **cuidadosamente argumentada**, tendo também em conta as teorias estudadas.

- 1) “Sem Deus, a vida não faz sentido”. Concordas? Porquê? 30
- 2) Consideras que é legítimo acreditar em Deus sem provas, argumentos ou indícios? Justifica. 30
- 3) Pensas que a existência de Deus é compatível com a existência do mal? Porquê? 30

O professor: Domingos Faria

ANEXO 10 – Questionário

Sexo

Feminino	Masculino
----------	-----------

Idade

1) Qual é a importância da filosofia para ti? <i>Selecciona apenas uma opção.</i>	
Muito importante	
Importante	
Indiferente	
Pouco importante	
Nada importante	

2) O que preferes nas aulas de filosofia? <i>Ordena de 1 a 5.</i> <i>1 é o mais importante, e 5 o menos importante.</i>	
Exposição da matéria.	
Pensar por ti próprio e dar opinião sobre os problemas, as teorias e argumentos em estudo.	
Analisar textos, ideias, argumentos.	
Debates.	
Outro: _____	

3) Que tipo de professor de filosofia preferes? <i>Ordena de 1 a 4.</i> <i>1 é o mais importante, e 4 é o menos importante.</i>	
Um professor que só faz a exposição da matéria e não estimula o pensamento dos alunos.	
Um professor que para além de expor a matéria também faz os alunos pensar criticamente sobre ela.	
Um professor que apenas coloca os alunos a pensar criticamente sobre um problema, mas sem dar matéria.	
Outro: _____	

4) Indica o que mais gostaste nas aulas do professor estagiário.

5) Indica o que menos gostaste nas aulas do professor estagiário.

6) Que materiais ou actividades na sala de aula resultaram melhor para compreenderes a matéria?

7) Indica o problema ou teoria que mais gostaste de trabalhar nas aulas de filosofia. E explica por que gostaste desse problema ou teoria.

8) Consideras que a filosofia é útil? Porquê?

Obrigado pela colaboração ;)

ANEXO 11 – Resultados do questionário

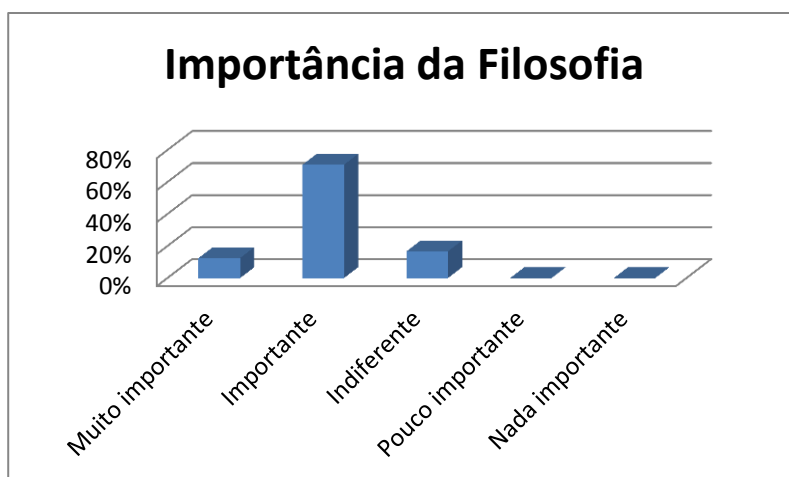
Na última aula de estágio passei um questionário aos alunos para avaliar como correu o meu plano, bem como para analisar algumas representações que os alunos têm da filosofia e mais especificamente do ensino da filosofia. Neste anexo faço o registo de toda a informação recolhida nesses questionários. Responderam a este questionário 24 alunos, 15 do género feminino e 9 do género masculino, com uma idade média de 16 anos.

I PARTE – Questões de resposta fechada

1) Qual é a importância da filosofia para ti?

Numa escala que vai de “muito importante” a “nada importante” foi perguntado qual a importância que a filosofia tinha para alunos.

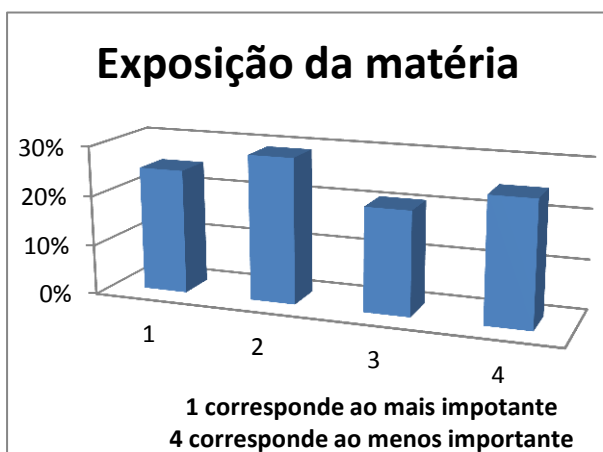
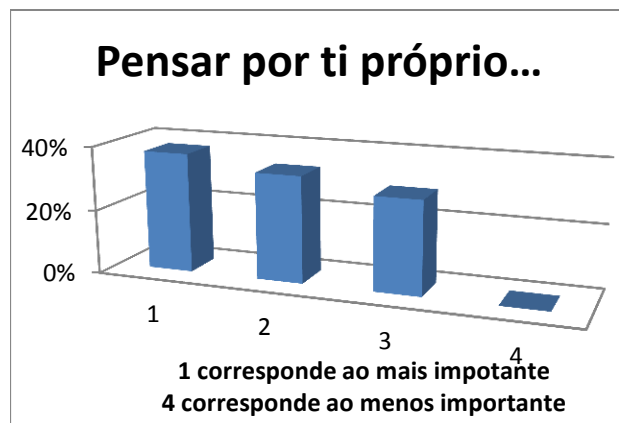
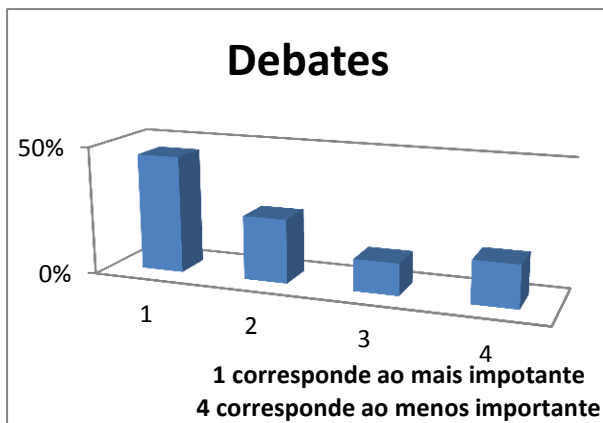
Importância da filosofia	Nº	%
Muito importante	3	13%
Importante	17	71%
Indiferente	4	17%
Pouco importante	0	0%
Nada importante	0	0%



2) O que preferes nas aulas de filosofia?

Foi perguntado aos alunos que actividades mais desejavam na sala de aula. Os alunos escolheram de uma forma gradual o que preferiam. Deste modo, 1 corresponde àquilo que os alunos prefeririam em primeiro lugar, e 4 corresponde àquilo que os alunos prefeririam em último lugar.

O que preferes nas aulas de filosofia	1	%	2	%	3	%	4	%
Exposição da matéria	6	25%	7	29%	5	21%	6	25%
Pensar por ti próprio...	9	38%	8	33%	7	29%	0	0%
Analisar textos...	2	8%	8	33%	6	25%	8	33%
Debates	11	46%	6	25%	3	13%	4	17%

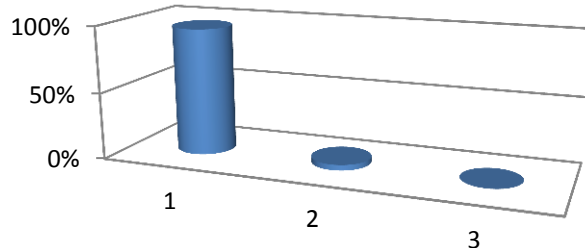


3) Que tipo de professor de filosofia prefere?

Para se analisar as representações que os alunos têm dos professores e para sondar o que mais valorizam num professor de filosofia questionou-se sobre os tipos de professores que os alunos preferem. Os alunos ordenaram de 1 a 3 as suas preferências. Assim, o 1 corresponde à primeira escolha e o 3 à última.

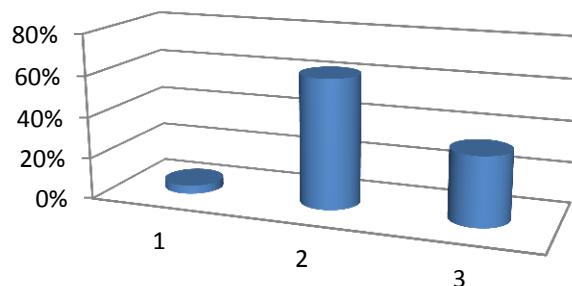
Tipo de professor	1	%	2	%	3	%
Só exposição da matéria	0	0%	6	25%	18	75%
Exposição da matéria e estimular o pensamento crítico	23	96%	1	4%	0	0%
Só estimular o pensamento crítico	1	4%	15	63%	8	33%

Exposição da matéria e estimular o pensamento crítico



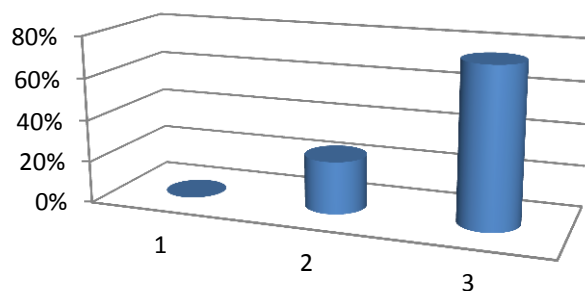
1 corresponde à primeira preferência dos alunos, e o 3 refere-se à última preferência.

Só estimular o pensamento crítico



1 corresponde à primeira preferência dos alunos, e o 3 refere-se à última preferência.

Só exposição da matéria



1 corresponde à primeira preferência dos alunos, e o 3 refere-se à última preferência.

II PARTE – Questões de resposta aberta

Indica o que mais gostaste nas aulas do professor estagiário:

- O que mais gostei foi: O professor estagiário punha a matéria no quadro e depois debatíamos as ideias, os argumentos.
- Eu gostei da maneira como o professor expôs a matéria, e pôe-nos a pensar, a analisar cada problema, argumento.
- Gostei de tudo, não tenho nada para me queixar das aulas, foram divertidas e aprendia-se muito.
- O que mais gostei das aulas do professor estagiário foi principalmente da maneira como ele as lecciona. Sabe explicar a matéria, mas também nos põe bastante a pensar. E quando quer questionar algo ou quer que nós questionemos exige o máximo de nós, o que é muito

bom para interpretarmos melhor as coisas. Outra coisa que também gostei é que não deixa ninguém sem responder, questiona todos, sem deixar ninguém de lado.

- Gostei da dinâmica das aulas e da matéria abordada.
- Gostei da dinâmica das aulas.
- O que mais gostei nas aulas de filosofia do professor estagiário foi a forma como ele comunica com os alunos e como nos incentiva para a filosofia.
- Os debates antes dos testes, pois faz-nos tirar dúvidas. A iniciativa de incentivar os alunos a pensar e participar nas aulas.
- Em geral as aulas do professor estagiário foram interessantes; incentivou-nos bastante nas matérias, colaboramos muito mais nas aulas.
- Nas aulas do professor estagiário o que gostei mais foi da forma que ele explica a matéria, como expõe a matéria e como cativa os alunos nas suas aulas, e a sua boa disposição.
- O que mais gostei nas aulas do professor estagiário foram os debates e a maneira como o professor nos incentivava da melhor maneira.
- Gostei da maneira como dava as aulas, pois eram aulas em que todos os alunos participavam e com isso conseguíamos obter melhores resultados.
- O que mais gostei foi da forma como expôs a matéria e da preocupação em percebermos e em dar-nos sínteses para vermos o que era mais importante.
- Gostei da interacção do professor com os alunos e da atitude com que lidava connosco.
- O que mais gostei nas aulas do professor foi a maneira criativa e divertida de dar a matéria. Também punha cada um a pensar, e consegui explicar e esclarecer as nossas dúvidas.
- Nas aulas do professor estagiário gostei mais da maneira como o professor incentivava, motivava os alunos, e a maneira alegre de como o professor encara as aulas.
- Debates e análises de teorias e argumentos. Gostei da forma como o professor deu as aulas.
- Gostei da dinâmica com que dá as aulas, da forma como cativa os alunos, gostei também da forma com que aborda a matéria e gostei da boa disposição aula após aula. Fui surpreendida pela positiva.
- O facto de ele ser um professor alegre, dá aulas com boa disposição, isso torna as aulas bastante mais criativas e rentáveis; é um professor que puxa pelos alunos, interessa-se pelo sucesso deles e não pelo insucesso.
- O que mais gostei nas aulas do professor estagiário foi os exemplos que ele dava ao longo da explicação da matéria.
- O que mais gostei nas aulas do professor estagiário foram os debates e as críticas que fizemos nas aulas, acho que essa forma de ensinar é boa e penso que os alunos aprendem mais com ela.
- Eu gostei praticamente de tudo.
- Gostei de todas as aulas, porque o professor interagiu com os alunos, e quando era para trabalhar nós trabalhávamos e quando era para brincar nós também brincávamos.

Indica o que menos gostaste nas aulas do professor estagiário:

- Em geral não tenho razões de queixa.

- Acho que não houve nada que eu não tivesse gostado.
- Sinceramente, não tenho nada para me queixar das aulas; houve matérias mais difíceis, onde as aulas eram mais cansativas, mas disso todas as disciplinas têm.
- Não há nada que menos gostasse!
- Não tenho nada a apontar de negativo.
- Gostei de tudo, gosto muito da forma como o stôr fala para os alunos.
- Não tenho nada a apontar nas aulas do professor estagiário.
- Bem o que menos gostei? É muito relativo porque não se trata do professor estagiário, mas da matéria. Em relação ao professor não tenho queixas a fazer.
- Não há assim nada de que menos gostasse, mas talvez algumas matérias que terão sido leccionadas.
- Nada, acho que as aulas correram muito bem.
- De um modo geral, não houve nada que gostei menos, pois explicou-nos bem e sempre foi muito preocupado connosco.
- Não houve nada que possa dizer que não gostei.
- Sinceramente não houve coisas menos boas, nas aulas com o professor estagiário.
- Não há nada de que gostei menos, gostei de tudo em geral; o professor tem uma boa forma de cativar e motivar os alunos.
- Acho que as aulas correram bem e não há nada que não tenha gostado.
- O facto de serem só de 90 minutos.
- Não gostei da maneira como foram abordadas algumas matérias porque as matérias em si eram chatas e deviam ser dadas de maneira mais interactiva.
- O que menos gostei nas aulas do professor foi dar a filosofia da religião; acho que é uma matéria um pouco chata.
- O que menos gostei nas aulas foi a filosofia da religião.
- Eu acho que não houve nada que eu não tivesse gostado. Foram umas boas aulas e não tenho nada a dizer.

Que materiais ou actividades na sala de aula resultaram melhor para compreenderes a matéria?

- Os powerpoints que o stôr projectava nas aulas e as fichas para os debates.
- As powerpoints realizados pelo professor, as fichas...
- Foram os trabalhos de grupo que mais me ajudaram para os testes, gostei muito e não me importava nada de voltar a repetir.
- As fichas dos debates, trabalho em grupo. Acho que nos ajudou bastante para compreender matérias que achávamos mais difíceis.
- Os resumos/sínteses, as apresentações de powerpoint e os esquemas.
- O facto da matéria estar em powerpoint.
- Debates, powerpoints.
- As sínteses sobretudo, pois a matéria está mais esquematizada e dá para compreender melhor. Mas os powerpoints também pois têm a matéria toda.

- Quando o professor nos mostrou um vídeo sobre o Sísifo, as bandas desenhadas. Os trabalhos de grupo também nos fizeram subir as notas.
- Os debates, os trabalhos de grupo. Isso é o que faz uma aula melhor e os alunos compreenderem melhor a matéria. Porque assim comunicamos e interagimos uns com os outros.
- Debates, “animação” da aula, maneira como a matéria era explicada.
- Fichas de trabalho em grupo como preparação para os testes, apresentação de powerpoints.
- Os materiais que resultaram melhor foram os powerpoints e as sínteses com a matéria, pessoalmente ajudou-me a perceber melhor tudo o que devia saber.
- Discussões e debates entre os alunos.
- A apresentação dos powerpoints foi uma forma descontraída de nos explicar a matéria. Em relação às actividades o que gostei mais foi dos debates que tivemos, pois percebi melhor as dúvidas que existiam; ao debatermos as nossas opiniões as dúvidas desaparecem.
- A utilização de powerpoints foi uma boa maneira, na minha opinião, de nos fazer compreender bem as matérias.
- Powerpoints e interacção dos alunos na aula.
- Acho que os exemplos que o professor dava eram bastante explícitos e a forma como dava a matéria ajudava muito na sua compreensão.
- Os trabalhos de grupo e também a forma como o professor dá as aulas no quadro interactivo.
- Os powerpoints e as fichas de trabalho.
- As matérias e actividades que resultaram melhor para aprender a matéria foram os debates entre a turma e os pensamentos críticos que tínhamos de fazer.
- Foram os powerpoints.
- Os trabalhos de grupo.

Indica o problema ou teoria que mais gostaste de trabalhar nas aulas de filosofia. E explica por que gostaste desse problema ou teoria.

- É o problema da religião “será que Deus existe?”. Porque esclareceu-me várias dúvidas que tinha pela razão que “será que Deus existe?”.
- O problema que eu mais gostei foi o problema da religião “será que Deus existe?”, porque fez-nos reflectir sobre a existência de Deus, que é uma coisa em que eu tinha bastantes dúvidas.
- Gostei muito de dar a ética utilitarista de Mill, e aprendi muito e foi a matéria que mais me chamou a atenção e o interesse.
- A teoria que mais gostei foi a última, Filosofia da Religião. Acho que desde pequenos os nossos pais nos “obrigam” a seguir uma religião sem termos opção de escolha e muitas perguntas que fazemos eles não nos conseguem responder, não nos conseguem dar razões porque se calhar nem eles as têm e com a filosofia da religião pensamos melhor nas nossas crenças, nas nossas perguntas sem resposta e a filosofia da religião dá-nos algumas respostas.

- Determinismo, utilitarismo foi das matérias mais fáceis de perceber e que gerou mais interesse.
- Gostei de trabalhar o egoísmo ético e psicológico.
- O problema que mais gostei foi o livre-arbítrio e o determinismo, fez-me reflectir porque as coisas nos acontecem na vida.
- Problema da justificação do estado, porque foi um problema em que consegui perceber melhor e onde obtive a nota mais alta.
- Eu gostei mais da parte da política, pois eu sou uma grande fanática pela política. Pois esta matéria chama-me muita atenção.
- Filosofia da religião foi sem dúvida a que mais gostei, pois descobrimos coisas que não sabíamos. Adorei debater de uma forma saudável sobre o assunto.
- A filosofia da religião foi a teoria que mais gostei de trabalhar nas aulas de filosofia, pois foi a matéria que mais me cativou, que me fez pensar, que me fez querer saber mais.
- O que mais gostei de trabalhar nas aulas de filosofia foi as teorias da fundamentação da moral, porque foi importante para o nosso presente mas ainda mais para o futuro.
- O que mais gostei de trabalhar foi sobre o problema da existência de Deus, pois penso que foi o problema que mais nos pôs a pensar, pois posso acreditar que Deus existe, mas não consigo argumentar fazendo com que outras pessoas também se questionem sobre a sua existência, e é um problema que fica muito em “aberto”.
- O problema da existência de Deus. É um problema que nunca terá fim e eu, não acreditando em Deus, queria ver os argumentos em que se baseavam crentes e não crentes para acreditar ou não.
- A teoria que mais gostei foi “a religião e o sentido da existência”, e o “problema do sentido da vida”. Gostei muito, pois fez-me ver a vida de outra forma.
- A teoria que mais gostei de trabalhar em filosofia foi o problema da justificação do estado, porque a matéria era cativante e gostei da maneira de justificar e argumentar o problema da justificação do estado.
- Problema da justificação do estado. Problema do mal.
- O problema que mais gostei foi o problema da existência de Deus e do sentido da vida porque me fez pensar e questionar acerca do que eu acreditava.
- Eu gostei de todos os problemas e teorias, porque a forma como o professor dá as aulas influencia isso.
- A matéria que mais gostei foi o problema da justificação do estado, porque foi uma teoria fácil de compreender.
- O problema que mais gostei foi o problema da justificação do estado, pois achei que aprendi várias coisas que posso utilizar no meu futuro.
- O egoísmo, porque foi ao que mais me agradou e me motivou e fez-me gostar de forma especial a filosofia.
- Foi a do utilitarismo de Mill, foi a que entendi melhor, foi divertida de estudar.

Consideras que a filosofia é útil? Porquê?

- Sim. Porque faz-nos reflectir sobre problemas e teorias. E dá para esclarecer as nossas dúvidas.
- Sim, pois faz-nos reflectir acerca de problemas e teorias.
- Sim, porque ajuda-nos a pensar criticamente, antes de agirmos. Mas ao mesmo tempo não devemos ser totalmente filósofos, devemos seguir apenas algumas teorias filosóficas para darmos rumo à nossa vida.
- Acho a filosofia útil porque nos faz ver outros pontos de vista, faz-nos reflectir melhor, pensar melhor antes de agir; mas, sobretudo abre-nos novos horizontes, novas maneiras de pensar, ajuda-nos a debates e argumentar as nossas opiniões.
- Sim, ajuda-nos a avaliar a vida e os seus problemas de outro modo.
- Sim, faz-nos pensar criticamente.
- Sim! É útil, pois ajuda-nos a entender melhor a nossa vida.
- Sim, porque nos faz pensar e reflectir sobre a vida.
- A filosofia é útil porque nos dá a entender e a criticar várias questões e situações da nossa vida.
- Sim considero. A filosofia faz-nos pensar melhor na vida, faz-nos ver a vida de uma forma diferente e aprendermos a ter respostas para algumas perguntas que já tínhamos feito e ninguém nos dava respostas.
- Sim, considero. A filosofia faz-nos pensar muito sobre vários assuntos, faz-nos ver a vida de outra forma, faz-nos despertar interesse, faz-nos querer ter respostas que muitas vezes não nos dão.
- Talvez, porque poderá ser importante para fazermos as nossas escolhas.
- Mais ou menos, porque nos faz pensar e reflectir sobre várias situações e matérias.
- Sim, ajuda-nos a pensar criticamente e a questionarmo-nos sobre aquilo em que acreditamos.
- Sim, ajuda-nos a pensar e a levar a vida com um olhar mais crítico.
- Considero, pois devemos pensar criticamente sobre todos os problemas. Faz-nos perceber melhor as coisas.
- Sim a filosofia é útil, para nos fazer pensar criticamente e para não deixar criar maus hábitos mentais.
- Sim porque nos faz reflectir criticamente sobre os problemas da filosofia.
- Sim a filosofia é útil, porque nos faz pensar criticamente e com isso podemos ter sempre uma posição acerca de vários temas.
- Sim, porque a filosofia é útil para a nossa vida, ou seja, revela-nos o que se passa na nossa vida quotidiana e também nos prepara para o futuro.
- Sim, porque nos ajuda a desenvolver a nossa actividade crítica.
- Sim, porque faz-nos pensar criticamente sobre problemas que nunca pensei que dessem assim tantos problemas para as pessoas. E também acho que é útil porque assim aprendemos comentários e ideias contrárias às nossas, que até podem mudar as nossas.
- Sim, porque faz ver uma pessoa de vários pontos, e faz-nos escolher criticamente com deliberação.
- Sim, porque ajuda-nos a ser críticos.