



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Idalina Maria Correia da Silva

Experiências de Pensamento no Ensino da Filosofia

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação da

Doutora Custódia Martins

Outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Idalina Maria Correia da Silva

Endereço eletrónico: idalina.correia.silva@gmail.com Telefone: 96 7841427

Número do Bilhete de Identidade: 10038489

Título do Relatório:

Experiências de pensamento no ensino da filosofia

Orientador:

Doutora Custódia Martins

Ano de conclusão: 2013

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: _____

AGRADECIMENTOS

Quero endereçar os meus agradecimentos em primeiro lugar para o 10ºCT3 da Escola Secundária Martins Sarmiento de Guimarães, turma com a qual tive o enorme prazer de ensaiar alguns passes de magia filosófica. A forma recetiva e aberta com que me acolheram demonstra que há, nas nossas escolas, interesse em conhecer, descobrir e debater formas de pensar o mundo e os outros, mesmo quando isso é incómodo. Tão incómodo que parece desmultiplicar problemas em vez de os resolver. Recordo o momento em que um dos meus alunos quis saber por que razão “a professora fazia tantas experiências de pensamento com eles?” Esse foi o momento em que percebi que eles perceberam e em que senti que podia atravessar as fronteiras do ensino que ensina para o ensino que se deixa ensinar.

Ao orientador cooperante, Professor Carlos Félix, nenhum gesto de agradecimento poderá alguma vez colmatar a dívida que tenho para com ele que foi a pessoa que apontou não só as falhas e as imperfeições como me soube indicar formas de as superar. E fê-lo sempre de forma assertiva e com toda a frontalidade. Os saltos qualitativos que fui dando ao longo do estágio devem-se à sua atenção ao detalhe e à sua atitude de militância não com a educação possível mas com a educação desejável. As suas críticas e comentários ajudaram-me a manter constante o exercício de humildade e de simplicidade na comunicação dos conteúdos científicos e de construção meticulosa da minha abordagem pedagógica.

Uma palavra de agradecimento para a supervisora de estágio, Professora Custódia Martins que na sua forma tranquila ainda que cirúrgica de comunicar o que pensa, me ajudou a rever e a reformular aspetos menos consistentes deste relatório.

Aos meus colegas do mestrado que me acompanharam ao longo dos últimos dois anos e com quem discuti ardentemente e cujos pontos de vista nem sempre foram coincidentes com os meus, agradeço imenso e reconheço a sorte de me ter cruzado com eles porque são pessoas que não se limitam a pensar e a viver a espuma das coisas e dos dias. Carla, Sérgio, Pedro e José - se tivesse sete vidas como os gatos repetiria este mestrado em cada uma delas. E é bem provável que seja por este absurdo desejo de repetição que nos foi dada uma vida só, arrisco em dizer...

À minha irmã Helena Correia da Silva que tem uma paciência de oriental coube a tarefa de me ouvir ruminar os pensamentos mesmo quando já não tinha nenhum ou quando eram

inaudíveis. Dá-se o caso de ela saber o que eu penso por mim quando me perco pelo que sem ela nenhuma ideia minha alguma vez atravessaria a ombreira da porta.

Ao Professor Artur Manso estou muito grata por termos conseguido ir construindo uma relação de confiança e de amizade sempre ladrilhada pelo colorido dos seus acessos individualistas e pelo meu idealismo crónico.

Faltará ainda agradecer à minha filha, Juliana Almeida, se bem que me parece que ela é que deverá sentir-se grata pelo facto de não ter sido obrigada a conviver de perto, nestes últimos meses, com os devaneios de uma mãe em modo de *escrítica* de tese.

Por último e com uma gratidão muito especial quero agradecer ao António Rocha por ter conseguido manter-se estoicamente empenhado nas conversas intermináveis que mantivemos e que envolveram quase sempre experiências de pensamento tão excêntricas quanto projetar barcos a remos escondidos nos sótãos do tempo para navegar este mundo impossível.

EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO NO ENSINO DA FILOSOFIA

RESUMO EM PORTUGUÊS

O recurso a experiências de pensamento é um clássico da história da filosofia. Na verdade, a filosofia é uma extensa galeria de experiências de pensamento. Por que razão os filósofos recorrem tão frequentemente a experiências de pensamento? A história das experiências de pensamento pode elucidar-nos sobre a natureza do pensamento filosófico?

Se os filósofos as empregam tão abundantemente, beneficiará o ensino da filosofia com a sua aplicação e em que medida? No presente trabalho que tem por título, *Experiências de pensamento no ensino da filosofia*, descrevo a minha prática de ensino que se caracterizou pela sua aplicação e fundamento teoricamente o seu emprego tentando dar uma resposta a todas estas questões. Este trabalho consiste no relatório do estágio que integra o Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e que foi concretizado no ano letivo de 2012/2013 na Escola Secundária Martins Sarmiento, em Guimarães, com a turma 10ºCT3.

Palavras-chave: Relatório de estágio, Ensino da Filosofia, Experiências de pensamento.

THOUGHT EXPERIMENTS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

Thought experiments are a classic resource found all through the history of philosophy. Indeed, philosophy is an extensive gallery of thought experiments. Why do philosophers resort to thought experiments so often? Can the history of thought experiments elucidate us about the nature of philosophical thought? If philosophers employ them so abundantly, will the teaching of philosophy benefit from the application of thought experiments? And so to what extent? In this work entitled *Thought experiments in the teaching of philosophy* I describe my teaching practice with the application of thought experiments in the classroom while I research the theoretical foundation for such practice. This work is the final report of the supervised teaching internship integrated in the “Teaching of Philosophy in High School” masters programme and was implemented during the academic year 2012/2013 with the 10th grade CT3 class of Martins Sarmiento High School in Guimarães.

Keywords: Internship report; Philosophy teaching; Thought experiments.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO NO ENSINO DA FILOSOFIA.....	v
RESUMO EM PORTUGUÊS.....	v
THOUGHT EXPERIMENTS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY.....	vi
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO	2
§ I - A NATUREZA E OS MODOS DE EMPREGO DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO.....	5
1. A HIPÓTESE DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO COMO PONTO DE PARTIDA	5
2. O QUE É UMA EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO?.....	10
3. HÁ UMA GRAMÁTICA DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO?	24
4. ENSINAR FILOSOFIA É UMA EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO?.....	36
§ II – A APLICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO NO ENSINO DA FILOSOFIA.....	46
5. A PRÁTICA: O ENSINO DA FILOSOFIA ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO.....	46
5.1. Os problemas e as aulas como laboratórios conceptuais	46
5.2. Experiências de pensamento no esquema temático das aulas.....	50
6. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA.....	60
6.1. Os instrumentos da avaliação qualitativa	60
6.2. Análise e discussão dos resultados da avaliação qualitativa	62
6.3. Conclusões gerais	66
CONCLUSÃO	68
BIBLIOGRAFIA.....	72
GLOSSÁRIO (experiências de pensamento analisadas no relatório).....	78

ANEXOS 80

INTRODUÇÃO

Experiências de pensamento no ensino da Filosofia é o relatório do estágio de docência integrante do Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade do Minho, edição de 2011/2012. O estágio realizou-se na Escola Secundária Martins Sarmiento, na cidade de Guimarães, durante o ano letivo de 2012/2013, sob orientação do Professor Carlos Félix e foi desenvolvido com a turma número três do 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias. Foram lecionados os conteúdos da dimensão da ação humana e dos valores e da dimensão ético-política do módulo II – A ação humana e os valores. Foram ainda lecionadas aulas a duas turmas do 11º ano incidentes sobre o tema da Ciência, o Poder e Riscos do módulo IV - O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica.¹

Tendo verificado que o recurso a experiências de pensamento é prática comum entre os filósofos, propus-me investigar em que medida o ensino da filosofia poderia ser beneficiado com a sua aplicação sistemática. As experiências de pensamento são dispositivos da imaginação empregues para investigar e elucidar a natureza das coisas. Aplicar uma experiência de pensamento a uma questão ou a um problema filosófico implica transformá-los numa narrativa mental que propõe pensar tais questões a partir de um determinado cenário hipotético. O seu carácter assimilativo e experimental é determinante, creio, nas possibilidades de perceção, de intervenção e de compreensão dos assuntos, frequentemente bastante abstratos, propostos aos alunos. Com a mesma frequência, quer a investigação filosófica quer o ensino da disciplina se debruçam sobre questões para as quais não há novos dados empíricos, o que nos coloca perante o problema de saber como é possível aprender algo de novo sobre o mundo. De facto, a maior parte das vezes, o que podemos fazer é encontrar modos diferentes de pensar nas mesmas coisas para as quais não foi encontrada ainda solução definitiva. Constituem, assim, peças elementares da máquina filosófica de produzir inferências e conhecimento. Daniel Dennett considera que são extratores intuitivos que servem o propósito de extrair de nós intuições sobre os assuntos e acionar o nosso

¹ Tal como consta do Programa Nacional de Filosofia: AA. VV. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

raciocínio e a nossa compreensão sobre eles. Nesse sentido, são ferramentas essenciais na aprendizagem da filosofia:

Uma estratégia popular na filosofia é construir um certo tipo de experiência de pensamento a que chamo extrator de intuição [...]. Extratores de intuição são concebidos engenhosamente para concentrar a atenção do leitor nos aspetos *importantes* e evitando que se atole em detalhes difíceis de seguir. Não há nada de errado com este princípio. Na verdade uma das maiores vocações da filosofia é encontrar formas de ajudar as pessoas a ver a floresta e não apenas as árvores. (Dennett: 1984, 12)

O presente relatório encontra-se estruturado em duas secções **§ I – A natureza e os modos de emprego das experiências de pensamento** e **§ II – A aplicação de experiências de pensamento no ensino da filosofia.**

A primeira em que fundamento teoricamente a investigação acerca do tema das experiências de pensamento no ensino da filosofia que sustentou a minha prática de docência.

A segunda correspondente à descrição dessa prática bem como à sua avaliação. A primeira secção é desenvolvida ao longo de quatro capítulos nos quais se apresenta o ponto de partida da investigação e se justifica a orientação adotada (**capítulo 1 – A hipótese das experiências de pensamento como ponto de partida**), se apresenta e se discute o conceito de experiência de pensamento de acordo com os diversos pontos de vista e formulações que tem recebido na filosofia e na ciência em geral (**capítulo 2 – O que é uma experiência de pensamento?**). O problema de saber se existe uma gramática das experiências de pensamento que nos auxilie a perceber a sua função no conhecimento e o seu modo de emprego na investigação é abordado ao longo do **capítulo 3 – Há uma gramática das experiências de pensamento?** E após a abordagem tipológica e, eventualmente taxionómica, determinar os modos de emprego e de recurso possíveis no ensino da filosofia que perfaz o **capítulo 4 – Ensinar filosofia é uma experiência de pensamento?** Depois de esclarecida a função metodológica e pedagógica do recurso a experiências de pensamento no ensino é altura de apresentar e demonstrar o modo como foi

implementado na prática letiva, enquanto programa geral de intervenção e nas atividades concretas que desenvolvi.

A segunda secção (**§ II – A aplicação de experiências de pensamento no ensino da filosofia**) consiste, pois, na apresentação desse programa de ação e de descrição de tais atividades bem como na ponderação dos seus resultados e nos meios de avaliação de uma tal prática pelo que se encontra dividida em dois capítulos concernentes à descrição da prática e à avaliação dessa mesma prática; (**5 – A prática: o ensino da filosofia através de experiências de pensamento**) e (**6 – A avaliação da prática**).

Na **conclusão** retomo os argumentos e as ideias centrais defendidas ao longo do trabalho para construir uma síntese compreensiva do significado e das implicações da abordagem do ensino da filosofia por meio da aplicação de experiências de pensamento. Incluo ainda algumas pistas de leitura deste tema de forma a demonstrar que há ainda lugar e margem para progredir no seu estudo e investigação já que estou convicta de que o ensino da filosofia nas escolas secundárias poderá beneficiar grandemente com o aprofundamento do tema.

§ I - A NATUREZA E OS MODOS DE EMPREGO DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO

1. A HIPÓTESE DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO COMO PONTO DE PARTIDA

“Pensar não ocorre por combustão espontânea;
não decorre apenas de princípios gerais.”

John Dewey²

“A filosofia sem experiências de pensamento parece impensável.”

Mason Myers³

Todo o plano é uma conquista improvável. Mesmo a realidade do eu que, no momento, descreve o plano é apenas um efeito secundário do facto de não ser possível viajar para trás no tempo com a missão de alterar radicalmente o nexos causal dos eventos. A ser possível ter-me morto a mim própria enquanto criança ser-me-ia, no mínimo, muito complicado ter perpetrado tal ato uma vez que não existo. Ou a ser possível voltar atrás para deitar fogo e destruir este plano que agora descrevo, então, a existência deste plano seria inviável. Em 1943, René Barjavel descreve este preciso paradoxo, o paradoxo das viagens no tempo, conhecido como o Paradoxo do Avô, no livro, *Le Voyageur imprudent*, com a variação de que alguém viaja para trás no tempo e mata o seu próprio avô antes de o ser e, como tal, o viajante não existe e conseqüentemente não pode ter morto o avô. Este entusiasmante episódio de ficção científica é um cenário hipotético que tem o singelo dom de nos colocar perante a impossibilidade de termos nascido. Não é todos os dias que assistimos à nossa irrealidade. Ou é?

Se admitirmos, com John Dewey a existência de “certos subprocessos que intervêm em qualquer operação reflexiva”. E que, esses subprocessos são: “(a) um estado de perplexidade, hesitação, dúvida; e, (b) um ato de procura e de investigação dos factos que

² Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/ebooks/37423> (p.12).

³ Myers, C. Mason (1968). Thought Experiments and Secret Stores of Information. *International Philosophical Quarterly* 8 (2):180-192.

servam para corroborar ou para anular a crença sugerida.” (1910, 10) poderemos concordar que a incerteza e que a procura de soluções para um problema são dois mecanismos poderosos, porquanto necessários, da nossa atividade de pensar. Um pouco mais à frente, Dewey ilustra este pressuposto com uma ficção:

Um homem percorre um local desconhecido e dá consigo perante uma ramificação do caminho. Não tendo forma alguma de se salvaguardar, recai num estado de hesitação e de suspense. Qual é o caminho certo? E como resolver a perplexidade? Existem apenas duas alternativas: ou decide o caminho a seguir cega e aleatoriamente, confiando-se à sorte, ou, procura descobrir as razões pelas quais um dos caminhos é o correto. (...) Poderá ter que subir a uma árvore; poderá escolher seguir uma direção, depois a outra, à procura, em qualquer dos casos, de sinais, pistas e indicações. Ele procurará algo como uma placa de estrada ou um mapa, e *o seu pensamento encontra-se disposto para a descoberta dos factos que servam os seus propósitos.* (Dewey: 1910, 12)⁴

Que significado podem ter estas ficções e em particular estes cenários radicais que nos colocam perante a nossa própria irrealidade para o ensino da filosofia? Em que medida é que, no seu desenvolvimento podemos encontrar não só a essência da própria filosofia como a natureza do nosso pensamento? Por que razão recorrem (tão frequentemente e tantos) filósofos a cenários imaginários ou a mecanismos de simulação mental para investigar a natureza das coisas? De que forma pode o ensino da filosofia ser beneficiado com a aplicação metódica e sistemática de tais mecanismos?

Estas constituem as primeiras grandes perplexidades que estiveram na origem do plano de investigação que tracei e que configurou a aplicação pedagógica que concretizei na minha prática de ensino. Em si mesma, a investigação levada a cabo foi, na linha dos esclarecimentos de Dewey sobre o que significa pensar, a de reunir os factos que pudessem comprovar o meu propósito ou a minha crença original. Sendo essa crença a de que a melhor maneira de ensinar filosofia é seguir os processos, utilizar os instrumentos e

⁴ (Dewey: 1910,12) – traduzido por mim do original em inglês.

dispositivos, as técnicas e metodologias de que os próprios filósofos se servem para produzir filosofia. O ensino da filosofia requer, a meu ver, algum sentido de operacionalização dos conteúdos. Exige-se que, de alguma forma, a especulação filosófica se torne funcional, ou seja, que contribua para o esclarecimento e para uma desejada resolução de problemas específicos. Os vários domínios de investigação filosófica devem não só ser apreendidos como apropriados pelos alunos. Esta apropriação fundamental dos conteúdos significa ser capaz de agir ou intervir na procura de soluções para os problemas propostos. O exercício de problematização no contexto de uma sala de aula exige que a prática educativa seja inquisitiva, crítica e colaborativa.

Defendo que a abordagem às temáticas curriculares através da formulação de um problema a investigar sob a forma de experiência de pensamento ou da projeção do problema num cenário possível é uma das fórmulas mais competentes, intrinsecamente filosóficas e cognitivamente estruturadas que permitem aos alunos atingir as metas de aprendizagem propostas pelo programa nacional da disciplina, designadamente: “aprender a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.”⁵

Não defendo que a aplicação de experiências de pensamento e o trabalho de “derivação” ou desmultiplicação inquisitiva que elas despoletam sejam as únicas estratégias didático-cognitivas válidas no ensino da filosofia. Não são únicas nem podem concretizar-se de forma isolada e pressupõem um certo entendimento quer da filosofia, quer da educação em filosofia. Desde logo, pressupõem um modelo dialógico, na tradição do diálogo socrático como cenário pedagógico de fundo porque qualquer proposta de pensar em conjunto a partir de um cenário hipotético é sempre uma metodologia ativa impraticável dentro das linhas de ação de um modelo magistral e expositivo de ensino. Através dela propõe-se aos alunos analisar um tema, uma situação, um conceito, uma ideia por meio de experimentação reflexiva e do exame crítico. A atividade, no contexto da sala de aula, passa a ser - conceptualmente - a de um laboratório mental onde se “dissecam” teorias e argumentos

⁵ AA. VV. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. (p. 6).

filosóficos num trabalho colaborativo de análise e de crítica na busca da clarificação do sentido e do significado dos assuntos e dos problemas.

Nessa medida, esbocei uma lista sinótica de objetivos gerais e programáticos a cumprir ao longo da minha prática letiva e que se prendem essencialmente com a necessidade de contribuir para a operacionalização mental e para a experimentação argumentativa dos conteúdos científicos integrantes do programa curricular da disciplina por meio da aplicação de cenários hipotéticos e de experiências de pensamento. Tornando, posteriormente, possível avaliar a expressão da aplicação dessas metodologias declaradamente dirigidas à investigação efetiva da natureza e das implicações das coisas nos resultados obtidos pelos alunos. São três os objetivos fundamentais:

- Adquirir hábitos de exercício mental, heurístico e algorítmico e ser capaz de os acionar e desenvolver no contexto temático da disciplina;
- Compreender que a compreensão é sempre uma ação: que os alunos desenvolvam o gosto tanto quanto a responsabilidade pessoal de agir sobre o que está à sua volta e que possa ser traduzível pela filosofia. Compreender que a ação é sempre uma interação: que os alunos integrem o seu contributo crítico na rede colaborativa da sala de aula;
- Aprender que qualquer saber e procura do conhecimento é uma prova de esforço, uma dieta, uma prova atlética e que, como tal, pressupõe uma condução orientada e programada das suas capacidades e competências críticas, interpretativas, lógico-dedutivas e criativas.

2. O QUE É UMA EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO?

“Que privilégio peculiar tem esta pequena agitação do cérebro a que chamamos *pensamento* que temos assim de fazer dela o modelo de todo o universo?”

David Hume⁶

Para compreender bem o poder político, diz Locke, é preciso que se admita a existência de um estado primitivo no qual os homens viveriam em natureza, num “estado de absoluta liberdade de dispor, como melhor entenderem das suas ações, bens e pessoas, dentro dos limites da lei natural, sem a ela desejarem subtrair-se e sem dependerem da vontade de qualquer outro homem.” (Locke: 2005, II – §. 4.)

Descartes conjectura a existência de um Génio Maligno, uma espécie de vilão mental cuja missão é transformar toda a realidade numa imensa fraude dos sentidos e da razão, na qual: “Vou supor, por consequência não um Deus sumamente bom, mas um certo génio maligno, ao mesmo tempo extremamente poderoso e astuto, que pusesse toda a sua indústria em me enganar. Vou acreditar que o céu, a terra, as cores, as figuras, os sons, e todas as coisas exteriores não são mais do que ilusões de sonhos com que ele arma ciladas à minha credulidade.” (Descartes: 1976, 114) Talvez eu não seja senão um cérebro numa cuba, que um cientista perverso se entretenha a estimular, de maneira que eu pense os pensamentos e tenha as sensações que ele quer que eu pense e tenha.

Uma das respostas mais influentes ao problema de saber como é possível uma sociedade justa, é a teoria de justiça como equidade de John Rawls. Ora a justiça é uma questão de distribuição de direitos e de bens. E, então, como fazer justiça, ou seja como distribuir os bens? Devem ser distribuídos equitativamente, diz Rawls, de acordo com princípios imparciais. Que princípios de justiça poderão ser esses e como se garante a sua imparcialidade? Rawls propõe que viajemos mentalmente até atingirmos uma posição original caracterizada pela mais completa nudez social, uma espécie de ponto prévio à inevitável

⁶ Hume, D. (2005). *Diálogos sobre a Religião Natural*. Lisboa: Edições 70 (parte II, §. 4, p. 19)

geografia social onde se desenham todas as posições a ocupar e, aí, a coberto somente de um véu de ignorância, decidir imparcialmente sobre quais os princípios de justiça a adotar.

Estes três momentos da história da filosofia ocidental partilham uma gramática comum para além da gramática da língua em que estão descritos: a gramática das experiências de pensamento. O Estado de Natureza de Locke, o Génio Maligno de Descartes e a Posição Original de Rawls são ficções. O que pode ter levado filósofos tão credíveis a criar estes “rebuçados” cognitivos, estes bolinhos da sorte chineses que trazem uma mensagem sobre as nossas vidas envolta em papel de rebuçado? Estas melodias da filosofia, como lhes chama Dennett na sua obra mais recente, *Intuition Pumps and other tools for thinking*, que é um manual de instruções sobre caixas de ferramentas cognitivas para aprendizes de filósofos, “Estas são as melodias duradouras da filosofia, com o poder de permanência que garante que os alunos se vão lembrar delas, de forma intensa e precisa, anos após terem esquecido os intrincados argumentos e análises envolvidos. Um bom extrator de intuição é mais robusto do que qualquer versão individual dos conceitos envolvidos.”⁷ (Dennett: 2013, 16)

Será possível, pelo contrário, que estes cenários ou figuras hipotéticas cumpram, afinal, uma função relevante dentro das teorias defendidas e dos argumentos que as justificam? Que vão, como tal, muito para além de meros interlúdios ilustrativos no fio de um raciocínio ou de uma demonstração? O Estado de Natureza de Locke corresponde a uma simulação da vida originária dos homens antes do estabelecimento de um contrato social e cumpre a função de esclarecer e justificar as razões que nos terão levado a ceder parte da liberdade e da igualdade que possuíamos nesse estado pela segurança e proteção de um Estado. Detém a particularidade de demonstrar a evolução política das sociedades. O Génio Maligno cartesiano torna evidentes as implicações epistemológicas do ceticismo radical com a sua regressão infinita da dúvida, permitindo-nos, assim, contornar a impossibilidade do conhecimento. A posição original de Rawls é a condição necessária, não real mas imaginária a partir da qual se torna concebível uma escolha imparcial dos princípios que regem uma sociedade justa.

Foram selecionadas estas três experiências de pensamento de uma extensa galeria de experiências propostas ao longo da história da filosofia porque todas elas fazem parte do

⁷ (Dennett: 2013, 16) – traduzido por mim do original em inglês.

programa curricular da disciplina de filosofia do 10º e do 11º anos de escolaridade. Darei, posteriormente, mais exemplos e analisarei com mais detalhe aquelas que concebi ou que selecionei para trabalhar no contexto das aulas.

Nem o Estado de Natureza, nem o Génio Maligno ou a Posição Original correspondem a descrições de fenómenos ou de factos que possamos apreender e testar empiricamente, são do domínio da projeção mental e são unicamente exploráveis através do entendimento. Funcionam como peças fundamentais no itinerário explicativo da natureza das coisas, sejam estas, os fenómenos ou as teorias acerca deles. Os casos mencionados fornecem inteligibilidade porque fornecem uma explicação para a necessidade do Estado, a possibilidade do conhecimento e a escolha imparcial dos princípios justos.

Esta segunda capacidade (a projeção mental) torna-se crucial para a primeira (descrição dos fenómenos) quando atravessamos o nível da mera descrição do real para nos preocuparmos também com a sua explicação. Na história do pensamento ocidental esta transição foi feita, primeiramente, tanto quanto nos é permitido afirmar, pelos filósofos da natureza gregos do período pré-socrático. Foram eles que inventaram a experimentação do pensamento como operação cognitiva e que a praticaram com grande dedicação e versatilidade.* (Rescher: 1991, 31)

Este excerto demonstra uma visão muito fundacional do significado das experiências de pensamento e que é aquela defendida pelo conjunto de autores que participa na obra de Tamara Horowitz e de Gerald Massey, editada em 1991, *Thought Experiments in Science and Philosophy*. E que é aquela que se defende neste relatório e que terei tempo de esclarecer. No entanto, na literatura sobre o tema é mais frequente encontrar uma perspetiva mais pragmática, digamos assim, acerca do significado das experiências de pensamento. Uma perspetiva que destaca a dimensão didática e instrumental do recurso a experiências de pensamento. Quando Dennett define experiências de pensamento como “extratores intuitivos” que “podem fazer pelos alunos o que os telescópios fazem ao olho nu” (2013, 23)

* (Rescher: 1991, 31 – § I, artigo I) - excerto traduzido por mim do original em inglês.

parece advogar uma aceção unicamente metodológica e didática: são histórias breves e imaginárias concebidas para provocar e fazer despoletar a nossa intuição, isto é o que bombas ou extratores intuitivos querem dizer. Aliás, Dennett aplica pela primeira vez esse termo num contexto de crítica à experiência de pensamento, o Quarto Chinês⁹, de John Searle.¹⁰ Dennett considera, ainda assim, que as experiências de pensamento têm sido uma força dominante na filosofia desde há séculos. E que são a versão dos filósofos das fábulas de Esopo reconhecidas como esplêndidas ferramentas para pensar antes mesmo de existirem filósofos. (Dennett: 2013,15) Ainda que para ele constituam não mais do que bilhetes de viagem oferecidos à nossa intuição. O recurso a experiências de pensamento é, assim, comparável ao uso de ferramentas por um carpinteiro e constitui um dos muitos dispositivos e técnicas de que se servem os filósofos para levar a cabo os seus propósitos.

A perspetiva que aqui defendo é, com efeito, de carácter metodológico uma vez que requer a aplicação da experiência de pensamento como estratégia pedagógica no ensino da filosofia. A sua aplicação é didática, portanto, mas a sua finalidade é cognitiva porque se prende com os processos e com as operações mentais que induzem a compreensão das coisas. Elas não só facilitam ou favorecem como exponenciam a compreensão da natureza das coisas. De acordo com T. Kuhn e relativamente ao papel que as experiências de pensamento desempenham na investigação científica:

Historicamente o seu papel é próximo do duplo papel desempenhado pela observação e pela experimentação laboratoriais. Em primeiro lugar, elas podem revelar a desconformidade da natureza perante um conjunto de expectativas. Complementarmente, podem sugerir vias concretas de revisão de ambas, expectativas e teorias.(1977, 241)

⁹ A experiência do Quarto Chinês, idealizada por John Searle, é um argumento contra a possibilidade de uma verdadeira inteligência artificial (ou inteligência artificial forte). Uma pessoa que sabe apenas inglês está sozinha num quarto, dispondo de instruções em inglês para a utilização de caracteres chineses impressos, que lhe permitem responder a perguntas que lhe são colocadas em chinês por alguém no exterior do quarto. Para quem está fora do quarto parece que a pessoa dentro do mesmo domina o chinês. Searle pretende demonstrar com esta experiência de pensamento que um programa de computador (Inteligência Artificial) pode usar regras sintáticas para manipular símbolos sem ter realmente compreensão do significado ou semântica.

¹⁰ O termo *intuition pump* foi criado por Dennett e aparece publicado pela primeira vez no seguinte artigo da sua autoria: *The Milk of Human Intentionality*, na revista *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 3, pp. 428–430.

A sua função é, como tal, de grande importância tanto para a investigação científica como para o desenvolvimento da especulação filosófica. E porque é tão importante? Porque se constitui em via ou fórmula explicativa, de caráter hipotético, e determinante para a compreensão dos assuntos. Por considerar que as experiências de pensamento se encontram tão inextricavelmente ligadas ao pensamento filosófico que se poderia viajar pela história da filosofia a bordo das suas experiências mentais, defendo que o ensino da filosofia não pode prescindir delas, podendo cumprir-se mais e melhor com a sua aplicação. Neste sentido, seria no mínimo desejável proceder a uma tentativa de definição do conceito de forma a delimitar com precisão o seu significado e a permitir conceber contextos concretos para a sua aplicação.

Como podemos definir experiências de pensamento de forma a distingui-las claramente de outras fórmulas e operações que expressem o nosso pensamento sobre as coisas?

Que definição adotar que nos permita atribuir-lhes qualidades distintas das que decorrem de uma leitura unicamente didática, segundo a qual, uma experiência de pensamento é um dispositivo da imaginação que auxilia a pensar e a explorar um conceito, um argumento ou uma ideia? Que nos permita ampliar esta leitura que parece ser partilhada por Dennett e por Julian Bagini e James R. Brown e que se pode encontrar na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*,¹¹ para nomear apenas alguns de entre aqueles que me parecem mentores de uma perspectiva didática das experiências de pensamento?

Neste sentido, diremos, com Boorsboom que as experiências de pensamento cumprem uma função específica dentro do desenvolvimento de uma teoria (2002, 379-387) e, com Myers, que a filosofia sem experiências de pensamento parece impensável. (1968, 180-192)

Naturalmente que podemos optar por colocar as tentativas de definição de lado, tal como acontece com a maioria dos conceitos com os quais trabalhamos e esclarecê-los através dos seus contextos de utilização. Não temos um conceito único e absoluto de filosofia, de educação, de religião, de política, de mente, de ser humano, de mundo, de verdade. Também não é nosso propósito estabelecer aqui uma teoria geral das experiências de

¹¹ Autores referidos no artigo, Brown, J. R. & Fehige, Y. Thought Experiments. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (inverno. ed. 2011), Edward N. Zalta (ed.), Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/thought-experiment/>

pensamento: o que são, como funcionam, as suas vantagens e os seus limites. Veremos mais adiante que a tentativa de formulação de teorias compreensivas inclusive a determinação de uma tipologia de experiências de pensamento tem partido da filosofia da ciência e diz maioritariamente respeito ao esclarecimento do seu significado e justificação do seu uso nas ciências exatas e naturais. Esta perspectiva que não encontra vantagens pertinentes na construção de uma axiomática rigorosa pode ser traduzida da seguinte maneira e citando A. Bokulich:

É difícil dizer o que são experiências de pensamento. Felizmente, também não é relevante. Sabemos o que são quando as vemos, e isso é suficiente para tornar possível a discussão. Algumas características são óbvias. Experiências de pensamento são realizadas na mente e envolvem algo similar à experiência; ou seja, normalmente vemos acontecer qualquer coisa numa experiência de pensamento. Frequentemente há mais do que mera observação. Como acontece numa experiência real, pode implicar cálculo, aplicações de uma teoria, suposições e conjeturas. A melhor maneira de obter um controlo sobre o que são as experiências de pensamento é simplesmente olhar para muitos exemplos.¹² (2001, 285)

É uma visão muito pragmática e sóbria das coisas, em certo sentido, faz-me lembrar a famosa definição de filosofia de Wilfrid Sellars: "O objetivo da filosofia é entender como as coisas, no sentido mais amplo possível do termo, se constituem no sentido mais amplo possível do termo. Incluo, sob a designação de 'coisas no sentido mais amplo do termo' itens tão radicalmente distintos como 'couves e reis', e também números e deveres, possibilidades e estalar de dedos, experiências estéticas e a morte."¹³ (1962,1) Definição que radica na admissão, creio, de que o nosso conhecimento é de carácter fundamentalmente aproximativo.

Não obstante, este processo de investigação e por esta ordem de ideias, levar-nos-ia a encontrar aspetos comuns numa lista taxinómica de todos os candidatos possíveis a cenários

¹² (Bokulich: 2001, 285) – excerto traduzido por mim do original em inglês.

¹³ (Sellars:1962,1) - excerto traduzido por mim do original em inglês.

hipotéticos produzidos em laboratório mental e não me parece que pudesse contribuir em muito para uma melhor compreensão do assunto.

Vamos, antes, admitir uma definição ou, melhor ainda, uma aproximação à definição de experiências de pensamento que seja suficientemente abrangente mas ainda assim capaz de se estabelecer como critério razoável de classificação que nos oriente nos passos seguintes. Designadamente na tarefa de decompor o conceito nas suas dimensões didática, cognitiva e histórico-filosófica nas quais se fundamenta o seu uso pedagógico no ensino da filosofia. E na tarefa posterior de demonstrar a forma como foi aplicado na prática letiva e sua subsequente avaliação.

Afirmar que experiências de pensamento são dispositivos da imaginação usados para investigar a natureza das coisas de acordo com a definição de James R. Brown (Brown: 1991, 10) e que se pode encontrar também na *Stanford Encyclopedia of Philosophy*,¹⁴ é demasiado simplista. Um salvo-conduto para incluir sob o rótulo de experiência de pensamento tudo quanto possa ser concebível. Vamos deter-nos um pouco e analisar esta definição. Surgem, de imediato, alguns problemas; em que medida a experiência de pensamento se distingue de um mero argumento hipotético? Se basta colocar a imaginação ao serviço do conhecimento e conjecturar, supor ou conceber algo como é que se estabelece uma relação funcional entre o que é concebido e o que é possível e se garante demonstração e justificação, ou seja, valor epistémico às afirmações e inferências produzidas? Valor epistémico significa saber mais do que sabíamos antes, determinar a verdade, demonstrar a evidência ou justificar uma crença de acordo com o que pensamos ser o nosso conhecimento das coisas: um sistema de crenças verdadeiras justificadas. Efetivamente, o problema de saber se uma experiência de pensamento se traduz na aquisição de novos conhecimentos e, em que medida podemos aprender algo de novo sobre a realidade apenas através do pensamento, é talvez o maior foco de discussão e de controvérsia que marca a investigação sobre o tema.

Se defendermos como Hume defende que, “tudo o que seja concebível através de uma ideia clara e distinta implica necessariamente a possibilidade de existir.” (1896, 41), estaremos a

¹⁴ Brown, J. R. & Fehige, Y. Thought Experiments. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (inverno. ed. 2011)*, Edward N. Zalta (ed.), Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/thought-experiment/>

dizer que conceber (clara e distintamente)¹⁵ um ser humano com 6,12 metros de altura, um computador portátil ou um cortador de relva e, para todos os efeitos, até mesmo uma barata ou um mosquito com consciência, tal como conceber sereias, gnomos e basiliscos capazes de matar com um simples olhar implica a sua existência. E, nesse caso estaremos a validar como experiência de pensamento toda e qualquer produção fantástica que resulte da nossa imaginação e estaremos ainda, perigosamente, a por o pé em problemas filosóficos demasiado complexos como o problema da *concebibilidade* e da possibilidade que se mantém intrigante e sem solução aparente. Tudo o que é concebível, é possível? E tudo o que é possível tem de ser concebível?¹⁶ Pois, em consequência disso, veremos a filosofia da mente e a epistemologia serem invadidas por mortos-vivos! Passando a ironia, e se existirem seres que se parecem com os seres humanos e se comportam como eles, ou seja, se a sua natureza física for indistinguível da natureza física de um ser humano mas desprovidos de qualquer experiência consciente? Nesse caso, provar que uma outra pessoa, que não eu, seja consciente torna-se tremendamente complicado uma vez que essa pessoa pode ser um zombie — é pelo menos logicamente possível que possa ser. Ora, para lá do problema da consciência no mundo físico e da correlação entre acontecimentos mentais e acontecimentos físicos, a hipótese radical dos zombies é uma experiência mental que nos transporta pelas areias movediças das possibilidades lógicas tanto quanto faz estremecer a nossa mais genuína intuição sobre o facto de sermos seres conscientes e de reconhecermos nos outros essa mesma propriedade. Na verdade, com este interlúdio sobre zombies filosóficos que muitos filósofos consideram inconsistente como é o caso de D. Dennett, “Tenho a certeza que um zombie filosófico é conceptualmente incoerente, impossível, uma ideia falhada.” (2013, 309), o que pretendo é demonstrar a seguinte ideia: ainda que o cenário dos zombies filosóficos nos coloque perante becos teóricos sem saída – nomeadamente sobre a relação entre o que é simplesmente concebível e o que é de facto possível, expondo o problema epistemológico por excelência – o certo é que tem despoletado enorme controvérsia, sérios exercícios de compreensão e é um teste à nossa própria compreensão do mundo. Mas, o

¹⁵ Ainda que deva ter-se em consideração que conceber clara e distintamente algo pode muito bem constituir um critério de seleção entre o concebível e o impossível de conceber.

¹⁶ Ver a propósito o artigo de David Chalmers, *Does Conceivability Entail Possibility?* publicado na coletânea, T., Gendler, & J. Hawthorne, (2002) *Conceivability and Possibility*. Oxford University Press, 2002, pp.145-200.

problema inicial permanece: como assegurar que não se confundam experiências de pensamento com meros exercícios de imaginação ou passos de ginástica metafísica obscura? Dennett, por exemplo, não reconhece validade epistemológica ao cenário dos zombies.

Consideremos a proposta de definição de T. S. Gendler segundo a qual uma experiência de pensamento é consistente com o processo de raciocínio que é realizado a partir de um cenário imaginário bem estruturado com o objetivo de responder a uma determinada questão colocada por uma situação ou por um problema reais. (1996, 3) O que por muito caricato que seja, implica dizer, que fazer uma experiência de pensamento é sempre colocar algo que não existe ao serviço da compreensão ou da explicação de algo que existe. É uma inversão do processo de explicar o obscuro pelo que conhecemos bem. De acordo com esta perspectiva, uma experiência de pensamento é uma fórmula de análise conceptual que parte de uma suposição – vamos supor que existe vida fora do planeta, vamos supor que as sociedades humanas aboliem a moeda, que a distinção entre bem e mal é inata ou que Deus existe – que se visualiza e perspectiva imaginariamente de forma a perceber o que acontece, quais as implicações e consequências e a retirar conclusões. Dito de outra forma, corresponderá a colocar as questões: *M* será o mesmo se *S* ou de que forma admitir *S* altera o meu conhecimento das coisas, se *S* não seria *F* evidente e justificável? Vejamos ainda e, indo buscar as experiências de pensamento já debatidas anteriormente, se um Génio Maligno existir, o meu conhecimento da realidade é o mesmo? (Descartes), a ter existido um Estado de Natureza caracterizado por ser um estado de máxima liberdade e igualdade, não seria justificável a tentativa de criar uma forma de garantir a proteção e a segurança próprias e dos bens? (Locke)

Uma experiência de pensamento corresponde, pois, a uma tentativa de extrair instruções de um processo de raciocínio hipotético inferindo as consequências de uma hipótese que tanto quanto é possível afirmar pode ser falsa. Consiste em raciocinar a partir de uma suposição que é provisoriamente assumida como verdadeira com o objetivo de provar uma determinada conclusão. Mas o que acabei de afirmar coincide com o que significa um argumento hipotético. E, nesse caso, para quê experiências de pensamento se já temos os argumentos hipotéticos? Tomemos o clássico argumento sobre o problema do mal: se Deus existe (suposição ou hipótese), é um ser onisciente, onipotente e *omnivolente* (definição de Deus). Se existe um ser com essas propriedades então, o mal não pode existir. Mas o mal

existe. É racionalmente impossível contornar esta contradição. Eliminá-la implicaria abdicar de pelo menos uma das afirmações: Deus não é um ser onisciente, onipotente e *omnivolente* ou afirmar que o mal não existe. O argumento do problema do mal é um silogismo hipotético – Se P então Q , se Q então R , logo, P então R . A distinção não é fácil. Há mesmo quem não a considere de todo. Como é o caso de N. Rescher. Vejamos como o explica:

A experimentação de pensamento têm um carácter explicativo quando segue uma linha de raciocínio do tipo "X é difícil de explicar, mas se assumirmos que P, que certamente não sabemos, mas que não é inerentemente improvável, então obtemos uma explicação perfeitamente aceitável de X ". Esta projeção de um raciocínio conjetural, no interesse da compreensão explicativa representa um uso perfeitamente sensato da experimentação de pensamento, e está em concordância com o seu uso muito antigo no domínio filosófico. Esse tipo de uso explicativo da experimentação de pensamento já foi usado por Tales de Mileto (n. ca. 620 A.C.), o primeiro dos filósofos pré-socráticos.¹⁷ (1991, 32)

Do meu ponto de vista e de acordo com aquela que parece a visão de Gendler e de outros autores¹⁸ e em oposição a J. D. Norton que rejeita liminarmente a ideia de que uma experiência de pensamento é mais do que uma simples execução de um argumento: "A minha visão das experiências de pensamento é bastante deflacionária. Afirmando que elas são apenas argumentação comum, disfarçadas de formas pitorescas ou narrativas" (Norton: 2002,1), uma experiência de pensamento é essencialmente um forma de extensão argumentativa e de ampliação cognitiva que permite visualizar as implicações de uma situação hipotética quase de forma observacional e não uma tarefa de decoração de interiores ou uma espécie de *feng-shui* cognitivo. Ou seja, uma espécie de correlato mental de uma experiência de laboratório, empírica e real. O que significa que nem tão pouco a

¹⁷ (Rescher: 1991, 32) – excerto traduzido por mim do original em inglês.

¹⁸ Refiro-me a autores que partilham uma visão mais abrangente e fundacional de experiência de pensamento. A lista é extensa pelo que destaco apenas os seguintes: R. Sorensen, C. Daly, A. Bukolich, J.R. Brown, cuja investigação tem sido relevante para a compreensão do tema.

metáfora do “extrator intuitivo”, como defende Dennett, e eu diria, uma máquina de eletrochoques intuitivos que estimule e acelere a nossa intuição, me parece defensável por ser demasiado reducionista e não traduzir realmente o que significa, no ato de conhecer, o processo de pensar através de experiências de pensamento. Pelas palavras de Gendler, “A presença de uma imagem mental pode desempenhar um papel cognitivo crucial na formação da crença em questão. E este, embora falível, mecanismo quasi-observacional de formação de crença pode, em certos contextos, ser suficientemente fiável para contar como uma fonte de justificação.” (2004, 1154) As questões da *concebibilidade* e da possibilidade a que fiz referência mais atrás e que detêm o justo poder de ameaçar a validade e destituir a credibilidade da projeção de cenários hipotéticos porque, não há dúvida, que levantam questões acerca dos seus limites: de que nos servirá especular sobre algo que se possa conceber ou imaginar na procura de encontrar sentido para o que existe? Que utilidade poderão ter para a filosofia os zombies filosóficos, uma fábrica de operários¹⁹ ou de homúnculos que trabalham na linha de montagem do meu cérebro?²⁰ Para quê conceber a quadratura do círculo ou um polígono de mil lados?²¹ Conceber um Estado de Natureza ou uma máquina que pense (Alan Turing)²²? A curvatura do espaço ou o gene como entidade material há 200 anos atrás?²³

¹⁹ Refiro-me a uma das clássicas experiências de pensamento da história da filosofia criada por Leibniz e que estabelece uma intrigante analogia entre o mecanismo do intelecto e o mecanismo de uma fábrica ou de um moinho: “Suponhamos que existe uma máquina, construída de forma a pensar, sentir e a ter percepção, que se possa conceber num tamanho suficientemente grande para que possamos entrar dentro dela como entraríamos dentro de um moinho. Nesse caso, ao examinar o seu interior, deveremos poder encontrar apenas as peças que trabalham e se articulam umas com as outras e nunca nada que possa explicar a percepção. Logo, só como unidade (substância) e nunca como composto ou como máquina é que podemos pensar a percepção.” (Leibniz: 1898, parágrafo 17).

²⁰ Tenho em mente quando me refiro a homúnculos mais precisamente o fantasma na máquina de Gilbert Ryle e o seu clássico argumento contra o dualismo cartesiano que ficou conhecido pela regressão de Ryle. Ryle desenvolve esta ideia na obra, *The Concept of Mind*, de 1949: “De acordo com este mito (racionalismo) sempre que um sujeito age inteligentemente a sua ação é precedida e dirigida por um outro ato interno de considerar apropriada a proposição ao problema prático (...) Então seremos levados a admitir que, para que as reflexões de um herói sobre como agir sejam inteligentes exigem que ele primeiro reflita sobre qual a melhor reflexão sobre como agir. Esta regressão é infinita.” Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Londres: Hutchinson's University Library. (p.31)

²¹ Nas *Meditações*, Descartes propõe uma distinção entre imaginar e conceber a partir da ideia de um quiliógono ou polígono de mil lados: “Mas se quero pensar um quiliógono, compreendo que é uma figura que consta de mil lados, mas não imagino do mesmo modo esses mil lados, ou não tenho a sua intuição como presentes.” (Descartes: 1976, 199).

²² No artigo, *Computer machinery and intelligence*, publicado na revista *Mind*, em 1950, Alan Turing propõe-nos um teste, o teste da imitação, a partir do qual será possível admitir que as máquinas pensam. Artigo consultado na coletânea: Hofstadter, D. R., & Dennett, D. C. (1981). *The mind's I: fantasies and reflections on self and soul*. New York: Basic Books (pp. 53-68).

²³ Refiro-me ao facto de William Bateson (um cientista da genética dos inícios do século XX) considerar inimaginável e extravagante, nessa época, a ideia de uma dupla hélice com três mil milhões de moléculas em cada célula, de acordo com a referência feita por Dennett (2013). *Intuition pumps and other tools for thinking*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company. (p. 448).

Assim, a competência explicativa e compreensiva de uma experiência de pensamento é mais vasta do que a de um argumento essencialmente porque convoca um julgamento sobre uma situação imaginária como se se tratasse de uma situação real. Veremos, a seu tempo, que é justamente esta competência explicativa que as experiências de pensamento detêm e em duas dimensões, a de multiplicar questões que precisam de resposta, solução ou revisão (*explanandum*) e a de propor vias ou formas de lhes responder, de as resolver ou rever (*explanans*) que é benéfica no ensino da filosofia. É claro que ainda há que mencionar que não é o mesmo que confrontar a realidade diretamente, é certo, mas pensar ou discorrer dentro dos limites de um cenário hipotético (considerando as suas variações de emprego e de domínios de aplicação) é o processo de ensaio virtual ou de idealização mais experimental de que dispomos para investigar a natureza das coisas. Poderemos concordar assim com a afirmação só aparentemente tautológica de Roy Sorensen: “Experiências de pensamento são experiências.” (1992, 3)

O que significa afirmar que as experiências de pensamento são formas de experiência e se funcionam de forma similar às experiências científicas então as experiências científicas também são idênticas às experiências de pensamento. Esta questão das relações entre a filosofia e as outras áreas científicas na forma como aplicam experiências de pensamento receberá o devido tratamento no próximo capítulo.

Em qualquer dos casos, uma experiência de pensamento é sempre um teste à nossa compreensão das coisas ou, em versão minimal, é sempre um ensaio da nossa compreensão das coisas. É um teste ou um ensaio que envolve diversos procedimentos de análise, de exame e de crítica: como sejam, a análise de contraexemplos, a legitimação ou refutação de uma teoria, a procura de inconsistências, a averiguação de possibilidades ou a demonstração da impossibilidade, a demonstração de evidências e a perceção das consequências, a ilustração de uma ideia ou de uma afirmação, a antecipação e a produção de intuições racionais. Uma experiência de pensamento é um instrumento de investigação e de persuasão racional.

Faltará esclarecer com mais detalhe quais os processos cognitivos envolvidos bem como as diferentes funções e finalidades das experiências de pensamento e em que medida a sua aplicação no ensino da filosofia merece investigação. Tentarei, como tal e de seguida, indagar

sobre se há algo como uma gramática e que espécie de gramática possa ser essa, que pautem o seu funcionamento e as suas formas de aplicação.

3. HÁ UMA GRAMÁTICA DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO?

“O filósofo observou que todos os livros, por muito diferentes que sejam, constam de elementos iguais: o espaço, o ponto, a vírgula, as vinte e duas letras do alfabeto.

Também acrescentou um facto que todos os viajantes têm confirmado:

‘Não há, na vasta Biblioteca, dois livros idênticos.’”

Jorge Luis Borges²⁴

“Eu afirmo que a Biblioteca é interminável. Os idealistas argumentam que as salas hexagonais são uma forma necessária do espaço absoluto, ou pelo menos da nossa intuição do espaço. Consideram que é inconcebível uma sala triangular ou pentagonal.

(Os místicos pretendem que o êxtase lhes revela uma câmara circular com um grande

livro circular de lombada contínua, que dá toda a volta das paredes; mas o seu

testemunho é suspeito; as suas palavras, obscuras.

Esse livro cíclico é Deus.) Basta-me por agora repetir a clássica sentença:

‘A Biblioteca é uma esfera cujo centro cabal é qualquer hexágono, e cuja circunferência é inacessível.’”

Jorge Luis Borges²⁵

“As experiências de pensamento são uma das mais utilizadas e menos compreendidas técnicas da filosofia.”

Tamar S. Gendler²⁶

De forma a tornar possível atribuir consistência filosófica ao emprego de experiências de pensamento no ensino da filosofia e a justificar a sua didática parece-me relevante determinar, primeiramente, qual a função que exercem na investigação científica. Recordemos o conceito de experiência de pensamento aqui defendido bem como os vários pontos de vista já mencionados sobre a sua função na filosofia. Uma experiência de pensamento é um cenário conjetural ou hipotético que funciona como um conjunto de circunstâncias particulares mentalmente simuladas (narrativa mental) a partir dos quais é possível fazer inferências. A sua função, do ponto de vista mais geral, é a de proporcionar formas ou vias de aplicação e de desenvolvimento do raciocínio ou do pensamento que sustentem essas inferências. Como instância de análise conceptual detém competências de

²⁴ Borges, J. L. (1999). *Obras completas* (1. ed.). Lisboa: Ed. Teorema. Excerto do conto, A Biblioteca de Babel da obra *Ficções* (p. 485).

²⁵ Borges, J. L. (1999). *Obras completas* (1. ed.). Lisboa: Ed. Teorema. Excerto do conto, A Biblioteca de Babel da obra *Ficções* (pp. 483-484).

²⁶ Gendler, T.S. (1996). *Imaginary Exceptions: On the Powers and Limits of Thought Experiment*. Cambridge: Harvard University. (p.3).

“reflexão performativa” e explicativa que não são subsumíveis na simples argumentação. Da mesma forma que as operações mentais e os processos cognitivos envolvidos não se resumem a uma pura abordagem conceptual *a priori*, completamente desmaterializada porque a situam e contextualizam. E, nesta medida, pode considerar-se que um tal processo é naturalmente correspondente ou consistente com a própria natureza e limites da nossa maneira de pensar. Veremos mais adiante se o nosso pensamento abstrato e a nossa razão podem continuar a ser vistas como faculdades puras, desinteressadas e inexpugnáveis, esclarecendo, nomeadamente, a afirmação segundo a qual a prática imaginativa e conjectural nos pode levar a novas crenças que podem estar inacessíveis se raciocinarmos de forma fria e puramente desinteressada.

Um tal processo é consistente com a nossa maneira de pensar, quer se adote uma visão unicamente instrumental ou metodológica em que o seu papel é análogo ao de um telescópio, por exemplo: “Experiências de pensamento são telescópios da esfera abstrata, através delas obtemos intuições das leis da natureza.” (Brown: 2004, 113)

Quer se adote uma perspectiva mais funcional, ou seja, que admita a função epistemológica segundo a qual uma experiência de pensamento pode permitir a obtenção de conhecimento ou justificar crenças existentes. Gendler é uma clara mentora desta perspectiva e, de acordo com as suas palavras: “Irei explicar o que significa dizer que os mecanismos psicológicos utilizados na contemplação de situações específicas (por oposição à consideração de esquemas gerais) nos permitem obter informações sobre o mundo natural de uma maneira claramente não-argumentativa.” (2004, 1154)

Talvez se compreendam melhor estas perspectivas se virmos como funcionam em concreto. As experiências de pensamento não são um exclusivo da filosofia. A projeção de experiências de pensamento é prática comum e extensiva a todas as áreas do conhecimento, nomeadamente à economia, à história, à matemática e à física. Algumas das experiências de pensamento concretizadas na física são sobejamente conhecidas, desempenham um papel paradigmático na evolução daquela disciplina e são momentos fundamentais da história da ciência. Por exemplo, a experiência dos Corpos em Queda Livre de Galileu que permitiu invalidar a conceção aristotélica segundo a qual a velocidade de queda de um corpo é diretamente proporcional ao seu peso. Como? Imagine-se, diz Galileu, dois corpos, um

pesado e outro mais leve, presos um ao outro e a cair de uma altura considerável. Se aceitarmos a concepção aristotélica, então, das duas e uma: ou ambos os corpos caem a uma velocidade média entre a velocidade de queda expectável de cada um dos corpos isolado ou a uma velocidade que combina a velocidade desigual do corpo pesado e do corpo leve, que seria sempre naturalmente maior do que a velocidade de queda do corpo pesado. A simulação permite visualizar que teríamos o conjunto dos corpos a cair mais lentamente do que o corpo pesado sozinho. Ou, então, mais rapidamente. Ora, isso é claramente um paradoxo. E, se assumirmos que a velocidade de queda de um corpo é independente do seu peso, podemos resolver o paradoxo? A famosa experiência de Galileu que envolve, segundo a história que nos é contada na escola, duas esferas de diferentes pesos a cair da Torre de Piza e dois ilustres professores da universidade a assistir, anula a teoria aristotélica e abrirá caminho à descoberta da lei matemática da aceleração gravitacional.

A lista de experiências de pensamento que desempenharam e que continuam a desempenhar um papel relevante na história da ciência é interminável. Pense-se no Demónio de Maxwell, - uma criatura imaginária e microscópica mas de inteligência penetrante cuja função é subverter a Segunda Lei da Termodinâmica abrindo e fechando o orifício de ligação entre dois recipientes e autorizando a passagem de moléculas de um para o outro de acordo com a temperatura - do qual se serve Maxwell para demonstrar o carácter probabilístico dessa lei²⁷. Considere-se ainda, as experiências mentais de Newton para comprovar o espaço absoluto (como a Experiência do Balde²⁸) ou as experiências de Einstein sobre a relatividade,

²⁷ A experiência foi descrita numa carta a Peter Guthrie Tait, datada de dezembro de 1867 e publicada em 1871 no livro, *Theory of Heat, Londres: Longmans Green and Co.*: «Mas se concebermos um ser cujas faculdades são tão aguçadas que ele consegue acompanhar cada molécula no seu curso, tal ser, cujos atributos são ainda essencialmente tão finitos quanto os nossos, seria capaz de fazer o que atualmente nos é impossível fazer. Pois vimos que as moléculas num recipiente cheio de ar a uma temperatura uniforme movem-se com velocidades que não são de modo algum uniformes [...]. Suponhamos agora que tal recipiente é separado em dois, A e B, por meio de uma divisória no qual há um pequeno orifício, e que um ser, que pode ver as moléculas individuais, abre e fecha este orifício, de forma a permitir que somente as moléculas mais rápidas passem de A para B, e somente as mais lentas passem de B para A. Ele irá portanto, sem gasto de trabalho, elevar a temperatura de B e baixar a de A, em violação da 2ª lei da termodinâmica.» (p. 338)

²⁸ A experiência do balde é uma das mais celebradas experiências de Newton para provar o espaço absoluto e consiste num balde cheio de água preso por uma corda que se faz torcer repetidamente. Quando o movimento de torção para e se aguarda que a água do balde fique em repouso, solta-se o balde que começa a girar no sentido oposto. A água começa lentamente a girar e a afastar-se do centro subindo pelos lados do balde.

nomeadamente, aquela que é conhecida como o Paradoxo dos Gémeos que, de facto, ilustra questões de relatividade especial e esclarece as relações entre o espaço e o tempo.²⁹

O que detêm estas experiências de pensamento em comum com as experiências conceptuais da filosofia? Em que medida se pode comparar o Génio Maligno de Descartes ou os paradoxos de Zenão que mostram que o movimento é uma impossibilidade e um absurdo, com a experiência da Queda dos Corpos de Galileu? Podemos imediatamente responder que as primeiras não são factuais nem se podem comprovar empiricamente enquanto as restantes parecem funcionar como uma prova ou uma demonstração dos factos e são empiricamente comprováveis. Naturalmente, podemos concluir que as experiências de pensamento detêm um espaço de ação ou um âmbito bastante maior na filosofia do que nas ciências exatas e naturais onde as possibilidades do mundo real demarcam as fronteiras. Se as experiências de pensamento filosóficas não sofrem, à partida, qualquer constrangimento físico, de realização prática ou de comprovação empírica, como podemos, então, extrair características comuns?

A função que estas experiências de pensamento exercem no enquadramento da investigação científica das ciências exatas e naturais parece precisa e específica. A relação entre as suposições e as hipóteses levantadas através de cenários imaginários com as teorias parece direta e imediata. Sobretudo porque se coloca a questão de determinar a sua finalidade epistemológica já que nem sempre fornecem novos dados empíricos.

A diferença central entre experiências de pensamento em filosofia e em ciências naturais é que no caso das últimas o âmbito de possibilidades é limitado ao mundo real (e possivelmente aos seus homólogos fisicamente mais próximos), enquanto as experiências de pensamento filosóficas tem um âmbito muito mais amplo de possibilidades: as experiências de pensamento em filosofia podem, em princípio, apelar para qualquer cenário possível, ou até mesmo impossível. Assim, experiências de pensamento filosóficas são livres das exigências e dos limites da capacidade de

²⁹ Einstein propõe que se imaginem dois gémeos. Um decide fazer uma viagem pelo espaço numa nave espacial à velocidade da luz, deixando o seu irmão em casa. Quando o primeiro regressa da sua viagem descobre que o irmão tinha envelhecido muito mais do que ele. Do ponto de vista de cada um, o outro irmão encontra-se em viagem e assim paradoxalmente cada um deveria encontrar o outro mais jovem. Ora, a teoria da relatividade especial diz que quanto mais rápido se viaja no espaço, mais lentamente se viaja no tempo.

realização prática e testabilidade empírica. Isto, ao invés do alegado facto de que as reflexões filosóficas não podem responder a questões empíricas, pode considerar-se a característica que diferencia a filosofia (e ciências formais, como a matemática e a lógica) de outras disciplinas. (Lehtonen: 2012, 3)

Duas visões distintas do papel que desempenham na ciência merecem análise: por um lado, podemos considerar que a análise conceptual através de aplicação de um cenário (— “imagine-se o seguinte estado de coisas”) é sempre algo que antecede a experiência real ou empírica. Nesse sentido, toda e qualquer experiência empírica realizada tem sempre um trajeto prévio que é mentalmente desenhado ou projetado. Este é um ponto de vista pertinente porque significa considerar que as simulações feitas na investigação experimental e empírica se baseiam em modelos do mundo mentais. A idealização precede a experiência. Esta perspectiva é influente mas não é predominante nas fileiras da ciência e um dos seus maiores adeptos é Ernest Mach que criou o termo *Gedankenexperiment*, o qual aparece publicado pela primeira vez no artigo de sua autoria, *Sobre experiências de pensamento*, em 1883. Neste artigo, sublinha a ideia segundo a qual se todas as experiências são guiadas pela teoria, nem todas as experiências necessitam de um laboratório. Mach entende o valor das experiências de pensamento como técnicas de descoberta e ferramentas críticas da investigação:

O sonhador, o construtor de castelos nas nuvens, o poeta das utopias sociais e tecnológicas, todos fazem experiências com o pensamento. Até mesmo o respeitável merceiro tanto quanto o empenhado inventor e o cientista. Todos concebem circunstâncias às quais associam ideias, expectativas ou suposições acerca dos resultados. Onde o sonhador combina circunstâncias irreais, (...) o último, cujos conceitos são cópias consistentes dos factos, permanece muito próximo da realidade quando pensa. De facto, a hipótese das experiências de pensamento repousa na assunção de que as nossas ideias são boas ou menos boas cópias dos factos. Da mesma maneira, continuamos a contar mentalmente os segundos na eventualidade do relógio avariar (...) assim, na nossa recolção podemos descobrir novas propriedades acerca dos factos reais. (1972, 451)

Por outro lado, a visão mais predominante talvez seja aquela que considera que o único objetivo de uma experiência de pensamento é confirmar ou refutar uma teoria. Que considera que este deve ser o único critério de validação das experiências de pensamento o que leva Häggqvist a tomar a seguinte posição num artigo em que apresenta um modelo para as experiências de pensamento: “Defendo uma restrição normativa dos cenários hipotéticos na medida em que estes funcionem como testes”. (2009, 57)

K. Popper propõe, por outro lado uma classificação das experiências de pensamento bastante mais substancial em relação às anteriores que referi, distinguindo-as entre o seu uso heurístico (de ilustração de uma teoria), o seu uso crítico (de refutação de uma teoria ou de demonstração de contradições) e o seu uso apologético (em defesa de uma teoria). (1959, 442-456)

Trata-se, com efeito de uma taxinomia mais substancial com a salvaguarda de que esta proposta de Popper diz respeito exclusivamente ao domínio da física quântica embora me pareça extensível à generalidade das disciplinas científicas.

J.R.Brown propõe uma outra classificação possível: as experiências de pensamento ou são destrutivas ou construtivas num primeiro nível. Na categoria das destrutivas podemos encontrar as que ele designa como platónicas. Estas últimas podem ser destrutivas e simultaneamente construtivas. Na categoria das construtivas encontramos as experiências diretas, conjeturais e de mediação. (Brown: 1991, 34) Uma experiência de pensamento destrutiva contém um argumento que destrói ou que pretende destruir uma teoria. A experiência dos Corpos em Queda Livre de Galileu demonstrou que a teoria aristotélica acerca do movimento é logicamente impossível, tal como vimos no capítulo anterior deste relatório e constitui um exemplo de uma experiência de pensamento destrutiva. Dentro da categoria das experiências construtivas, as de mediação são aquelas que facilitam as inferências e as conclusões a partir de uma teoria bem articulada. Uma função similar à da ilustração de que nos fala K. Popper. O Demónio de Maxwell sobre a qual já teci algumas considerações anteriormente é um exemplo de experiência de mediação. De forma distinta das experiências de mediação, as conjeturais não partem de uma formulação teórica que se pretende esclarecer ou demonstrar mas estabelecem ou estipulam um fenómeno através de um modelo mental que o explique. As experiências diretas não partem de uma teoria estável mas estabelecem uma. As experiências que J. R. Brown designa como platónicas são

simultaneamente destrutivas e construtivas. A experiência dos Corpos em Queda Livre de Galileu constitui uma vez mais um exemplo desta categoria porque estabelece uma nova teoria ao mesmo tempo que anula a teoria vigente.

Ainda e, por último, uma outra versão possível de uma gramática das experiências de pensamento concebida por J. Norton: as experiências de pensamento ou são do TIPO I ou do TIPO II, sendo que e, respetivamente ou contêm argumentos dedutivos que suportem uma teoria ou que a reduzam ao absurdo (*reductio ad absurdum*), ou envolvem uma espécie de inferência indutiva. (Norton: 1991, 129-149)

Parece-me mais ou menos evidente concluir que estes quatro diferentes modos de “arquivar” experiências de pensamento são diferentes apenas na aparência. Na verdade proporcionam um algoritmo de classificação muito similar e que, no essencial, propõe demarcar os três modos de emprego mais comuns e reiterados das experiências no contexto da investigação científica. Refiro-me ao emprego crítico, construtivo e elucidativo. Receio, no entanto, que existam múltiplos casos, sobretudo no que respeita ao campo da filosofia que escapem ilesos a estes carimbos. Não pretendo retirar qualquer mérito a estas tentativas de sistematização que permanecem válidas como guias de navegação que nos orientam a condução pela pluralidade de cenários e casos possíveis. Creio, contudo que são excessivamente arbitrárias na medida em que tomam o todo pela parte ao assumirem como critério de classificação apenas a finalidade e o objetivo do recurso a uma experiência de pensamento. Se atendermos apenas a esse fator parcial, de facto, podemos afirmar com segurança que a aplicação de uma experiência de pensamento visa demonstrar que uma teoria ou uma crença são inválidas ou falsas, visa provar que são válidas ou verdadeiras ou visa simplesmente clarificar ou elucidar um ponto de vista ou uma tese sobre um determinado estado de coisas. Nesse sentido, pode admitir-se a sua pertinência embora o mesmo não aconteça se, por outro lado, tivermos o cuidado de considerar não só o modo ou o processo de demonstração ou de desenvolvimento de uma experiência de pensamento (modo de teste) como a forma como “materializa” as operação cognitivas ou as linhas de raciocínio e de pensamento que acompanham esses processos de demonstração ou ainda, o seu significado como núcleos à volta dos quais giram fluxos e aportes teóricos de entendimento das coisas. Isto porque não

me parece que se possa acondicionar facilmente os mitos platônicos de Atlantis³⁰, de Er³¹ ou do Anel de Gíges³², como exemplos entre muitos outros possíveis, nesse tríptico de categorias quanto à finalidade e uso das experiências de pensamento.

Tomemos o exemplo do mito platônico do Anel de Gíges³³ que poderemos entender como cenário ficcional ou hipotético empregue para efeitos de demonstração de um argumento. Neste caso particular trata-se de um argumento proferido por Gláucon no seu discurso inicial no Livro II da *República* de Platão de defesa de que a justiça é intrinsecamente preferível à injustiça a partir da disposição do argumento contrário. Nesta passagem do discurso, Gláucon recorre à história de Gíges e, ainda a um outro cenário hipotético no qual nos propõe que imaginemos um homem injusto a viver o extremo da sua injustiça e um homem justo a viver o extremo da sua justiça para determinar: “ (...) depois de terem atingido ambos o extremo limite, um da justiça, outro da injustiça, se julgue qual deles foi o mais feliz.” (República, 361d) Ora estas experiências de pensamento parecem desafiar as classificações enunciadas por não ambicionarem ser uma ferramenta de prova nem de refutação de uma teoria e por não se reportarem a circunstâncias factuais, (—“o que aconteceria perante estas ou aquelas circunstâncias”), como acontece com muitos outros casos na filosofia, têm sido construídas experiências de pensamento que são momentos referenciais da análise e da discussão sobre os conceitos e a sua natureza é intrinsecamente conceptual (—“como podemos descrever o que acontece perante estas e aquelas circunstâncias”). Momentos referenciais que assinalam pontos de vista fundamentais sobre as coisas e demarcam estados de compreensão dessas mesmas coisas, que instanciam o debate dos temas de que

³⁰ Timeu, 26e4

³¹ República, 612b8

³² República, 359d-360b

³³ “Era ele um pastor que servia em casa do que era então soberano da Lídia. Devido a uma grande tempestade e tremor de terra, rasgou-se o solo e abriu-se uma fenda no local onde ele apascentava o rebanho. Admirado ao ver tal coisa, desceu por lá e contemplou, entre outras maravilhas que para aí fantasiava, um cavalo de bronze, oco, com umas aberturas, espreitando através das quais viu lá dentro um cadáver, aparentemente maior do que um homem, e que não tinha mais nada senão um anel de ouro na mão. Arrancou-lho e saiu. Ora, como os pastores se tivessem reunido, da maneira habitual, a fim de comunicarem ao rei, todos os meses, o que dizia respeito aos rebanhos, Gíges foi lá também, com o seu anel. Estando ele, pois, sentado no meio dos outros, deu por acaso uma volta ao engaste do anel para dentro, em direção à parte interna da mão, e, ao fazer isso, tornou-se invisível para os que estavam ao lado, os quais falavam dele como se se tivesse ido embora. Admirado, passou de novo a mão pelo anel e virou para fora o engaste. Assim que o fez, tornou-se visível. Tendo observado estes factos, experimentou, a ver se o anel tinha aquele poder, e verificou que, se voltasse o engaste para dentro, se tornava invisível; se o voltasse para fora, ficava visível. Assim senhor de si, logo tratou de ser um dos delegados que iam junto do rei. Uma vez lá chegado, seduziu a mulher do soberano, e com o auxílio dela, atacou-o e matou-o, e assim se assenhoreou do poder.” (República: 359d a 360b)

é exemplo o Mito de Gíges sobre a definição de justiça. Naturalmente que Gláucón utiliza a história de Gíges para melhor demonstrar e melhor persuadir os seus ouvintes acerca da veracidade da sua proposta. No entanto, não creio que possamos reduzi-lo apenas a uma tentativa de prova, ele constitui uma fórmula de entendimento da questão que passa a marcar a própria evolução do pensamento acerca da justiça. Ou seja, parece-me fundamental garantir que as experiências de pensamento mantenham uma função válida mesmo perante conceitos ou assuntos marcados por certo grau de *indefinibilidade* e de indeterminação, por assuntos de grande complexidade como seja o conceito de justiça. Ao optarmos por demarcar fronteiras arbitrárias e rígidas como as que são estabelecidas nas propostas de classificação que referi, estaremos a despromover e a negligenciar todas as experiências de pensamento que consistam em vias de acesso e de explicação de fenómenos ou conceitos complexos e indeterminados ou integralmente conceptuais.

Não posso deixar de mencionar a experiência de pensamento que mais radicalmente tem exercido o poder de contagiar os intelectos desde há séculos sem que se divise qualquer particular utilidade prática na sua resolução muito embora ela seja paradigmática no que respeita à determinação da identidade do que existe perante a inevitabilidade da mudança. Qual é essa identidade? A história do Navio de Teseu é a seguinte, de acordo com a formulação da história de Plutarco que Hobbes faz no *De Corpore* (1839, Vol. I, Parte II, 11): Teseu tinha um navio com trinta remos. Ao longo de muitos anos, Teseu³⁴ foi substituindo várias pranchas do seu barco, à medida que iam ficando velhas com pranchas do mesmo tamanho e do mesmo material. As velhas peças ia-as guardando num armazém junto à costa. Chegou o dia em que o navio já não tinha nenhuma das peças com que fora construído embora o navio permanecesse aparentemente o mesmo, enquanto, por outro lado, no armazém repousassem todas essas peças. Qual era o verdadeiro navio?

Se o navio reconstruído é o barco original de Teseu, o navio que Teseu tem no armazém não pode ser o seu navio original. Mas então quando desapareceu o navio original? Quando Teseu lhe retirou a primeira prancha? Quando lhe retirou a trigésima prancha? Será plausível dizer que o navio original de Teseu agora é dois? Mas então qual dos dois é o navio original de

³⁴ Teseu ficou conhecido na mitologia grega como o algoz do Minotauro. Durante anos os Atenenses ofereceram sacrifícios humanos ao Minotauro, a criatura metade-touro que habitava o labirinto de Cnossos. Teseu acaba por matar o Minotauro, um dia mais tarde.

Teseu? Em que ficamos? O problema é sobre a identidade que é a mais básica das relações lógicas que qualquer objeto tem — todo o objeto é idêntico a si mesmo e apenas a si mesmo, ($A = A$) assentes nas várias assunções que podemos ter: — que os objetos sobrevivem à mudança gradual; — que um objeto é o conjunto das suas partes e que, neste caso, o objeto “Navio de Teseu” está onde as suas peças originais estão, levam-nos a considerar, pelo menos, quatro cenários de solução possíveis ainda que qualquer um deles pareça parcial e falível. A primeira dessas soluções é que um objeto é o conjunto das partes que o constituem e que, portanto, o navio que se encontra no armazém é o navio original. A segunda solução implica negar que os objetos possam sobreviver a mudanças graduais o que quer dizer que a partir do momento em que fosse retirada uma prancha do navio este deixaria de ser o navio original. O problema é justificar por que razão seria a trigésima prancha a responsável por alterar a identidade do navio irrevogavelmente e não uma outra qualquer. Uma terceira solução implica afirmar que nenhum objeto persiste na mudança. Ora, ao longo do tempo e à medida que as peças fossem sendo retiradas do navio original, teríamos continuamente navios diferentes, já que as alterações ao navio anterior seriam procedidas da criação de um novo navio. E, por último, uma quarta solução que consiste em afirmar que os objetos não detêm apenas três dimensões mas quatro sendo a quarta a dimensão temporal. Esta solução não obriga a rejeitar nenhuma das assunções do problema e afirma que ambos os navios partilham partes do navio original que foi construído num momento X do tempo.

O facto de não parecer existir solução ou de não termos sido capazes de encontrar até ao momento uma solução para o “puzzle” conceptual e para o paradoxo lógico que o Navio de Teseu nos coloca por não conseguirmos extrair uma teoria válida, não significa que este cenário hipotético seja inclassificável dentro dos critérios de validação das experiências de pensamento. Neste sentido, as gramáticas elaboradas pecam por redução e por simplismo. Pecam, sobretudo, por imparcialidade já que, se reportam claramente mais a experiências de pensamento factuais do que conceptuais.

Deveremos, assim, admitir a existência de propriedades comuns entre experiências distintas, não apenas quanto à finalidade com que se utilizam como à sua natureza e à natureza dos problemas a que se endereçam. Quer se considere a experiência do Navio de Teseu, o argumento do *apeiron* de Anaximandro, o Paradoxo de Aquiles e da Tartaruga, de Zenão, o Gato de Schrödinger, a experiência dos Corpos em Queda Livre de Galileu ou o Paradoxo de

Newcomb (que descreverei e analisarei em detalhe no capítulo seguinte deste relatório), muito embora, consistam em experiências radicalmente distintas, é justo afirmar que todas contêm propriedades comuns das quais possamos inferir a experiência de pensamento como mínimo múltiplo comum. Vejamos de perto o argumento de Anaximandro, o Paradoxo de Aquiles e da Tartaruga e a experiência do Gato de Schrödinger:

A crença no *apeiron* (o indefinido) é justificável para aqueles que se debruçam sobre a matéria (...) porque só o *apeiron* pode garantir que a geração e a destruição não falhem já que é uma fonte infinita da qual tudo o que potencialmente pode existir é decorrente. (citado por Rescher: 1991, 34)

Anaximandro defende a existência do *apeiron* demonstrando que a sua não existência implicaria a impossibilidade da geração e da destruição das coisas. Na sua apagogia ou raciocínio de demonstração negativa, toma como hipótese a existência do contrário da premissa (-P) que pretende defender (P). Assumir -P é uma assunção de verdade, ou seja, uma formulação basilar do raciocínio através da postulação de um cenário hipotético.

Aquiles nunca pode alcançar a tartaruga; porque na altura em que atinge o ponto donde a tartaruga partiu, ela ter-se-á deslocado para outro ponto; na altura em que alcança esse segundo ponto, ela ter-se-á deslocado de novo; e assim sucessivamente, *ad infinitum*. (Kirk & Raven: 1979, 301-302)

O paradoxo de Aquiles e da Tartaruga é uma das fórmulas de *reductio ad absurdum* empregues por Zenão para desacreditar as teses da pluralidade e da mudança, especificamente do movimento contínuo. O processo de demonstração é elaborado assumindo que a veracidade da tese sobre o movimento contínuo encerra uma contradição, deriva ou é redutível a um absurdo. Nesta medida, o argumento desenha uma sucessão de inferências a partir de um cenário hipotético: — “admita-se que, assumo-se que, se tomarmos algo por verdadeiro”. Ambos os exemplos têm por objetivo provar ou demonstrar que a teoria em causa encerra contradições, neste sentido, são do tipo crítico (*cf.* Popper: 1959)

A experiência científica de Schrödinger que sublinha as inconsistências de uma teoria dominante aceita mas que, acima de tudo desenha uma possível via de saída ou aponta uma solução para o problema em análise: as ambiguidades que a física quântica coloca ao senso comum.

Um gato é fechado dentro de uma câmara de aço, juntamente com o dispositivo diabólico seguinte (que devemos preservar da interferência direta do gato): num contador *Geiger* há uma pequena porção de substância radioativa, tão pequena que talvez, no decurso de uma hora, um dos seus átomos decaia, mas também, com igual probabilidade, talvez nenhum decaia; se isso acontecer, o tubo contador liberta uma descarga e, através de um relé, solta um martelo que estilhaça um pequeno frasco com ácido cianídrico. Se deixarmos todo este sistema isolado durante uma hora, então diremos que o gato ainda vive, se nenhum átomo decaiu durante esse tempo. A função do sistema como um todo iria expressar isto contendo em si mesma o gato vivo e o gato morto (desculpem a expressão) misturado ou espalhado em partes iguais. (Schrödinger: 1980,157)

Este catálogo de experiências de pensamento de que tenho vindo a falar partilha, muito embora todas as diferenças de modo que possamos apontar, uma mesma natureza que se prende com a competência justificativa e explicativa que detêm no processo de investigação e de compreensão dos fenómenos. “A presença de uma imagem mental pode desempenhar um papel cognitivo crucial na formação da crença em questão. E este, embora falível, mecanismo quasi-observacional de formação de crença pode, em certos contextos, ser suficientemente fiável para contar como uma fonte de justificação.” (Gendler: 2004, 1152) E essas competências, explicativa e justificativa, deverão ser, a meu ver determinantes em qualquer abordagem que pretenda completar uma gramática das experiências de pensamento. Este é um trabalho que permanece por fazer e que poderá vir a clarificar verdadeiramente as questões sobre a natureza e os modos de emprego das experiências de pensamento na filosofia como nas outras ciências.

4. ENSINAR FILOSOFIA É UMA EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO?

“Ainda suporto a força bruta, mas a razão grosseira é intolerável.
Há algo de injusto no seu uso. É bater abaixo da linha do intelecto.

Oscar Wilde³⁵

“A atitude genuína da infância, marcada por uma curiosidade ardente,
uma imaginação fértil e pelo amor do questionar experimental,
está próxima, muito próxima da atitude científica.”

John Dewey³⁶

As experiências de pensamento são, como temos vindo a esclarecer, instrumentos de investigação, de compreensão e de persuasão racional. Constituem fórmulas de aplicação ensaística do pensamento hipotético-dedutivo. E qualquer disciplina científica que se considere recorre à sua aplicação, de uma forma ou de outra. Ainda que apenas se partilhe a versão mais minimalista e restrita de experiência de pensamento como “acessório” de demonstração ou de refutação de teorias. Não são instrumentos exclusivos da filosofia, antes são inerentes a qualquer processo de investigação racional porque fornecem o espaço e o trajeto de concretização das operações cognitivas envolvidas na procura de resolução de problemas. Esta visão que coloca as experiências de pensamento como condição e como expressão da forma como pensamos sobre as coisas e as compreendemos, é uma das ideias centrais defendidas neste relatório. Vimos anteriormente o papel que desempenham no pensamento científico e, em particular, na filosofia. Mas exatamente o que significam para o ensino da filosofia? Em que medida se concretizam como metodologia?

No livro I da *República* de Platão, Sócrates discute com o seu amigo Céfalos sobre o que possa entender-se por justiça. Céfalos considera que agir com justiça consiste em dizer sempre a verdade e em restituir “aquilo que se tomou de alguém”. Sócrates, de seguida, examina a consistência de uma tal ideia tentando determinar se ela poderá ser válida para todas as situações. Propõe a Céfalos que imagine, então, a seguinte situação: “Como neste exemplo: se alguém recebesse armas de um amigo em perfeito juízo, e este, tomado de

³⁵ Wilde, O. (1994). *The picture of Dorian Gray*. Lisle, Disponível em: <http://www.gutenberg.org/ebooks/174> (p. 30).

³⁶ Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/ebooks/37423> (p. 2)

loucura, lhas reclamasse, toda a gente diria que não se lhe deviam entregar. E que não seria justo restituir-lhas, nem tão-pouco consentir em dizer toda a verdade a um homem nesse estado.” (República, 331c)

Este caso hipotético que é proposto por Sócrates serve de rastilho para uma longa argumentação sobre as questões da justiça, da moral e da ética que é ilustrativa dos métodos de inquérito e de exame socráticos na procura de boas razões e de argumentos sólidos com que sustentar aquilo que se afirma. É essa “perseguição” das boas razões e dos argumentos sólidos é o que, em última instância, se pode chamar de fazer filosofia. O exame crítico de ideias e a argumentação são-lhe naturalmente inerentes e a filosofia é fundamentalmente um exercício crítico do pensamento. Apresentar ou praticar este exercício crítico no contexto do ensino é não só defendido pelo programa de filosofia como constitui uma meta do programa educativo mais geral. A Lei de Bases do Sistema Educativo³⁷ bem como o Programa Nacional de Filosofia concordam na adoção de estratégias ativas e de participação, de crítica e de construção capazes de dotar os alunos de ferramentas válidas para o exercício efetivo de uma cidadania autónoma, democrática e informada. Com efeito, o programa nacional entende que a filosofia é "uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real."³⁸ E a disciplina de filosofia no contexto do nosso ensino secundário detém um papel de relevo na apropriação e no desenvolvimento de tais competências. Considero, no entanto, que a importância do papel desempenhado pela disciplina na educação dos alunos não se deve tanto à natureza da filosofia como exercício crítico que constrói e promove espaços de exame e de discussão de argumentos e de ideias como ao facto de um tal exercício crítico ser capaz de acionar os mecanismos de resolução de problemas intrínsecos do ser humano. E esta é, a meu ver, a condição que possibilita e justifica a investigação filosófica em si mesma e, da mesma maneira, o ensino da filosofia e não o contrário. O exercício de reflexão, de problematização e de relação que é esperado que a filosofia pratique e concretize e que é estrategicamente dirigido à promoção da autonomia,

³⁷AA.VV. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República*, n.º 237, Série I de 14-10-1986, disponível em: <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf> (acedido em 2013-05-03).

³⁸ AA.VV. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. (p. 5).

do pensamento próprio e da construção ativa e crítica da cidadania democrática facilmente deriva num mero artifício formal e de argumentação despojada se carecer de um compromisso muito claro com os conteúdos e com o modo de os transmitir. Neste sentido, defendo uma ligeira inversão do modo como vemos a função crítica e problematizadora da disciplina de filosofia passando a colocar a tónica não nessa função mas nos problemas filosóficos que estão na sua origem.

Quando Sócrates instiga o seu amigo Céfalo com a difícil questão de definir a justiça, tal como retrata Platão numa das primeiras passagens da *República*, que citei mais acima. Quando Aristóteles pergunta, na *Metafísica*; “são os números reais como as pessoas?”; quando nos questionamos sobre se somos livres ou se essa liberdade é apenas uma ilusão; o que devo fazer e se a moral é algo de objetivo como os grãos de café; se tenho a certeza de que existam outras mentes para além da minha ou como provar a realidade do mundo exterior; porque é que nos organizamos socialmente em Estados e não de outra forma qualquer ou, ainda, se as máquinas podem pensar.

Quando colocamos estas questões (que são exemplos de questões e de problemas que integram o programa de filosofia no ensino secundário), ou nos confrontamos com elas somos colocados perante problemas que requerem uma solução. Entramos no nosso modo de solucionadores de problemas e, no mínimo, liga-se em nós o interruptor que põe em funcionamento e desencadeia o curso da intuição e nos faz recorrer ao *kit* de ferramentas de que somos munidos ou equipados para dirimir os problemas, superar as dificuldades e mitigar a dúvida e a incerteza. Ainda assim podemos pensar que o simples facto de levantar uma questão sob a forma interrogativa é claramente deficiente para nos por a pensar sobre isso, o que faria da filosofia tão só uma galeria de perguntas. “O mero facto de se colocar uma proposição em modo de interrogação não estimula a mente a lutar por uma crença. Deverá existir uma dúvida real e viva sem a qual qualquer discussão é imprestável.” (Black: 1993, 16) Max Black põe a questão nos termos da existência de uma espécie de sinal de reconhecimento (“*a recognition signal*”) necessário e especialmente sentido numa “ocupação tão problemática como a filosofia” e que “uma ideia prolífica vale centenas de silogismos.” (Black:1983, 13) O papel que a “dúvida real e viva” desempenha no processo de conhecer é o do sinal de reconhecimento. É minha convicção de que as experiências de pensamento consistem justamente numa forma eficiente de traduzir esse sinal de reconhecimento. De

que constituem o veículo mais adequado, cognitiva e tecnicamente eficiente de aceder à compreensão dos problemas pelo facto de fornecerem um caderno de encargos ou mapa de operações à investigação filosófica. A análise conceptual e o exame crítico das ideias representativas do modelo dialógico ou socrático são subsidiários do facto de mantermos com os problemas uma relação a que designarei de genética. A investigação das causas e a procura das razões para tais problemas que são matriciais afluem da necessidade de encontrar os sentidos possíveis ou de tornar inteligível a nossa relação com a vida, com a realidade e com o mundo. Nesta perspectiva os problemas filosóficos passam a ser protagonistas. A sua compreensão requer naturalmente a definição de técnicas e de métodos. Sendo a análise e a formulação de argumentos uma dessas técnicas bem como o exame crítico acerca deles e das crenças que lhes subjazem ou que, com eles se pretendem validar e justificar. Por muito atrativa e até produtiva que a filosofia como “aventura” argumentativa e “campanha crítica” possa ser, a qual efetivamente considero que é na medida em que induz uma aprendizagem não apenas dos conteúdos filosóficos como de formas de os pensar, não pode deter privilégios de exclusividade. Creio que abordar e compreender os problemas que são objeto do pensamento filosófico requer a entrada em jogo de outras estratégias que se encontram relacionadas com os processos de tomada de decisão, com o pensamento crítico, com o raciocínio e com o pensamento criativo.

Se o pensamento não acontece por combustão espontânea nem ocorre assente apenas em princípios gerais como defende Dewey (1910, 12) e quando aplicado a noções e conceitos tão movediços e tão abstratos “tão espinhosos como ouriços e fugidios quanto flamingos”, nas palavras de Max Black (1983, 16) como direitos, liberdade, deveres, justiça, realidade, racionalidade, certo e errado, causalidade, verdade, estética e moral então a iniciação filosófica dos alunos deverá comportar um mapa de operações através do qual aplicar o pensamento. E um tal mapa de operações não me parece redutível à mera manipulação de argumentos ainda que esta seja fundamental porque o objetivo não é o de provar algo mas o de promover a sua compreensão. Com este pressuposto, entendo que a análise e a compreensão são exponenciadas através do recurso a experiências de pensamento.

São várias as razões que concorrem para isso: em primeiro lugar, uma experiência de pensamento formula um cenário, uma hipótese, uma suposição, uma situação cuja visualização é simulada de forma a perceber melhor quais as suas implicações. Propõe que

se use o pensamento como faríamos perante um conjunto de circunstâncias reais. Aproxima, por isso, o pensamento do contexto em que é produzido e dos seus objetos. O que significa pensar a partir de um se... então... e perceber melhor as suas implicações significa ensaiar ou experimentar mentalmente esse processo de inferências. Por outro lado, as experiências de pensamento frequentemente propõem pensar algo de abstrato - uma proposição, um conceito, um estado de coisas - de forma tangível. E ainda requerem a aplicação de várias estratégias de resolução de problemas que não são redutíveis ao raciocínio na sua expressão algorítmica, ou seja, de tirar conclusões a partir de um conjunto estabelecido de regras por dedução ou por indução. O raciocínio heurístico, por exemplo, não é negligenciável no processo de compreensão e de procura de soluções ainda que ofereça conclusões não estritas e provisórias ou apenas plausíveis. Este processo de descoberta é fundamental porque pode não existir apenas uma única solução para um determinado problema, existem, sem dúvida, várias formas de lá chegar e acontece frequentemente trabalharmos apenas com conclusões provisórias, aproximadas e plausíveis das coisas e dos fenómenos. Tal como a discussão acerca dos paradoxos lógicos do Navio de Teseu, discutidas no capítulo anterior, parece indicar. Alguns exemplos de experiências de pensamento que nos são familiares como o Paradoxo de Newcomb (W. Newcomb) e a Máquina de Experiências (R. Nozick), apenas para citar dois exemplos, ou as experiências de pensamento oriundas da esfera da ética, da moral e das ciências comportamentais, prendem-se com a percepção dos padrões da nossa tomada de decisão e o seu objetivo é o de determinar como se processa a escolha entre duas ou mais alternativas ou como nos comportamos perante as alternativas de que dispomos. Essa averiguação de padrões de escolha corresponde a fazer “engenharia invertida” no sentido em que se tenta perceber como algo funciona da forma como funciona e as razões que se encontrarão na sua base mais do que reunir as condições para construir algo de novo ou pôr algo a funcionar, por um lado e, por outro algo que não é solúvel apenas através de um procedimento algorítmico. Analisemos brevemente ambos os exemplos referidos. O paradoxo de Newcomb foi criado pelo físico William Newcomb e foi analisado e publicado por Robert Nozick em 1969, no artigo intitulado, *Newcomb's problem and two principles of choice*. O que nos propõe é que imaginemos um Ser capaz de fazer previsões muito exatas sobre as nossas escolhas. Podemos imaginá-lo como um génio, uma superinteligência de outro planeta ou um supercomputador capaz de perscrutar as nossas mentes ou até mesmo

Deus. Imaginemos que depositamos extrema confiança nas suas previsões até porque todas as previsões que fez no passado foram corretas. Imaginemos que este Ser nos coloca um desafio que consiste no seguinte: Há duas caixas em cima da mesa, a Caixa A que é transparente e a caixa B que é opaca. A caixa A contém 1000 euros e a caixa B contém 1 milhão de euros ou não contém nada. O conteúdo desta caixa está dependente das previsões feitas pelo Ser. Teremos, assim, duas possibilidades de escolha: podemos escolher ambas as caixas (Caixa A + Caixa B) ou escolher apenas a caixa B. Mas sabemos que o Ser é capaz de prever qual vai ser a nossa escolha: se prever que vamos escolher as duas caixas então deixará a caixa B vazia mas se prever que vamos apenas escolher a caixa B, colocará nessa caixa 1 milhão de euros. Qual será a nossa escolha, ambas as caixas ou apenas a caixa B? (Nozick: 1969, 114 -115)

Descreverei, de seguida, a Máquina de Experiências, a que me referi acima, e que é mais uma das experiências de pensamento propostas por Nozick. Analisarei ambas posteriormente. A máquina de experiências é normalmente apresentada como objeção ao hedonismo utilitarista de Stuart Mill e propõe-nos que se imagine um dispositivo, máquina ou computador que está à nossa disposição e que é capaz de nos proporcionar todas as experiências que desejamos. Na verdade, tem o poder de nos conceder a felicidade, como Aladino, concretiza o nosso desejo de felicidade. No entanto, há uma escolha que temos que fazer. Não podemos permanecer ligados à máquina das experiências e manter a nossa vida real. Ou uma ou a outra. Naturalmente, se escolhermos viver dentro da máquina das experiências poderemos viver vidas alternativas, poderemos viver como eremitas, estrelas de Hollywood, levar a vida de um multimilionário, ser a pessoa mais bonita ou inteligente do mundo, ser um filósofo famoso e influente e por aí fora.

De acordo com a conceção hedonista de Stuart Mill acerca da felicidade, a escolha certa é estabelecer a ligação à máquina. Mas isso implica esquecer o valor que tem o facto de vivermos uma vida real e a questão é saber, “Que mais nos pode interessar para além do que sentimos pela vida que temos?” ou “Se há algo de importante e fundamental para nós para além das experiências que temos?” “É surpreendente que aquilo que somos seja importante para nós? Por que razão havemos de nos preocupar apenas com a forma como preenchemos o tempo e não com o que somos?” (Nozick: 1974, 43). Parece claro que fazer certas coisas tem valor para além do sentimento de felicidade que produz em nós. Não

perder a autonomia e a realidade de fazer as coisas pode constituir um valor mais alto que o da própria felicidade. A nossa escolha, viver a doce ilusão de sermos quem queremos ser e de vivermos o mais desejável dentro de uma máquina ou prosseguir com as contingências da vida atual e real, nesta experiência de pensamento corresponde à forma como respondemos a todas estas questões.

Ambas as experiências oferecem-nos um cenário hipotético com duas alternativas possíveis de escolha. Quais os critérios a aplicar nessa decisão? Quais as implicações e quais as consequências da nossa escolha? Na hipótese de um Ser que tudo prevê, qual a estratégia a adotar que me garanta a máxima vantagem quando nitidamente as duas estratégias me parecem lógicas (se assumir que o Ser prevê que vou escolher as duas caixas então a minha decisão passa a ser entre escolher a caixa A e a caixa B e ficar com os 1000 euros ou escolher a caixa B e ficar com 1 milhão de euros, pelo que a melhor decisão será sempre escolher a B. Mas como sei que a previsão já está previamente feita pelo Ser e que o conteúdo das caixas é inalterável, posso tentar mudar a minha escolha no último minuto para as duas caixas, tentando enganar o Ser e, nesse caso, obter o resultado máximo de 1 milhão (Caixa B) e 1000 euros (Caixa A). Os argumentos a favor de ambas as estratégias são muito poderosos embora levem à conclusão oposta. O segundo argumento (Caixa B) baseia-se no princípio de maximização da utilidade esperada e é claramente decisivo dentro de uma visão racionalista da decisão humana. Contudo, o primeiro argumento (ambas as caixas) baseia-se no princípio do domínio que declara que uma decisão deve ser tomada tendo em conta o risco que comporta. Ambas parecem ser estratégias racionais como parece racionalmente preferível escolher uma vida de prazer e de ausência de dor ainda que implique viver como peça amorfa de uma máquina do que permanecer com as angústias da vida real à espera de que algum dia nos visite a felicidade. Ambas as “ficções” têm tido o condão de despoletar discussões acesas e uma produção de argumentos e contra-argumentos que parece interminável. O que têm de claramente desconcertante e provocativo é o facto de poderem revelar que não existe uma expressão única e absoluta que possa corresponder à decisão racional. De não podermos afirmar conclusivamente que decidir de forma racional implica a escolha de A ou B, da primeira ou da segunda alternativa que nos é proposta.

No contexto do ensino da filosofia (tive oportunidade de apresentar aos meus alunos a Máquina de Experiências, de Nozick no decurso das aulas do estágio). O que implica

exatamente propor cenários que parecem apenas traduzir a multiplicidade de interpretações e as limitações do pensamento e do conhecimento em providenciar respostas inequívocas para os problemas que sugerem? Porque não considerei suficiente apresentar o argumento da máxima felicidade de S. Mill e depois demonstrar que a verdade daí resultante teria como consequência o facto da única escolha racionalmente válida, a existir hipoteticamente uma máquina com o poder de proporcionar as experiências que nos fazem felizes, ser a escolha de viver ligado a uma tal máquina? A compreensão da concepção utilitarista da moral humana de S. Mill implica perceber bem quais as consequências reais de agir de forma utilitarista ao invés, por exemplo, de agir consoante normas e regras de uma deontologia da moral. A análise comparativa das concepções deontológica kantiana e utilitarista de S. Mill constituem um momento fundamental dos conteúdos do programa de filosofia do 10º ano de escolaridade. Creio que o recurso a esta experiência de pensamento me proporcionou uma forma de garantir a adesão intuitiva dos alunos que iniciaram um processo de averiguação das possibilidades que poderia implicar até a formulação de uma nova forma de ver o problema ou de resolver o paradoxo e não apenas de reconhecer as afirmações e os argumentos já produzidos sobre o problema. Esta experiência de pensamento (em particular, ainda que tivessem sido propostas outras experiências de pensamento relacionadas com a abordagem destes conteúdos como faremos referência no capítulo seguinte deste relatório) assumiu a função de um extrator intuitivo, de uma “*intuition pump*” de acordo com a designação de Dennett. Mas para além de instigar a intuição e de despoletar o seu fluxo, funcionou também como “espaço de realidade aumentada” que permitiu não só identificar como testar as variáveis que se jogam e que estão em causa nesta questão. O papel explicativo das experiências de pensamento é uma das suas competências-chave devido à natureza elusiva, de simulação e ilustrativa que comportam. Os conceitos de experiência, de valor, de felicidade, de utilidade, de dor, de prazer, de hedonismo foram não só transmitidos como ensaiados ou experimentados ao longo do percurso de análise da experiência de pensamento. Esse ensaio não envolveu apenas a formulação de argumentos mas desafiou o pensamento criativo e crítico no sentido em que foi permeável à construção de soluções alternativas e implicou a avaliação das alternativas possíveis quanto ao grau de plausibilidade e de credibilidade. Isto é, permitiu gerar hipóteses e testar essas hipóteses. Surgiu, a título de exemplo, a ideia de que a experiência é inválida se imaginarmos que a nossa vida real

consiste efetivamente em estar ligado a uma máquina e todas as experiências que vivemos são pré-determinadas. Logo, qualquer alternativa é fruto da ilusão de possuímos livre-arbítrio. E, nesse sentido, a quantidade de felicidade de cada um é decidida à partida e aleatoriamente por um supercomputador que sorteia as doses individuais de felicidade como se sorteiam os números da lotaria. Ora, estamos, agora perante um cenário hipotético derivado a partir do qual podemos começar a fazer ilações e inferências e a reconhecer a necessidade e as vantagens de projetar para melhor pensar.

§ II – A APLICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO NO ENSINO DA FILOSOFIA

5. A PRÁTICA: O ENSINO DA FILOSOFIA ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO

5.1. Os problemas e as aulas como laboratórios conceptuais

Uma experiência de pensamento é uma simulação mental que é proposta sob a forma de narrativa conceptual ou de um cenário hipotético, como temos vindo a referir. Consiste em apresentar um mapa de operações para o trabalho a desenvolver, de compreensão dos problemas e de exame da sua natureza e implicações. Ensinar através de experiências de pensamento implica uma ação pedagógica ativa e dinâmica, assente no diálogo e, sobretudo, no pensamento ou na inteligência colaborativos. Trata-se fundamentalmente de desenvolver com os alunos um processo orientado de procura de soluções para esses problemas pelo que a sala de aula é um espaço de ensaio e de experimentação, de laboratório conceptual e de pesquisa mais do que uma “arena” de exibição de argumentos e de opiniões. Dentro deste espaço de ensaio e de pesquisa promove-se a procura conjunta de uma solução para os problemas tratados ou para os assuntos abordados. O pensamento e a inteligência colaborativos pressupõem a comunicação e a intercomunicação. Nessa medida, um professor é principalmente um comunicador. O plano individual de aulas que concebi seguiu, por essa razão, um esquema de comunicação muito claro dos conteúdos iniciando-se com a apresentação de uma situação-problema como parte do percurso de resolução do problema mais geral do qual é decorrente bem como da forma (tarefas e métodos) como se pretende, ao longo da aula implementar esse percurso. A título de exemplo, a situação-problema proposta numa das minhas aulas (ver plano de aula respetivo em anexo – Anexo 1) correspondeu às questões: Como agir de acordo com o utilitarismo? Sou ou não sou um utilitarista? Ora, esta não é uma questão isolada mas, ao invés, é parte integrante de uma problemática maior que lhe é subjacente e que receberá devido tratamento ao longo de um ciclo de aulas, como seja, o problema da necessidade de fundamentação da moral, por sua vez decorrente de uma problemática ainda mais abrangente que é expressa pela questão, Como devo agir? Depois de passar em revista, com detalhe, a perspetiva utilitarista da moral

de S. Mill que já tinha sido explorada numa aula anterior, importava agora, garantir duas coisas: que os alunos compreendessem bem quais os parâmetros em jogo num processo de decisão moral e o que representaria exatamente não só defender como optar moralmente por uma via utilitarista. Adequava-se, então, a opção pela exploração de um cenário de verosimilhança que colocasse os alunos perante as circunstâncias de uma decisão moral. Foram escolhidas duas experiências de pensamento criadas por Bernard Williams como programa de investigação acerca do significado de agir de acordo com o utilitarismo e de determinar a sua posição pessoal (sou ou não um utilitarista) que tinha sido a situação-problema formulada. Uma descrição muito sintética destes cenários de B. Williams que nos propõe imaginar um investigador em química com família a seu cargo que precisa de garantir a sua subsistência económica e que é convidado para integrar um laboratório onde se faz pesquisa em armas químicas e biológicas. (Smart & Williams: 1973, 96-97) Ora o investigador defende uma posição contrária ao uso dessas armas mas precisa muito do emprego. Como deve agir?

O outro cenário proposto envolve uma situação de domínio armado de um exército sobre uma tribo índia sul-americana que contesta as políticas governamentais. Imagine-se, então, que somos um visitante especialista em botânica a quem o capitão desse exército dá a oportunidade de matar apenas um dos índios e salvar mais de uma dezena de outros índios acusados de atos de rebeldia e protesto, alinhados para execução sumária. Como agiríamos? Escolheríamos matar um dos índios para salvar os restantes ou, pelo contrário, recusar-nos-íamos a protagonizar um tal ato?

Após apuramento das alternativas possíveis de ação moral decorrentes das situações apresentadas, procede-se à ponderação das implicações e à determinação das consequências das opções em discussão quando confrontadas com as afirmações ou a tese filosófica em análise. No caso específico, a tese utilitarista de Stuart Mill. Após o que se retiram as conclusões da análise efetuada e se elabora uma síntese da pesquisa como ponto de chegada do percurso.

No primeiro caso, o investigador encontra-se perante um dilema: pode decidir atuar de acordo com os seus princípios e não aceitar o convite para trabalhar num laboratório de

armas químicas, comprometendo a sua família, uma vez que está a precisar do dinheiro do salário.

Parte dos alunos toma uma ou outra decisão, dividindo-se a turma em dois grupos. Neste caso específico a maioria dos alunos considera que o investigador deve aceitar o emprego, associando ao seu próprio contexto familiar à decisão. O valor da família sobrepõe-se aos valores pessoais do investigador e concordam que aceitar e assumir tarefas que não queremos ou não desejamos faz parte da própria definição de “trabalho”, enquanto conceito oposto ao de prazer. Alguns alunos consideram que aceitar o emprego pode ser uma forma de fazer valer os seus valores individuais, sabotando a produção de armas químicas por diversos meios indetetáveis (armas disfuncionais, atrasos na produção, etc.) ao mesmo tempo que beneficia do salário e mantém a proteção da sua família. Uma clara minoria defende que os valores morais do investigador não se devem sujeitar aos de proteção da família por considerarem que a gravidade dos crimes que podem ser cometidos com as armas químicas não permite que alguém que seja contra as mesmas possa estar envolvido na sua produção.

Após esta discussão inicial, de mapeamento das posições pessoais quanto à situação-problema apresentada, cabe ao professor aproximar os diferentes pontos de vista da representação que os alunos já fazem de qual poderá ser uma decisão utilitarista e uma decisão deontológica.

Os alunos são convidados a explicar em que medida optar pela primeira via corresponde a uma decisão utilitarista e pela segunda corresponde a uma decisão deontológica: a primeira decisão implica um cálculo de consequências, uma contabilidade dos benefícios, e a decisão deontológica não envolve a produção de um tal cálculo.

O segundo cenário que, relembro, envolvia a decisão de matar apenas um índio poupando assim as vidas aos restantes, numa situação em que se é compelido a agir e que é apresentado ainda na mesma aula num momento posterior, é mais complexo e inextricável na medida em que toca questões de vida ou de morte. Habitualmente, este tipo de questões tem sobre nós um efeito paralisante e o processo de decisão racional espelha esse desconcerto. No entanto, para demonstrar os circuitos da argumentação e da busca de razões para uma tomada de decisão no âmbito da investigação colaborativa que implementei

nas aulas, proponho que observemos mais uma vez os contornos da discussão que se gerou. Na transição do primeiro para o segundo cenário hipotético de B. Williams, circunscrevi a o problema à identificação da alternativa utilitarista e à sua justificação. Portanto, aos alunos cabia identificar essa alternativa e fundamentá-la recorrendo à informação e ao conhecimento que já tinham. Verificou-se, assim, que tanto a identificação da opção utilitarista com a opção de aceder ao pedido do capitão, matando apenas um dos índios e poupando um número maior de pessoas, como a caracterização da opção utilitarista (a ponderação das consequências, o cálculo do bem maior, a felicidade do maior número, como alguns dos argumentos aduzidos pelos alunos), foi relativamente fácil de conseguir e foi consensual. Apesar de atingidos os objetivos que orientaram a aplicação deste cenário, verificou-se ainda que uma boa parte dos alunos se insurgiu contra o facto de não ter sido admitida uma terceira via de resolução do problema e que passasse pela consideração de que a recusa da oportunidade concedida pelo capitão correspondesse a uma posição moralmente válida. Nesse sentido, seria ainda admissível como opção moral correta a opção de não agir, não assumindo qualquer responsabilidade ética e moral pelo desfecho de uma situação criada previa e independentemente da nossa presença real no momento em que ocorre.

A planificação individual das aulas obedeceu, como se pode confirmar pelo exemplo que acabei de descrever, a um esquema pré-definido não totalmente rígido. Pretendi que as aulas individuais fossem peças elementares de um plano global de intervenção que tinha por objetivo estratégico adotar experiências de pensamento como metodologia de desenvolvimento dentro de um modelo heurístico e colaborativo de ensino dos conteúdos. As aulas individuais, no entanto, foram concebidas sob a forma de uma lição ou, até mais exatamente, seguiram o modelo funcional de uma sessão de trabalho. Sintetizando, individualmente as aulas foram concebidas comportando quatro momentos fundamentais: um primeiro momento de exórdio no qual se coloca a situação-problema, de forma motivacional, destacando as dúvidas, o desafio, a forma como põe em questão ideias assentes, tudo o que ainda desconhecemos sobre um determinado problema e as suas implicações. Um segundo momento de apresentação dos factos consistindo na exposição das teses, das posições, das referências filosóficas a tratar e a trabalhar. Após a apresentação dos factos, englobando sempre a interação com os alunos, uma vez que segui uma forma inquisitiva de exposição, o tema é aberto à discussão e confronto de ideias, afirmação das

posições pessoais bem como das razões que as podem justificar, acrescentando sempre eventuais contrapropostas filosóficas à tese apresentada. Em qualquer um destes três momentos mencionados e sempre que considere pertinente, orientei a apresentação das teses e respetiva discussão a partir de um cenário hipotético ou de uma experiência de pensamento de forma similar ao exemplo que apresentei mais acima. No último momento é elaborada, ainda em conjunto, uma síntese da investigação feita ao longo da aula.

5.2. Experiências de pensamento no esquema temático das aulas.

Na sua totalidade, as aulas seguiram um mapa de aplicação metódica de experiências de pensamento com o objetivo de desenvolver o raciocínio crítico e colaborativo dos alunos e lhes fornecer condições para a análise e a problematização de questões filosóficas.

Foram definidas as seguintes metas de aprendizagem da minha prática letiva e da operacionalização do meu tema de investigação:

1. Adquirir hábitos de exercício mental, heurístico e algorítmico e ser capaz de os acionar e desenvolver no contexto temático da disciplina – daí a opção pela apresentação inicial de um problema a resolver no decurso de uma aula, pela criação de um desenvolvimento de aula de acordo com o modelo de uma sessão de trabalho, pela desmultiplicação inquisitiva e crítica dos métodos de pesquisa, pela análise e reflexão abertas e não dogmáticas e pela proposta de averiguação das soluções e respostas através de um “trajeto” não pelas situações reais mas por dentro dos modelos mentais dessas situações reais que as experiências de pensamento propostas implicam;

2. Compreender que a compreensão é sempre uma ação: que os alunos desenvolvam o gosto tanto quanto a responsabilidade pessoal de agir sobre o que está à sua volta e que possa ser traduzível pela filosofia. Não há compreensão inerte. Não é possível, por exemplo, compreender o conceito de “felicidade” ou de “verdade”, sem o manipular, sem o ensaiar. A experimentação dos conceitos, dos temas, das teses, dos assuntos permite que os alunos aumentem a sua capacidade de utilização dos conhecimentos adquiridos ao longo do seu estudo de filosofia. As estratégias metodológicas que adotei foram aquelas que melhor e mais cabalmente me parecem dirigir a informação à compreensão e ao conhecimento. Uma vez

mais, o papel que as experiências de pensamento detêm na consolidação deste objetivo é extremamente relevante porquanto traduz o processo de chegar a conclusões e de fazer inferências num empreendimento de experimentação mental e conceptual de variáveis e de implicações;

3. Compreender que a ação é sempre uma interação: que os alunos integrem o seu contributo crítico na rede colaborativa da sala de aula e aprender que qualquer saber e procura do conhecimento é uma prova de esforço, uma dieta, uma prova atlética e que, como tal, pressupõe uma condução orientada e programada das suas capacidades e competências críticas, interpretativas, lógico-dedutivas e criativas – a operacionalização deste último objetivo geral que orientou a estruturação pedagógica bem como a sua aplicação prática decorre naturalmente como conclusão do conjunto de estratégias empregues e já referidas ainda que se constitua simultaneamente como princípio axiomático. As atividades desenvolvidas com os alunos expressam um modelo e uma linha de ação que interpreta e entende o ensino da filosofia como um exercício mais do que uma coleção de temas e de pensadores, de movimentos ou de escolas, no quadro de uma educação de cariz mais ou menos historicista. Não defendendo, contudo, qualquer corte ou hiato com a importância atribuída ao conhecimento da evolução histórica da disciplina e dos seus paradigmas. Uma separação de ambas as vertentes é necessariamente contraproducente porque artificial e artificial. O que defendo é que o conhecimento da história da filosofia não deve ser afixado como meta fundamental mas que esse objetivo deve consistir na aquisição de competências e de ferramentas para “navegar” por esse território a bordo de uma embarcação filosófica robusta e consistente.

O plano global de intervenção foi estruturado de forma temática. As problemáticas relacionadas com a dimensão ética do agir humano, a fundamentação clássica de concepções distintas da moral bem como a sua expressão político-social – de justiça e jurídica, de indivíduo e de coletivo, de bem pessoal e de bem comum, de liberdade e de igualdade e de legitimação do Estado – constituem o quadro de conteúdos de lecionação da minha intervenção prática. A natureza destes temas é inerentemente dialógica e plural dado que convoca o julgamento pessoal das questões em causa, no qual se funde entendimento, senso comum, emoção, perfil moral e cultural subjetivos. O trabalho filosófico a desenvolver requer, no entanto, que se lancem as bases para a construção de um pensamento sistemático e

consistente em torno da ação humana e dos valores. Para que tal aconteça, parece-me claramente insuficiente a exposição compreensiva e descritiva dos conteúdos sob a forma de sùmulas de conteúdos canônicos da ética ou da moral. Neste enquadramento, implementou-se um roteiro de técnicas heurísticas e algorítmicas sob a forma de experiências de pensamento e de projeção de cenários hipotéticos como estratégias de intervenção facilitadoras da construção de um tal pensamento sistemático e consistente por parte dos alunos. Partilho a convicção de S. Pinker, segundo a qual: “(...) a ciência e a ética são dois sistemas autónomos que jogam com as mesmas entidades do mundo, tal como o poker e o bridge são dois jogos diferentes que usam o mesmo baralho de cartas.” (1997, 55).

A estruturação temática global do ciclo de aulas que concebi, foi, então a seguinte: demarquei e circunscrevi a abordagem de duas temáticas fundamentais: a esfera da ética e da moral e a esfera da política. Designei um número mínimo e máximo de aulas para a abordagem de cada uma dessas esferas, entre cinco e oito aulas para a primeira e seis e oito para a segunda. Foi prevista e depois implementada uma aula introdutória para cada uma das vertentes com aquilo a que designei de preparação do “tabuleiro das peças de jogo fundamentais” de exploração e legibilidade da gramática de conceitos estruturantes — ética, moral, sujeito, ação, norma, código, intenção, direito, justiça, igualdade, contrato social, política, lei, sociedade civil — e com a proposta de participação ativa dos alunos através de uma estratégia de diagnóstico “clínico” informal do perfil das representações dos alunos sobre o seu próprio conhecimento filosófico — execução da tarefa de *check-up* de saúde filosófica.

Depois desta aula inicial para cada uma das temáticas maiores referidas prosseguiu-se para um ciclo introdutório de aulas e para um ciclo de aprofundamento e de desenvolvimento e seguidamente para um momento de avaliação. O primeiro ciclo de aprofundamento e de desenvolvimento correspondente ao estudo e ao confronto entre as duas conceções clássicas contrastantes da fundamentação da moral, a deontológica de Kant e a consequencialista de S. Mill e ao desenvolvimento aprofundado de ambas as conceções éticas no seu confronto com a mundividência atual: eu e os outros e a “trindade existencial” formada pela felicidade, pela responsabilidade e pela liberdade. Estudo prévio em torno da “dialética fatal” da sociedade — cooperação versus competição como via de descoberta da dimensão ético-política e do problema da justificação do Direito e da Política que constituíram a temática

subsequente. O segundo ciclo correspondente, então, ao problema da origem e da legitimação da autoridade do Estado com a caracterização da perspectiva naturalista aristotélica e da contratualista de John Locke e com a averiguação da possibilidade de uma sociedade justa com o estudo da teoria da justiça de John Rawls.

O desenvolvimento das dimensões temáticas foi assegurado por uma definição de estratégias e de atividades específicas implementadas em cada uma das aulas de acordo com o problema definido a investigar nessa aula. Nessa medida, os diferentes problemas tratados receberam estratégias metodológicas de análise diversificadas tendo sido implementada, no entanto, uma estratégia regular de fundo e que passou pelo recurso a experiências de pensamento e pela análise do texto filosófico. O quadro geral de experiências de pensamento que foram adotadas ou formuladas por mim tem em si também um percurso e uma gradação desde o momento de iniciação ou de introdução ao momento de avaliação da prática. As experiências de pensamento foram selecionadas de acordo com a forma como remetem para os enunciados filosóficos dos temas e dos assuntos. Foi dada particular ênfase às experiências de pensamento que correspondem a afirmações-chave das teses em análise, como seja o Estado de Natureza de J. Locke e a Posição Original de J. Rawls, ambas já descritas em detalhe no segundo capítulo deste relatório. Esta estratégia de aplicação de experiências de pensamento teve início com a proposta de discussão da devolução das armas emprestadas ao amigo que entretanto perdera a lucidez e o equilíbrio mentais proposta por Platão no livro I da *República*, a qual também já se descreveu em pormenor no quarto capítulo deste relatório. Pretendo acrescentar apenas que optei por iniciar o trajeto de aplicação de experiências de pensamento com este cenário de Platão como forma de ilustrar e de expor a multiplicidade de interpretações inerente à discussão dos temas da ética e da moral e das teorias da decisão moral. Foram propostos ainda vários cenários hipotéticos de decisão como forma de promover a participação dos alunos nas tarefas de resolução de problemas através de um diagnóstico que intitulei de *check up* moral e de *check up* político prévios ao desenvolvimento do estudo de ambas as temáticas maiores (fundamentação da moral e legitimidade do Estado).

A abordagem acerca da esfera moral da ação humana implicou a análise de várias situações-problema e experiências de pensamento propostas por Kant, nomeadamente a o caso do merceeiro³⁹ e por B. Williams (que já foram descritas anteriormente neste capítulo) e tinha como “narrativa” de enquadramento global uma outra experiência de pensamento proposta aos alunos: a pesquisa das teorias clássicas da moral e análise das suas implicações imaginando que teriam que descobrir uma forma de responder a dois cientistas de Marte que, na sua procura por uma teoria geral do universo, tivessem indagado a turma acerca de onde encontrar a moral já que tinham sido malsucedidos nessa tarefa. De facto, têm procurado a moral por todo o lado, percorrido o mundo de fio a pavio, sem jamais se terem deparado com objeto ou entidade real alguma que pudesse corresponder a algo de idêntico à moral. Então, como explicar-lhes o facto de, enquanto seres humanos sociais, fazermos acerca da nossa ação ou acerca da ação das outras pessoas, julgamento de ordem moral? Como explicar-lhes o conceito de boa ação? Como explicar-lhes uma forma de determinar o valor moral de uma ação? Como explicar-lhes a natureza não objetiva de um tal conceito ou o valor epistemológico do ponto de vista que temos acerca do mundo? Este encontro com os cientistas de Marte e o relatório que nos solicitaram de levantamento das questões da ética e da moral permitiu mapear e enquadrar todo o desenvolvimento temático da dimensão moral da ação humana.

As experiências de pensamento foram, na sua maioria, desenvolvidas em conjunto e oralmente. Por vezes recorri à apresentação escrita dos cenários de análise tendo em conta a sua complexidade e a necessidade de garantir o conhecimento de todos os parâmetros e variáveis envolvidos. A análise feita pelos alunos foi também frequentemente imediata e oral. Os materiais didáticos selecionados para essa apresentação escrita foram fundamentalmente os textos filosóficos (Kant, Locke, Aristóteles, entre outros) e pontualmente sínteses esquemáticas do percurso temático da aula a completar pelos próprios alunos no decorrer da aula. (ver exemplo em anexo – Anexo 2)

³⁹ O caso do merceeiro descrito por Kant é o seguinte: “Um merceeiro não deve sobrecarregar o seu cliente inexperiente com preços elevados; e onde há muita concorrência, um lojista sensato abstém-se de o fazer e pratica um preço fixo e igual para todos, para que uma criança possa comprar ao mesmo preço que qualquer outra pessoa. Assim, os clientes são servidos com honestidade; mas isto não é suficiente para nos fazer acreditar que um merceeiro tenha agido desta forma por dever ou por princípios justos de negócio; foi o seu próprio interesse que o levou a fazê-lo. [...] Assim, a sua atuação resultou unicamente do seu interesse pessoal.” – excerto traduzido do inglês por mim da obra, Kant, I. (2002). *Groundwork for the metaphysics of morals*. New Haven e Londres: Yale University Press (p. 13).

Numa das últimas aulas, e na fase de desenvolvimento final do tema da legitimidade do Estado, com a questão da desobediência civil propus aos alunos uma experiência de pensamento a ser desenvolvida por escrito. Com o título de O País de Elsinore, pedi aos alunos que imaginassem ser cidadãos de um país onde se verificasse uma injustiça social sistemática, violações dos princípios consagrados pela constituição e uma luta intestina pela obtenção do poder e pelo seu uso autoritário e ditatorial. Os alunos deveriam elencar o conjunto de medidas e de soluções para libertar o seu país de um tal jugo autoritário. Deveriam ainda fazer sustentar as medidas e soluções defendidas com razões e argumentos válidos. A tarefa foi imediatamente compreendida pelos alunos que, entretanto, se tinham familiarizado com a constante proposta de processo de inferência através de cenários hipotéticos. O facto de se tratar de uma proposta a desenvolver por escrito e individualmente decorreu da minha intenção de exercitar e de treinar a turma em contextos diferentes de aplicação de uma experiência de pensamento.

Tenho consciência de que a aplicação do modelo pedagógico com recurso a experiências de pensamento não pode ser integralmente mensurado em termos dos seus resultados senão quando desenvolvido sistematicamente ao longo de períodos mais alargados do que as quinze a vinte aulas da prática de estágio. Ainda assim, ao ter procurado diversificar as abordagens, creio ser possível obter uma breve amostra tanto do que é possível fazer com o método e as técnicas específicas que propus, como avaliar, em traços gerais, o impacto da sua aplicação.

A qualidade das respostas dos alunos, a quem foi proposto nomear e justificar as soluções para um problema sociopolítico nem sempre superou as minhas expectativas. Deixaram-se transportar, em muitos casos, pela imaginação, descuidando a exequibilidade das medidas que propunham. Naturalmente, não se tratava de um mero exercício de imaginação, era um ensaio com traços de verosimilhança elaborado para facilitar a ponderação das soluções possíveis. Parte substancial dos alunos, no entanto, foi capaz de articular a sua perspetiva com o que tinha aprendido, nomeadamente sobre as questões e significado da desobediência civil. Demonstrou que, na prática, seria extremamente complexo tomar decisões para agir dentro do espectro da legalidade e procurou ensaiar diferentes cenários tentando experimentar medidas possíveis e originais que não fossem ilegais. Da análise que pude efetuar, sublinho a existência de duas grandes perspetivas: a tática e a de resistência. Do

conjunto de alunos cujas respostas foram bem formuladas e justificadas, cerca de metade identifica-se com a procura de soluções táticas (conspiração cirúrgica dentro do governo e dentro do exército para uma gradual possibilidade de um golpe de estado, contrainformação, desinformação junto dos outros países para despromoção gradual da imagem do atual governo). A outra metade identifica-se mais com a alternativa de resistir, organizando manifestações, tentando informar e consciencializar os cidadãos para a terrível situação de violação da liberdade e dos direitos que se vive.

Penso que a tarefa mereceria um estudo alargado a mais anos de escolaridade, mais turmas e um universo vasto de alunos, que tornasse possível discernir eventuais padrões de compreensão e de expressão de pontos de vista. Seria interessante determinar se os alunos do primeiro ciclo formulam respostas distintas e em que medida são distintas dos alunos do secundário, por exemplo. Tentar identificar posteriormente o que pode interferir na evolução das suas perceções e como se pode intervir nessa evolução de forma positiva e no quadro do ensino.

Selecionei como forma de abordar a conceção naturalista aristotélica a leitura e análise de alguns excertos fundamentais do *Tratado da Política* de Aristóteles. Verifiquei, contudo, que o texto gerava muitas dificuldades de interpretação e, que, nomeadamente a questão da naturalização da organização social e política não era clara nem compreensível para os alunos. Considerei que deveria repensar a estratégia inicial e decidi transformar a aula seguinte na análise de uma entrevista imaginada feita pela turma ao estagirita. No entanto, não queria deturpar o seu pensamento pelo que optei por preencher exclusivamente as respostas às perguntas imaginárias dos alunos com excertos das suas obras. Os textos de Aristóteles permanecem como textos filosóficos para análise mas ficam libertos dos ascetismos associados muitas vezes pelos alunos ao texto filosófico. A utilização deste método permitiu aumentar consideravelmente a adesão dos alunos a um tema que estava a ser difícil para eles. A entrevista tem um carácter semelhante ao das experiências de pensamento, mantendo algumas das características distintivas das experiências de pensamento: tem verosimilhança, é uma simulação e alusão. É uma forma de abordagem que torna mais acessível o texto filosófico aos alunos. (Ver a entrevista integral em anexo – Anexo 3)

Um outro método de trabalho ainda com recurso a experiências de pensamento pode ser a análise de um filme desde que a sua abordagem proponha declaradamente um cenário hipotético que se visualiza, que se experiencia e que se desdobra narrativamente. A título de exemplo, escolhi, para aprofundar a discussão acerca do peso valorativo da liberdade e da igualdade, a projeção da curta-metragem *2081*, de Chandler Tuttle – adaptação para cinema da obra de ficção científica de Kurt Vonnegut, *Harrison Bergeron*, que mostra um futuro distópico onde finalmente somos todos iguais graças à criação de um organismo de intervenção e vigilância estatal que “normaliza” as capacidades dos seres humanos.

De forma a facilitar a leitura e a minha condução da pesquisa sobre as experiências de pensamento concretizadas nas aulas, com os alunos, apresento em anexo um mapa geral da sua distribuição por aula, sumário de aula efetivamente aplicado e conteúdos lecionados (Anexo 4)

5.3. Atividade extracurricular – *Workshop de pensamento crítico para seres humanos: TODOS MENTIMOS, CERTO?*

No início do ano letivo e para celebrar o dia mundial da filosofia (15 de novembro de 2012) propus ao grupo disciplinar da disciplina a promoção de uma atividade orientada por mim e de acesso livre e geral para a comunidade escolar. A atividade teve lugar no pequeno auditório da escola e teve uma assistência de cerca de 90 pessoas entre professores e alunos. Os alunos presentes frequentavam o 10º e o 11º anos de escolaridade provenientes de vários cursos do ensino secundário ministrados na escola, do técnico-profissional ao científico-tecnológico.

Apresento para melhor esclarecimento a sinopse do *workshop*: “Como determinar se é verdadeira ou falsa a resposta de um mentiroso quando lhe perguntamos: és mentiroso? Ou se lhe perguntarmos quando foi a última vez que disse a verdade? O certo é que em milénios de anos de pensamento humano, milhões de milhões de “homens sapiens” e alguns dos quais “muito sapiens” que habitam ou habitaram este planeta cuja lógica as ciências exatas e naturais explicam, ninguém conseguiu ainda encontrar a solução para certos paradoxos. O paradoxo do mentiroso enunciado por Epiménides no século VI A.C. e as suas múltiplas versões: ESTA FRASE É FALSA, o paradoxo do Pinóquio, o paradoxo de Platão e Sócrates e as

afirmações que violam a própria ação que recomendam – permanecem tão intrigantes quanto insolúveis! Tais contradições e ciclos viciosos do discurso argumentativo impedem que cada um de nós tenha uma posição quanto à mentira e quanto à verdade? Temos por pressuposto querer falar verdade mas apartar a verdade da mentira é uma tarefa complexa e quase sempre votada ao fracasso. Os paradoxos do valor que atribuímos à verdade: a irracionalidade do nosso comportamento individual e social, a gestão do interesse pessoal e a procura de obter vantagem sobre os outros depende da qualidade dos malabarismos mentais e verbais da verdade e da falsidade. Um *workshop* no qual, num excecional momento revelador, se definirá o número de mentiras que cabe a cada um em vida e em que se publicitará a venda de um detetor de mentiras em segunda mão e a módico preço! Após tudo isto, como determinar se este *workshop* é um momento sério de trabalho filosófico árduo ou apenas um golpe publicitário, bem engendrado e com a finalidade de comercializar um produto?” Durante o *workshop* apresentei vários cenários hipotéticos numa estratégia de dar início ao meu projeto de intervenção apresentando claramente os seus contornos e as suas linhas de ação. O *workshop* foi acompanhado com uma apresentação em *Powerpoint*. A atividade foi posteriormente avaliada pelos alunos da minha turma. Apresento as conclusões do inquérito a que responderam em anexo (Anexo 5).

6. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

A aplicação de experiências de pensamento a praticamente todos os temas desenvolvidos ao longo da minha prática como forma de abordar os assuntos e de promover a sua compreensão permitiu-me obter meios diretos de aferição das percepções dos alunos. Por outro lado, concebi quatro momentos, de formatos distintos, de avaliação da minha metodologia e da minha prática pedagógica junto dos alunos que a seguir se descrevem.

6.1. Os instrumentos da avaliação qualitativa

— **Check up moral e check up político** – Exercícios concebidos como diagnóstico das percepções e do estado de conhecimento iniciais dos alunos. Ambos os exercícios e o seu desenvolvimento temático foram implementados na aula introdutória aos temas da dimensão moral do agir humano e da dimensão política da sociedade e através deles procurei identificar, em contexto concreto, marcas e sinais que me auxiliassem na escolha das experiências de pensamento, nomeadamente, no seu grau de dificuldade e na forma de as apresentar, aos alunos. As experiências de pensamento e a linha de ação que escolhi foram, assim, adaptadas à turma em concreto.

— **Elementar, Dr. Wason?** – Consistiu num conjunto de cenários hipotéticos (adaptados dos casos das Pessoas Divisíveis de Derek Parfit⁴⁰ e a aplicação do Teste de Wason (por favor consultar em anexo o corpo deste teste e os cenários adaptados — Anexo 6), propostos aos alunos como se se tratassem de testes finais aplicados pelo Ministério da Educação para seleção dos candidatos ao ensino superior. Apliquei a seguinte experiência de pensamento à própria aula, ou seja, propus à turma que se imaginasse numa aula, a acontecer no futuro, num qualquer dia do ano de 2081. Nessa altura, o Ministério da Educação português perante os avanços da ciência é já capaz de aceder à mente dos alunos. Assim e mentalmente os alunos recebem as instruções necessárias para passar à fase seguinte do seu conhecimento.

⁴⁰ De acordo com os casos e as questões que D. Parfit apresenta na obra: (1986). *Reasons and persons*. EUA: Oxford University Press. Para a adaptação destes cenários acerca da identidade da pessoa consultei também o seguinte artigo: Speaks, J. (2008) *Split brains, teletransportation, and personal identity*. *phil* 20229. Fev14. Disponível em: http://www3.nd.edu/~jspeaks/courses/2007-8/20229/_HANDOUTS/personal-identity-teletransport-split-brain.pdf (acedido em 2013.09.12)

Neste caso, terão que encontrar as soluções para vários problemas filosóficos de forma a conseguirem manter-se na corrida ao ensino superior. Portanto, esta aula que designaremos como aula de avaliação foi concebida ela mesma como uma experiência de pensamento.

– **Preenchimento oral de uma ficha e debate** – Debate sobre o significado do conceito de experiência de pensamento e acerca da utilidade das experiências de pensamento no ensino da filosofia. Solicitei ao professor cooperante, Carlos Félix, que me proporcionasse um tempo letivo (de duas aulas de quarenta e cinco minutos cada), sem observação externa, para implementação do método que concebi para avaliação. A aula consistiu essencialmente num debate orientado pelas duas questões que considerei representativas para uma avaliação dos métodos que implementei na minha prática letiva. As duas questões foram as seguintes, como constam desta ficha que forneci aos alunos para discussão oral:



EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO – 10º CT3

O que é uma experiência de pensamento?

Consideras que os cenários hipotéticos como o Estado de Natureza em Locke ou a Posição Original de Rawls facilitam a compreensão das teses desses autores?

Idalina Silva – Professora Estagiária

– **O País de Elsinore** – Consistiu em imaginar um país cujos governantes iniciavam uma campanha de aniquilação das liberdades e dos direitos dos seus cidadãos e de tomada do poder, perante a qual, aos alunos cabia a tarefa de explicitarem e fundamentarem o conjunto de medidas que considerassem necessário para contornar ou impedir esse acontecimento – (de acordo com a descrição detalhada já feita no capítulo anterior, ponto 5.2., deste relatório).

6.2. Análise e discussão dos resultados da avaliação qualitativa

O facto de ter podido confirmar junto dos alunos e através destes exercícios específicos que envolveram um diagnóstico, um debate orientado para aferição das suas meta-percepções (das suas percepções quanto aos métodos de aplicação de experiências de pensamento) e de análise e ponderação do desempenho cognitivo e da evolução desse desempenho tendo em conta o método implementado, julgo que viabilizou a escolha e fixação dos critérios de avaliação da minha prática letiva. Neste enquadramento, optei por não implementar uma avaliação quantitativa e centrar-me na ponderação dos resultados da análise qualitativa que foi bastante substancial dado que envolveu aquelas quatro grandes atividades de avaliação como instrumentos.

Por outro lado, creio que uma avaliação quantitativa passaria naturalmente por indagar a turma sobre se a minha metodologia foi ou não benéfica na aprendizagem concluída e se gostaram mais ou menos desses métodos. Deduzi que os alunos responderiam positivamente a essas questões já que frequentemente tendem, como se sabe, a responder de acordo com aquilo que lhes parece ser as expectativas dos docentes. A responder de acordo com aquilo que lhes parece que é o que o professor gostaria de ver como resposta. Por esta ordem de ideias, não teria podido obter resultados credíveis como me parece que pude obter através da proposta da conceção e concretização das atividades de avaliação que mencionei. Os resultados que poderia aferir de uma proposta de inquérito, como sejam, as suas expectativas em relação à disciplina de filosofia, a tentativa de comparar entre um antes e um depois da minha intervenção letiva, as suas opiniões sobre a minha forma de estar e de atuar pedagogicamente, são aspetos importantes mas não creio que sejam os aspetos fundamentais da necessidade de apurar os pontos fortes e os pontos fracos, a vigência e os limites das experiências de pensamento no ensino.

Foram, assim, concebidos e implementados instrumentos de avaliação a partir dos quatro momentos, que tenho vindo a referir, e do conjunto das tarefas desenvolvidas nesses quatro momentos. Foi possível proceder à elaboração de um portefólio global das experiências de pensamento efetuadas pela turma (por favor consultar mapa global das experiências de

pensamento – Anexo 4) e analisar esse portefólio para identificação de resultados, de marcas de evolução e progressão.

A análise qualitativa do portefólio com tarefas específicas sobre a temática do estágio permitiu-me inferir dos resultados da minha intervenção-ação, da minha atuação pedagógica e sobre a eficácia da aplicação das estratégias definidas no projeto de estágio. Este portefólio global das atividades efetuadas pela turma diz respeito ao quadro global de experiências de pensamento desenvolvidas com os alunos a partir do qual analisei a evolução da qualidade de resposta da turma. O que pude verificar extensivamente foi que a participação se tornou mais evidente e o interesse em colaborar mais acentuado perante a proposta de cenários conjecturais. Notei também certa desigualdade entre a prestação oral e imediata dos alunos às questões e, sobretudo, aos cenários hipotéticos e o seu desempenho em termos de resposta e de qualidade de resposta nos testes sumativos. Verifiquei, contudo, que os conteúdos respeitantes à conceção contratualista de J. Locke, à teoria da justiça de J. Rawls e à conceção naturalista de Aristóteles foram integralmente assimilados pelos alunos, não tendo tido praticamente nenhuma resposta errada nas questões respetivas dos testes sumativos. Creio que tal se deve objetivamente ao facto de ter recorrido a experiências de pensamento como forma de explicação destes conteúdos, designadamente toda a investigação e análise feitas acerca do Estado de Natureza, de Locke, da Posição Original, de Rawls e das tarefas de interpretação do pensamento político de Aristóteles através da entrevista imaginária composta de excertos das suas obras.

De modo a melhor esclarecer a articulação que concebi entre os instrumentos e critérios da avaliação e os resultados que pude extrair, elaborei uma tabela com a síntese global dos dados, que apresento de seguida:

Tabela-síntese da avaliação

Instrumentos	<i>Check up moral e check up político</i>	<i>Elementar, Dr. Wason?</i>	Preenchimento oral de uma ficha e debate	O País de Elsinore
Tipologia	Experiência de pensamento e exame crítico	Cenários hipotéticos e exercício de lógica	Exame crítico: feedback.	Experiência de pensamento
Finalidade	Diagnóstico	Evolução cognitiva e desempenho algorítmico	Recolha de impressões e pontos de vista	Desempenho
Âmbito de aplicação	Turma Exercício oral e percurso temático	Turma Exercício oral e percurso temático	Turma Exercício oral e percurso temático	Turma Exercício escrito e individual.
Objetivos	Averiguação do estado da familiaridade das questões acerca da moral e da política como forma de obter dados para a adequação dos métodos.	Verificação da agilidade mental e do desempenho dos alunos no tratamento de cenários conjecturais após a minha intervenção assente na aplicação de experiências de pensamento como estratégia principal.	Indagação da turma sobre o significado de experiências de pensamento e sobre os seus efeitos específicos.	Adoção de uma abordagem diferenciada para perceber se a forma de execução da tarefa (oral ou escrita, coletiva ou individual) interfere no desempenho.
Resultados obtidos	Alguns domínios dos conceitos-chave da moral e da política exceto em questões muito complexas ou contraintuitivas; interesse pela discussão das concepções da moral que antes desconheciam; forte motivação em comparar ações particulares a critérios e modos de agir determinados por tais concepções.	Agilidade nas respostas que se verificam mais estruturadas e nas quais se deteta ponderação e cálculo, domínio bastante maior das implicações e de consistência analítica das simulações mentais.	Tentativas sérias de definição do conceito de experiência de pensamento; denotou-se uma compreensão muito clara da metodologia e de identificação da minha prática com essa metodologia; as experiências de pensamento específicas desempenharam um papel determinante na compreensão dos temas.	Clara e objetiva diferença de desempenho (escrito e individual mais complexo e de maior dificuldade); Existência de duas grandes perspetivas: a tática e a de resistência; Percepções nítidas das implicações e consequências das medidas, soluções e ações na esfera social e política.

Entre o momento do diagnóstico e os momentos de obtenção de reconhecimento e recolha de impressões e de averiguação de desempenho, parece-me ter decorrido um tempo de amadurecimento e de apuramento cognitivo e crítico mais alargado do que aquele que realmente decorreu. Essa impressão deve-se ao facto da turma ter evoluído muito rapidamente nas aprendizagens. Aspectos como, a rapidez na resposta, a clareza de formulação de uma pergunta ou de uma resposta, a estruturação dos conteúdos, o cálculo das implicações, o processo crítico de ideias e autocrítico e a derivação inquisitiva e inclinação para a análise dos factos antes de adotar uma perspetiva consistem nas marcas de evolução que se destacaram. Efetivamente, os alunos demonstraram níveis de desempenho muito mais positivos no final da intervenção em comparação com o seu desempenho na fase inicial.

Os elementos regulares de aferição de desempenho, como os testes, a observação e registo de aulas, os relatórios de autoavaliação, a interação com os alunos, o trabalho desenvolvido com o orientador cooperante permitem-me aferir que as atividades foram bem-sucedidas.

A recolha de feedback por parte dos alunos foi implementada através de observação e diálogo em sala de aula num processo de questionamento e de exploração de soluções. No decorrer do estágio foi possível determinar um aumento dos níveis de envolvimento e da capacidade de intervenção nas tarefas de análise e discussão dos conteúdos apresentados por parte dos alunos. Este facto ficou a dever-se, em grande medida a dois motivos fundamentais: primeiro, por ter “transformado” a sala de aula num “laboratório” de experiências filosóficas e, em segundo, pela natureza heurística dessas experiências. A implementação do modelo de sessão de trabalho às aulas: (Problema> Descrição dos factos e das teses acerca do problema> simulação de pensamento em cenário hipotético> Discussão de perspetivas distintas> síntese) agilizou muito a compreensão e o entendimento das questões tratadas. Permitiu passar de um plano muito abstrato de raciocínio inerente aos conceitos e teses filosóficas para um plano mais concreto, permitiu verdadeiramente experimentar e ensaiar através de modelos mentais a manipulação dos conceitos e o processo de dedução de inferências.

6.3. Conclusões gerais

De um modo geral, pude aferir, em jeito de diagnóstico alguns condicionalismos de ordem curricular à introdução e desenvolvimento de estratégias pedagógicas próprias. O processo de diversificação de estratégias pedagógicas nem sempre pôde ser devidamente aplicado tendo em conta as exigências de ajuste do currículo aos critérios de aferição dos exames nacionais da disciplina. Por outro lado, a necessidade de preparar bem os alunos para as provas nacionais permitiu otimizar e agilizar as minhas capacidades de adaptação às circunstâncias e às necessidades específicas do programa educativo.

Considero que o período de estágio no que respeita ao número de aulas assistidas deveria ser alargado. O exercício de condução de aulas, a sua planificação e preparação constituem uma aprendizagem por experiência decisiva para a formação na docência. Senti alguma necessidade também de alguma autonomia no processo de interação com a turma que, eventualmente, teria podido ser colmatada se tivesse iniciado o estágio no começo do ano letivo. No entanto, os alunos não acusaram qualquer dificuldade, adaptaram-se de forma ágil ao novo professor e à sua forma de ensinar. Penso que a interação na sala de aula decorreu de forma muito empática tendo em conta que o trabalho a fazer em cada aula exigia uma atitude crítica constante por parte dos alunos.

O trabalho de orientação conduzido pelo professor-cooperante teve um carácter que privilegiou a autonomia nas diversas dimensões da minha prática. Denotou sempre um cuidado grande com a relação pedagógica com os alunos e uma estruturação de conteúdos de aula flexível e adequada à turma. No decorrer do estágio nem sempre eu e o orientador fomos da mesma opinião. Ambos considerámos também que as diferenças de pontos de vista assim como a sua discussão revelaram-se benéficas e produtivas na “afinação” do trabalho a desenvolver. Em termos pessoais, este confronto salutar de ideias e a enorme experiência do orientador cooperante assumiram um papel determinante na alteração de comportamentos da minha parte e resultaram numa evidente evolução pedagógica.

CONCLUSÃO

“Admitamos o que todos os idealistas admitem, que o mundo é uma alucinação mas façamos o que nenhum idealista fez, procuremos irrealidades que confirmem o estado de alucinação do mundo. E, então, veremos que vamos encontrá-las, precisamente, nas antinomias de Kant e na dialética de Zenão.”

Jorge Luis Borges⁴¹

“ As conjecturas detêm grande importância uma vez que sugerem linhas de pesquisa muito úteis.”

Alan Turing⁴²

Quando terminei a elaboração do último capítulo deste relatório apercebi-me de que não sabia ao certo quantas experiências de pensamento tinha descrito. Decidi introduzir um glossário para que os leitores não se percam demasiado na leitura. Depois reli o trabalho para confirmar se a paginação das experiências de pensamento não continha erros. Verifiquei, então, surpreendentemente que o glossário funciona como um duplo do índice. Ou seja, que é possível ler este trabalho navegando pelas experiências de pensamento indicadas em glossário porque o sentido não se deturpa e não se altera. Tranquilizou-me o facto de poder concluir que as ideias centrais defendidas neste relatório e em particular a tese de que o ensino da filosofia beneficia com a aplicação de experiências de pensamento, são *prescritas com abundantes doses de matéria-prima*.

O recurso frequente por parte dos filósofos a experiências de pensamento deve-se fundamentalmente a uma limitação ou a um défice implacáveis: todo o pensamento que nos é permitido formular sobre a realidade das coisas não é senão um ponto de vista particular. “Seja qual for o estatuto dos factos relativos a algo como é ser um ser humano, um morcego, ou um marciano, a verdade é que esses factos parecem concretizar um ponto de vista particular”. (Nagel: 1919, 396) Neste sentido, toda a compreensão acerca da natureza dessas entidades, objetos e fenómenos, terá que se estabelecer a partir de modelos mentais. O défice do nosso pensamento reside, como tal, na impossibilidade de fabricar mais do que

⁴¹ Borges, J. L. (1999). *Discussão*. In *Obras completas* (1. ed. – 181-293). Lisboa: Ed. Teorema. (p. 267)

⁴² (Turing: 1981, 66) – traduzido por mim do original em inglês.

simulações mentais da realidade. Estas simulações mentais do real são, como referi e discuti ao longo do 3º capítulo deste relatório, tomadas com alguma suspeição por parte dos cientistas e da filosofia da ciência que se esforçam por diminuir a imponderabilidade que as caracteriza sobrepondo-lhes mapas do território mais ou menos objetivos. Pretendem, acima de tudo, fazer confluír hipóteses, conjeturas e suposições a lugares sentados na plateia das experiências de laboratório e a magnetizar as experiências de pensamento ao processo de defesa ou de refutação de teorias.

O exercício quasi-observacional (que designaria como meta-representativo ou simplesmente teatral) que uma simulação mental impõe quando estruturada em experiência de pensamento, concorre, a meu ver e, de forma especial, para a explicação como para a compreensão do que está em causa. As três propriedades das experiências de pensamento que designei como competências; explicativa, justificativa e compreensiva são determinantes. É pelo poder justificativo e explicativo que detêm que podemos pensar que uma experiência de pensamento é mais do que um mero argumento. A visão da filosofia como atividade que procura as boas razões e os argumentos sólidos com que sustentar aquilo que se afirma confirma-a como exercício reflexivo e crítico do pensamento. Ensinar filosofia é mais do que transmitir essa visão, é ensaiar e experimentar essa reflexão e essa crítica. Estou convicta de que um tal ensaio não se deve concretizar apenas como exercício de análise e de formulação de argumentos porque corre o risco de perder de vista aquilo que é fundamental na investigação filosófica: os problemas. Os problemas filosóficos não só instanciam a investigação como permitem acionar as nossas competências cognitivas essencialmente (geneticamente) dirigidas à resolução de problemas e à procura de soluções para eles. O ensino é um acontecimento que se caracteriza por levar os alunos “pelo cachaço”⁴³, por instigar-lhes as mentes de forma a atestar uma linha da frente de perplexidades e de dúvidas que os leve a recorrer à sua própria artilharia intuitiva. As experiências de pensamento protagonizam, a meu ver, esse acontecimento. São autênticos “extratores de intuição” como defende D. Dennett. São fórmulas tecnicamente apreciáveis de concretizar o pensamento que

⁴³ Expressão retirada da entrevista de Agostinho da Silva no programa televisivo, *Conversas Vadias*, Ep. 10. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ocyLgDQbGiE> (acedido em 2013.09.09). A afirmação completa de Agostinho da Silva foi a seguinte: “Pode não haver calma nem segurança, pode ser que nós no mundo sejamos apanhados pelo cachaço como a gente apanha os gatos para eles fazerem determinada coisa, num determinado momento.”

“não acontece por combustão espontânea, nem decorre apenas de princípios gerais”, segundo Dewey.

Na experiência letiva que concretizei durante o estágio concebi e implementei com os alunos um programa de aplicação de experiências de pensamento. Parte desse programa foi preenchido com cenários hipotéticos clássicos e parte foi criada ou adaptada por mim. A avaliação que completei dessa experiência demonstra que os alunos beneficiaram em termos de desempenho e de níveis de participação com a exploração racional de argumentos orientados pelas experiências de pensamento porque estas funcionam como mapas de operações dos problemas em discussão. Foi possível abordar e analisar assuntos muito abstratos através de narrativas conceituais revestidas de realismo que nos possibilitaram pensar, tomar decisões ou atuar o mais próximo possível das situações concretas e dos estados de coisas atuais.

A investigação acerca das experiências de pensamento na sua dimensão epistemológica e histórico-filosófica proposta neste relatório justifica e fundamenta a adoção de uma metodologia assente no seu emprego no ensino da disciplina. O estudo que fiz é indiscutivelmente incompleto no que respeita à aferição dos resultados de uma tal estratégia pedagógica. Penso que um estudo e um trabalho aprofundado de pesquisa sobre o tema são úteis para o futuro da discussão sobre a natureza da educação filosófica. Designadamente, um estudo prolongado e abrangente que fosse capaz de integrar outros níveis de leitura das experiências de pensamento uma vez que tenho consciência de que ficou a faltar, neste trabalho, a exploração de uma perspetiva cognitiva, da filosofia da mente e da psicologia evolutiva sobre o tema. Por intuição sou capaz de projetar a ideia de que o processo de inferências decorrente de uma simulação mental é um processo de adaptação mental à complexidade do real e da vida no planeta. Da mesma maneira que a mente é ela mesma um dispositivo comparável a um canivete suíço munido de um leque vasto de instrumentos de resolução de problemas. No âmbito deste trabalho fiz opções e sei que há sempre algo que se perde no processo. Proponho e desafio, no entanto, os leitores e outros investigadores ao preenchimento destes alinhavos de uma possível pesquisa futura. Numa outra vertente, o estabelecimento de um diálogo e de uma relação com o drama e com o teatro. Penso particularmente em Stanislavski e no seu Sistema que gira em torno da proposta de um “se”

mágico. Estas são apenas algumas das possíveis linhas de exploração do tema, haverá, tenho a certeza disso, uma imensidade de outras possíveis.

BIBLIOGRAFIA

AA. W. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

AA.W. (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, disponível em: <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf> (acedido em 2013-05-03).

AA.W (2009). *Regulamento interno da Escola Secundária Martins Sarmiento*. Guimarães. Disponível em: http://www.esmsarmiento.pt/imgs/categorias/032940_2_4094_RegulamentoInterno_14-12-2012.pdf (acedido em 2013.07.13).

AA.W (2009). *Projeto Educativo da Escola Secundária Martins Sarmiento*. Guimarães: Escola Secundária Martins Sarmiento.

Baggini, J. & Fosl, P. S. (2003). *The philosopher's toolkit: a compendium of philosophical concepts and methods*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Barjavel, R. (1958). *Future times three*. Nova Iorque, NI: Award Books.

Barjavel, R. (1970). *Le voyageur imprudent; roman*. Paris: Denoël.

Black, M. (1983). *The prevalence of humbug, and other essays*. Ithaca,NI: Cornell University Press.

Boavida, J. (2010). *Educação filosófica: sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bokulich, A. (2001). Rethinking Thought Experiments. *Perspectives in Science*, 9, 285 – 307.

Borges, J. L. (1999). *Obras completas* (1. ed.). Lisboa: Ed. Teorema.

Borsboom, D. et al. (2002). Functional Thought Experiments. *Synthese*, 130, 379–387.

Brown, J. R. (1991). *The laboratory of the mind thought experiments in the natural sciences*. Londres: Routledge.

Brown, J. R. & Fehige, Y. Thought Experiments. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Inverno - 2011), E. N. Zalta (ed.) Disponível em:
<http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/thought-experiment/> (acedido em 2013.06.12)

Brown, J.R. (2004). Peeking into Plato's Heaven. *Philosophy of Science*, 71, 1126– 1138.

Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes; Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Chalmers, D. (2002). Does conceivability entail possibility? In T. Gendler & J. Hawthorne, *Conceivability and possibility* (145-200).Oxford: Clarendon Press.

Dennett, D. C. (2013). *Intuition pumps and other tools for thinking*. Nova Iorque, NI: W. W. Norton & Company.

Dennett, D. C. (1984). *Elbow room: the varieties of free will worth wanting*. Cambridge, MA: MIT Press.

Dennett, D. (1980). The Milk of Human Intentionality. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 3, 428–430.

Descartes, R. (1976). *Meditações sobre a filosofia primeira*. Coimbra: Livraria Almedina.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Disponível em:
<http://www.gutenberg.org/ebooks/37423>

Fisher, R. (1997). *Games for thinking*. Oxford: Nash Pollock.

Gendler, T. & Hawthorne, J. (2002). *Conceivability and possibility*. Oxford: Clarendon Press.

Gendler, T.S. (1996). *Imaginary Exceptions: On the Powers and Limits of Thought Experiment*. Cambridge: Harvard University.

Gendler, T. S. (2004). Thought Experiments Rethought — and Reperceived. *Philosophy of Science*, 71, 1152-1164.

Häggqvist, S. (2009). A Model for thought experiments. *Canadian Journal of Philosophy* 39(1), 55-76.

Hobbes, T. (1839). *The English works of Thomas Hobbes of Malmesbury*. Londres: ed J. Bohn.

Horowitz, T., & Massey, G. J. (1991). *Thought experiments in science and philosophy*. Savage, Md: Rowman & Littlefield.

Hume, D., & Bigge, L. A. (1896). *A treatise of human nature*. Oxford: Clarendon Press.

Hume, D. (2005). *Diálogos sobre a Religião Natural*. Lisboa: Edições 70.

Kant, I. (2002). *Groundwork for the metaphysics of morals*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Kirk, G.S & Raven, J.E. (1994). *Os filósofos pré-socráticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kuhn, T. (1977). *A Function for Thought Experiments*. In T. Kuhn, *The Essential Tension* (240–265). Chicago: University of Chicago Press.

Lehtonen, T. (2012). Idealization and exemplification as tools of philosophy. *Electronic Journal for Philosophy*. 16/2012. 1-16. Praga: Universidade de Economia de Praga. Disponível em: <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/science/lehtonen12.pdf>

Leibniz, G. (1898), *Monadology. The Monadology and Other Philosophical Writings*, (trad.) Robert Latta, Oxford: Oxford University Press.

Locke, J. (2005). *Second treatise of government*. Salt Lake City: Project Gutenberg Literary Archive Foundation. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/ebooks/7370>

Mach, E. (1972). *On thought experiments*. Disponível em: <http://www.tufts.edu/~skrimsky/PDF/On%20Thought%20Experiments.PDF> (acedido em 2013.07.14).

Myers, C. M. (1968). Thought Experiments and Secret Stores of Information. *International Philosophical Quarterly* 8 (2):180-192.

Nagel, T. (1981). *What is it like to be a bat?* In D. R. Hofstadter & D. Dennett, *The mind's I: fantasies and reflections on self and soul*. (392-403). Nova Iorque, NI: Basic Books.

Norton, J. D. (2002) *On Thought Experiments: Is There More to the Argument?* Disponível em: <http://philsciarchive.pitt.edu/id/eprint/719> (acedido em 2013-10-06).

Norton, J. (1991). Thought Experiments in Einstein's Work. In T.Horowitz and G. Massey (ed.) *Thought Experiments in Science and Philosophy*, Savage, MD: Rowman and Littlefield.

Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Nova Iorque, NI: Basic Books.

Nozick, R. (1969). Newcomb's problem and two principles of choice. In N. Rescher (ed.), *Essays in Honor of Carl G. Hempel*. (114-146). Springer Netherlands

Parfit, D. (1986). *Reasons and persons*. Oxford: Oxford University Press.

Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Nova Iorque, NI: W. W. Norton & Company.

Platão (1993) *A República*. 7. ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Popper, K. (1959). On the use and misuse of imaginary experiments, especially in Quantum Theory. In K. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, (442–456). Londres: Hutchinson.

Rescher, N. (1991). Thought experimentation in presocratic philosophy. In T. Horowitz, & G. J. Massey, *Thought experiments in science and philosophy* (31-41). Savage, Md: Rowman & Littlefield.

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Londres: Hutchinson's University Library.

Schrödinger, E. (1980). The Present Situation in Quantum Mechanics: A translation of Schrödinger's "cat paradox paper" *Proceedings of the American Philosophical Society*, 124, 323-338. Disponível em: http://www.ffn.ub.es/luisnavarro/nuevo_maletin/Schrodinger_1935_cat.pdf. (acedido em 2013.10.16).

Searle, J. (1981). *Minds, brains and programs*. In D. R. Hofstadter & D. Dennett, *The mind's I: fantasies and reflections on self and soul*. (353-382). Nova Iorque, NI: Basic Books.

Sellars, W. (1963). *Science, perception and reality*. Londres: Routledge & K. Paul.

Smart, J. J., & Williams, B. A. (1973). *Utilitarianism: for and against*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sorensen, R. A. (1992). *Thought experiments*. Oxford: Oxford University Press.

Speaks, J. (2008) Split brains, teletransportation, and personal identity. Disponível em: http://www3.nd.edu/~jspeaks/courses/2007-8/20229/_HANDOUTS/personal-identity-teletransport-split-brain.pdf (acedido em 2013-08.06)

Turing, A. (1981). Computer machinery and intelligence. In D. R. Hofstadter & D. Dennett, *The mind's I: fantasies and reflections on self and soul*. Nova Iorque, NI: Basic Books.

Wilde, O. (1994). *The picture of Dorian Gray*. Lisle, Disponivel em:
<http://www.gutenberg.org/ebooks/174>

GLOSSÁRIO (experiências de pensamento analisadas no relatório)

Paradoxo do Avô, René Barjavel	5
Estado de Natureza, John Locke	10
Gênio Maligno, René Descartes	10
Posição Original e Véu de Ignorância, John Rawls	10
Quarto Chinês, John Searle	13
Zombies Filosóficos, Daniel Dennett	17
Fábrica de Operários, G. Leibniz	20
Polígono de Mil Lados, René Descartes	20
Teste da Imitação, Alan Turing	20
Corpos em Queda Livre, Galileu Galilei	25
Demônio de Maxwell, J.C. Maxwell	26
Experiência do Balde, Isaac Newton	26
Paradoxo dos Gémeos, Albert Einstein	27
Paradoxos de Zenão, Zenão	27
Anel de Giges, Platão	31
Navio de Teseu, Plutarco e Thomas Hobbes	32
Argumento do <i>Apeiron</i> , Anaximandro	33
Gato de Schrödinger, E. Schrödinger	33
Paradoxo de Newcomb, William Newcomb	34
O Episódio do Empréstimo das Armas a um Amigo, Platão	36
Máquina de Experiências, Robert Nozick	40
Dilemas Morais , Bernard Williams	47
Dilema do Merceeiro, Immanuel Kant	54

Os Cientistas de Marte, da minha autoria	54
O País de Elsinore, da minha autoria	55
2081: Ministério da Educação, da minha autoria	60
Os Casos das Pessoas Divisíveis, Derek Parfit	60

ANEXOS

ANEXO 1 – Planificação de uma aula

ANEXO 2 – Roteiro argumentativo da ética consequencialista de S. Mill

ANEXO 3 – Exemplo de uma adaptação de texto filosófico através de um cenário hipotético – Entrevista a Aristóteles

ANEXO 4 – Mapa global das experiências de pensamento aplicadas

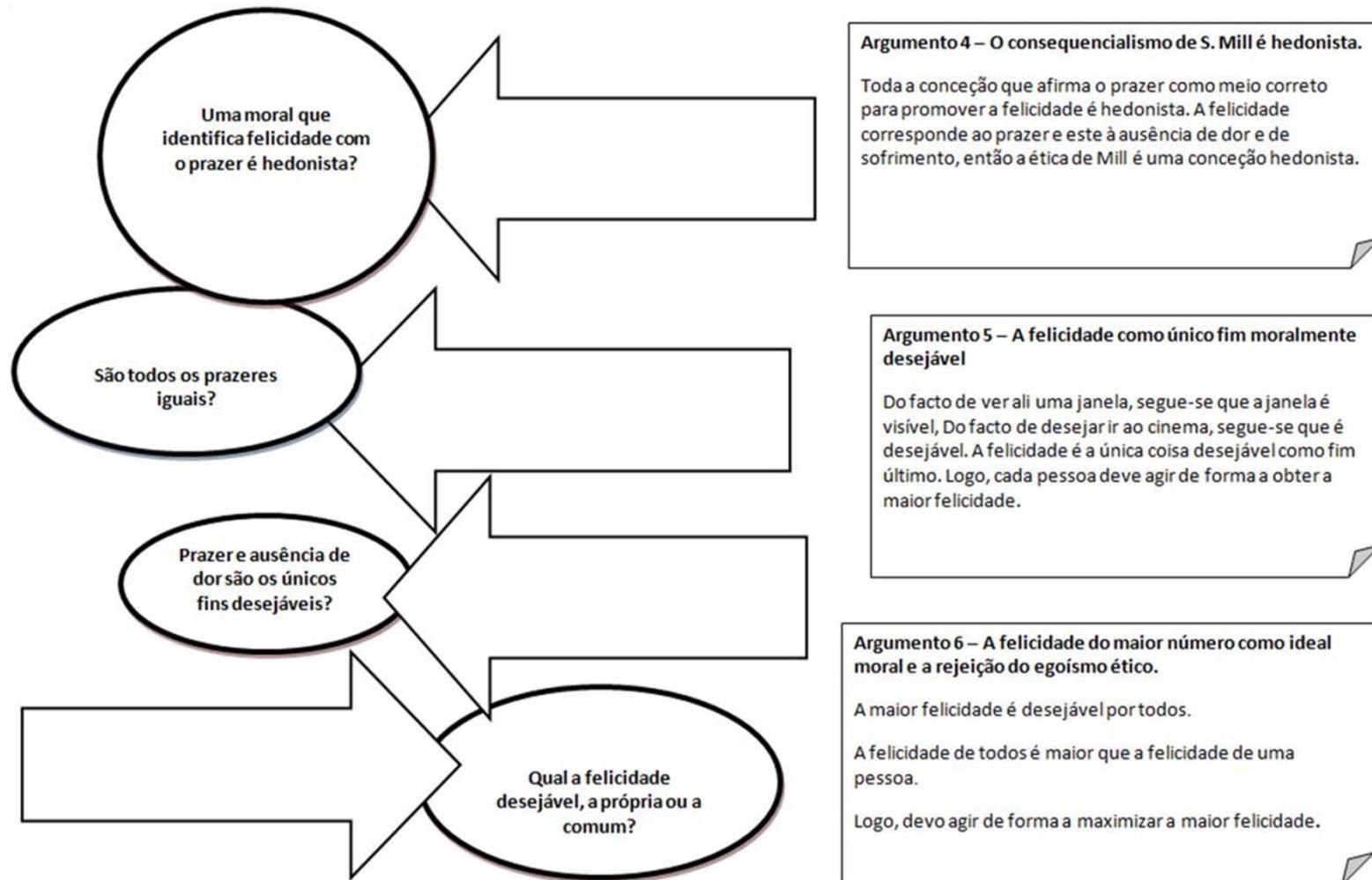
ANEXO 5 – Avaliação pelos alunos da atividade extracurricular

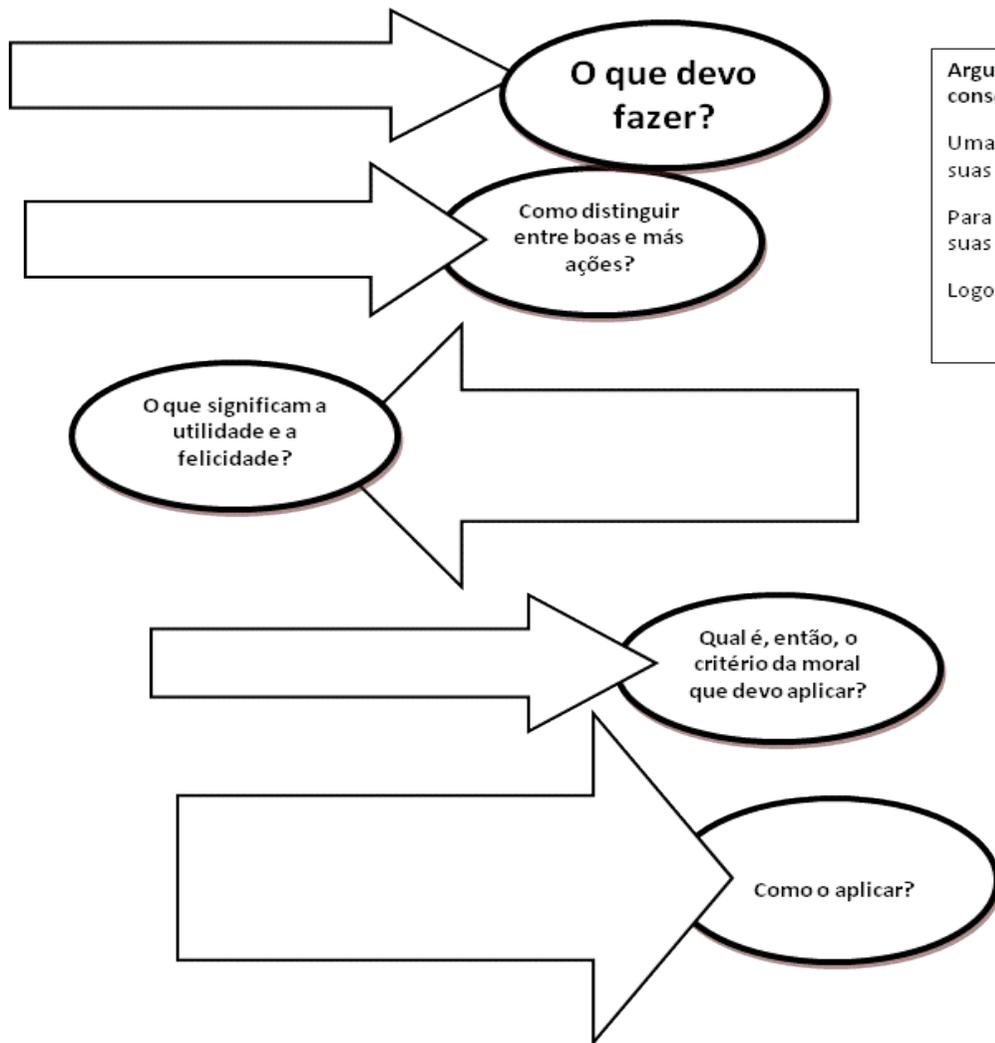
ANEXO 6 – Cenários hipotéticos como instrumentos auxiliares de avaliação da aprendizagem cognitiva dos alunos

Anexo 1 – Planificação de uma aula

III Unidade - A Ação Humana e os Valores - 12 aulas - Aula nº 5 - Unidade III, subunidade 1.3 – 05 .02. 2013 – 90 minutos					
Sumário: Revisão dos conceitos e argumentos de Stuart Mill acerca da felicidade como ideal moral. Experiências de pensamento: como agir de acordo com o utilitarismo?					
Competências	Conteúdos	Recursos	Estratégias/Ação a Desenvolver		Avaliação
<p>Distinguir entre felicidade própria e felicidade global;</p> <p>Identificar o princípio legitimador (ideal) da moralidade segundo Stuart Mill em termos de cálculo da felicidade global;</p> <p>Preparar a distinção entre as duas teorias de fundamentação da moral na sua natureza, expressão, nos seus critérios, caráter operativo e fundamentos.</p>	<p>3.1 A Dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial:</p> <p>3.1.3 – A necessidade de fundamentação da moral: análise comparativa de duas perspetivas filosóficas:</p> <p>A ética utilitarista de J. Stuart Mill (revisão):</p> <ul style="list-style-type: none"> - As felicidades própria e global – definição e distinção; - A felicidade global como ideal moral. 	<p>Texto policopiado</p>	<p>Comunicação aos alunos do trabalho a ser concretizado e dos objetivos de aprendizagem a atingir.</p>	5'	Formativa
	<p>- Confronto entre as duas teorias (introdução): resposta deontológica e utilitarista ao problema sobre, o que devo fazer?</p>	<p>Texto policopiado</p> <p>Quadro branco e marcadores</p> <p>Manual adotado, pp. 123 à 129</p>	<p>Revisão da perspetiva ética de Stuart Mill com especial assento nos seus argumentos sobre a felicidade como ideal moral. Para o efeito, interpretação de alguns excertos da obra, o Utilitarismo, de Stuart Mill.</p>	40'	Formativa e diagnóstica
	<p>CONCEITOS: Dever Moral, Vontade, Máxima, Lei Moral, Imperativo Categórico, Deontologia, Autonomia, Vontade Boa, Dignidade Humana e Pessoa, Consequencialismo, Fim, Utilitarismo, Prazer, Felicidade, Hedonismo, Princípio da Utilidade ou da Maior Felicidade, Cálculo Moral e Previsão de Riscos, Ideal Moral, Felicidade Global, Integridade.</p>	<p>Exercício de aplicação: Como agir de acordo com o utilitarismo? – reflexão crítica e debate acerca de dois cenários hipotéticos concebidos por Bernard Williams em, <i>Utilitarianism: for and against</i>, 1973, Cambridge University Press: pp. 96-97. Introdução ao confronto entre as duas teorias lecionadas de fundamentação da moral com recurso ao organograma da p. 129 do manual adotado.</p>	30'	Formativa e diagnóstica	
				<p>Esclarecimento de dúvidas e indicações para o estudo dos temas lecionados.</p> <p>Marcação de TPC e registo do sumário.</p>	10' 5'

Anexo 2 – Roteiro argumentativo da ética consequencialista de S. Mill





Argumento 1 – a moral de S. Mill é uma abordagem consequencialista

Uma ética que afirma que a moralidade da ação reside nas suas consequências é uma ética consequencialista,

Para S. Mill as ações são boas ou más de acordo com as suas consequências,

Logo, a ética de S. Mill é uma ética consequencialista.

Argumento 2 – O consequencialismo de S. Mill é utilitarista.

As consequências da ação são moralmente relevantes

O que decide da sua relevância é a utilidade que detêm

Logo, o consequencialismo de Mill é utilitarista

Argumento 3 – A previsão de riscos e o cálculo moral são os processos racionais necessários para agir bem.

A decisão moral implica uma avaliação das consequências, uma avaliação implica uma comparação entre alternativas possíveis em termos de felicidade
Logo, decidir implica fazer um cálculo da felicidade.

ANEXO 3 – Exemplo de uma adaptação de texto filosófico através de um cenário hipotético – Entrevista a Aristóteles

A turma do 10ºCT3 da ESMS entrevista **Aristóteles**

Aristóteles é um filósofo que preza a sua privacidade, raramente é visto em público e mais raro ainda é conceder entrevistas. Esta turma conseguiu convencer o Mestre a responder a algumas das suas perguntas sobre a política. A sua anuência é, até hoje um mistério.



Sabe-se que Aristóteles terá questionado a turma sobre o significado do filosofar e que esta terá respondido que filosofar é conversar com os mortos. E não se sabe mais nada... o seu entender, a ética não é suficiente, há necessidade da política para que o ser humano possa realizar-se de forma completa. Esclareça-nos sobre essa necessidade.

“Se os discursos éticos parecem ter a força para exortar e incitar os jovens de espírito generoso, bem como para fazer de um caráter nobre de nascimento e verdadeiramente apaixonado pela nobreza da ação ser tomado pela possibilidade da excelência, por outro lado são completamente impotentes para exortar os muitos para a nobreza do bem.” “Porque viver de um modo temperado, e de uma forma paciente não é agradável à maioria das pessoas, sobretudo aos jovens. Por este motivo, a primeira forma de instrução e as suas ocupações têm de ser determinadas por uma legislação correta.” (EN

1179b) “os muitos obedecem mais á força do que à palavra e mais aos castigos do que aos bons exemplos.” (EN 1180^a1)

Mas isso significa que, para si a política é uma ética feita por outros meios, é uma ética social...

Completamente de acordo porque “Pertence à sabedoria, quer de cada homem tomado individualmente, quer de todo o Estado em geral, o dirigir as ações e a conduta para o melhor fim.”(TP, p. 46)” “O Estado ou Cidade é uma sociedade de pessoas semelhantes para em conjunto viverem do melhor modo possível. “Ora, uma vez que a felicidade é o bem supremo e que consiste no exercício e no uso perfeito da virtude”(TP, p. 73) assim se percebe que o fim último do Estado seja proporcionar o conjunto de meios necessários à educação moral dos cidadãos, ou seja, à virtude.

Há quem defenda que a natureza humana é individualista e que os Estados são uma aliança provisória feita entre os homens e dominada pelos mais fortes e poderosos de forma a garantir a satisfação dos seus interesses. Aristóteles pensa, pelo contrário, que os Estados existem porque o homem é naturalmente um ser político. Explique – nos melhor esta ideia.

“A sociedade que se formou da reunião de várias aldeias constitui a Cidade, que tem a faculdade de se bastar a si mesma, sendo organizada não apenas para conservar a existência, mas também para procurar o bem-estar. Esta sociedade, portanto, está também nos desígnios da natureza, como todas as outras que constituem os seus elementos. Ora, a natureza de cada coisa é precisamente o seu fim. Assim, quando um ser é perfeito, qualquer que seja a espécie a que

pertença – homem, cavalo, família –, dizemos que pertence à natureza. (...) Bastar-se a si próprio é uma meta a que tende toda a produção da natureza e é também o mais perfeito estado. É, portanto, evidente que toda a Cidade pertence à natureza e que o homem é naturalmente feito para a sociedade política. Aquele que, por sua natureza e não por obra do acaso, existisse sem nenhuma pátria seria um indivíduo detestável, muito acima ou muito abaixo do homem, segundo Homero: *Um ser sem lar, sem família e sem leis*. Aquele que fosse assim por natureza só respiraria a guerra, não sendo detido por nenhum freio e, como uma ave de rapina, estaria sempre pronto a cair sobre os outros. Assim, o homem é um animal cívico, mais social do que as abelhas e os outros animais que vivem juntos. O Estado, ou sociedade política, é mesmo o primeiro objeto que a natureza se propôs. O todo é necessariamente anterior à parte. As sociedades domésticas e os indivíduos não são senão as partes integrantes da Cidade, todas subordinadas ao corpo inteiro, todas distintas pelas suas capacidades e pelas suas funções, e todas inúteis quando desarticuladas, do corpo (...) O mesmo ocorre com os membros da Cidade: nenhum pode bastar-se a si próprio. Aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um deus, ou um bruto.

Assim, a inclinação natural leva os homens a este gênero de sociedade. (TP, p. 7–9)

A coesão e a estabilidade dos Estados são necessárias ao bem-estar comum. Como se garantem e promovem?

Os laços afetivos (a amizade, filia) e a justiça são as duas dimensões da força agregadora que dá estabilidade à comunidade. “Uma vez que o ser humano tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade” (TP1253a 5) E é a virtude da justiça que une os homens em Estados e a ausência de justiça é o que torna os homens inferiores aos outros animais. A justiça praticada pelos Estados é que dá ordem a uma sociedade porque corresponde a uma decisão sobre

o que é justo. “O discernimento e o respeito pelo direito são a base da vida política e os juízes são os seus primeiros órgãos.” (TP, p.9)

Qual é, em síntese, o fim último da política e o que legitima a autoridade do Estado?

Neste momento deixou de se ouvir a voz de Aristóteles pelo que teremos que responder à questão de acordo com tudo o que já nos tinha sido dito por ele.

EN – Aristóteles, *Ética a Nicómaco* – 2004, Lisboa: Quetzal Editores.

TP – Aristóteles, *Tratado da Política*, 1977, Mem Martins: Publicações Europa – América.

ANEXO 4 – Mapa global das experiências de pensamento aplicadas

Aula 1 – O valor moral da ação humana nas suas dimensões, pessoal e social.

Check up moral – série introdutória de questões propostas à turma de forma a reconhecer a dimensão ética do agir humano. As questões são condicionais: “o que farias, como decidiras se...”

Moral marciana – Cientistas de Marte procuram uma teoria de explicação total do universo mas não encontram a moral em lado nenhum. Como explicar-lhes o conceito de boa ação? Como explicar-lhes como determinar o valor moral de uma ação?

Aula 2 – A ética racional de Kant como perspetiva (deontológica) de fundamentação da moral. Exploração dos seus conceitos-chave e análise da sua arquitetura argumentativa.

Dilema do merceiro – Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes.

Aula 3 – A ética racional Kantiana (continuação). Perspetiva consequencialista da moral: a ética utilitarista de J. Stuart Mill.

Aula 4 – Perspetiva consequencialista da moral: a ética utilitarista de J. Stuart Mill.

A Máquina de Experiências (Nozick) - A máquina de experiências é normalmente apresentada como objeção ao hedonismo utilitarista de Stuart Mill e propõe-nos que se imagine um dispositivo, máquina ou computador que está à nossa disposição e que é capaz de nos proporcionar todas as experiências que desejamos.

Aula 5 – Revisão dos conceitos e argumentos de Stuart Mill acerca da felicidade como ideal moral. Exercícios de aplicação: como agir de acordo com o utilitarismo?

Sou utilitarista? - cenários hipotéticos concebidos por Bernard Williams em, *Utilitarianism: for and against*, 1973, Cambridge University Press: pp. 96-97.

Aula 6 – As relações entre a Ética, o Direito e a Política. Os princípios que estruturam a organização social e a necessidade do Direito e da Política. O objeto de estudo da Filosofia Política.

Aula 7 – A Política e as funções do Estado. O Estado de Direito e a divisão tripartida dos poderes. O problema da legitimação do Estado em Aristóteles.

Radar Político: qual será a tua família política? - Resposta dos alunos a uma lista pontuada de dez questões políticas na sua correspondência com as visões políticas dominantes da nossa sociedade.

Aula 8 – Entrega da ficha de trabalho. O naturalismo político de Aristóteles (revisão).

Entrevista a Aristóteles - entrevista imaginária proposta ao filósofo. A entrevista consiste nas suas respostas (excertos selecionados das obras, *Ética a Nicómaco* e *Tratado da Política*).

Aula 9 – A legitimação da autoridade do Estado segundo John Locke. Revisão de conteúdos e orientações para o teste sumativo.

Aula 11 – Resolução de problemas filosóficos gerais.

Elementar, meu caro WASON: Estamos no ano 2081, o Ministério da Educação português perante os avanços da ciência é capaz de aceder à mente dos alunos. Assim e mentalmente os alunos recebem as instruções necessárias para passar à fase seguinte do seu conhecimento. Neste caso, terão que encontrar as soluções para trinta problemas filosóficos de forma a conseguirem manter-se na corrida ao ensino superior.

Aula 12 – A legitimação da autoridade do Estado segundo John Locke. Debate sobre a possibilidade de uma sociedade justa. A teoria da justiça de J. Rawls.

O Estado Natureza de Locke é uma experiência de pensamento – percurso analítico.

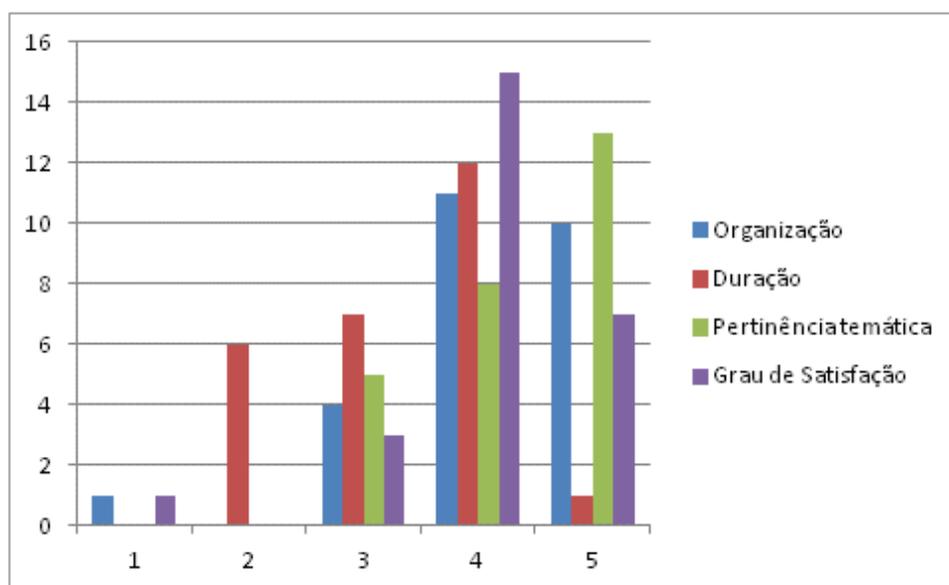
A Posição Original e o Véu de Ignorância – cenários hipotéticos estruturantes da possibilidade de construção de uma sociedade justa segundo Rawls.

Aula 13 – Exploração dos problemas da desobediência civil e da objeção de consciência em política.

O país de ELSINORE - Proposta de um cenário hipotético de injustiça social sistemática para o qual os alunos deverão encontrar uma solução. Tarefa a ser realizada por escrito e em grupos de dois alunos.

ANEXO 5 – Avaliação pelos alunos da atividade extracurricular

Pontuação	Critérios de avaliação			
	Organização	Duração	Pertinência temática	Grau de Satisfação
1	1			1
2		6		
3	4	7	5	3
4	11	12	8	15
5	10	1	13	7
Total respostas	26	26	26	26



Comentários:

Deve durar menos	3
Pouco tempo	1
menos público	1
som	1
mais atividades similares	1

Organização - positiva elevada, 21 dos 26 alunos classifica a atividade entre o 4 e o 5

Duração - distribuída, metade dos alunos considera que a atividade tem uma duração desadequada e a outra metade considera que é bastante adequada

Pertinência temática - positiva elevada, 21 dos 26 alunos inquiridos classifica a atividade entre o 4 e o 5

Grau de satisfação - a maioria dos alunos inquiridos considera-se satisfeito com a atividade

ANEXO 6 – Cenários hipotéticos como instrumentos auxiliares de avaliação da aprendizagem cognitiva dos alunos



Tens 4 cartas , uma regra simples e tudo o que tens que fazer é determinar quais cartas deves virar de modo a veres se a regra foi quebrada. É fácil, não é? Talvez, mas a Tarefa de Seleção de Wason é um dos testes mais repetidos de pensamento lógico... vamos lá ver como te comportas!!!

Imagina que és um técnico de controlo da qualidade e que trabalhas para uma empresa que produz jogos de cartas. A tua função é garantir que as cartas obedecem à seguinte regra:

Se a carta tiver um círculo num dos lados, então terá a cor amarela no outro lado.

Sabes que cada carta tem uma forma num dos lados e uma cor no outro.

Agora, tendo isto em conta, tens que escolher a carta ou cartas que precisas mesmo de virar, e só essas de modo a determinares se a regra foi quebrada.

PROBLEMA 1
As Cartas

Four cards are shown in a 2x2 grid. The top-left card has a black square on a white background. The top-right card has a black circle on a white background. The bottom-left card is a solid yellow rectangle. The bottom-right card is a solid red rectangle.

PROBLEMA 2

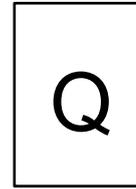
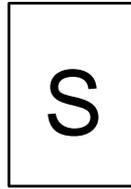
As Cartas

Continuas a trabalhar como técnico de qualidade da mesma empresa. Mas agora tens que verificar uma regra diferente:

Se a carta tem a letra S num dos lados, então terá o número 3 no outro lado.

Sabes que cada carta tem um número num dos lados e uma letra no outro.

Agora, tendo isto em conta, tens que escolher a carta ou cartas que precisas mesmo de virar, e só essas de modo a determinares se a regra foi quebrada.



PROBLEMA 3

O segurança

Acabaste por te aborrecer com o trabalho da qualidade e agora estás a trabalhar como segurança num bar. A tua função é assegurar que a regra que regula o consumo de bebidas alcoólicas é implementada. E a regra diz o seguinte:

Se a pessoa está a beber uma bebida alcoólica, então deverá ter mais do que 21 anos de idade.

Sabes que cada cartão representa uma pessoa num dos lados e, no outro, a bebida que estão a consumir.

Agora, tendo isto em conta, tens que escolher a carta ou cartas que precisas mesmo de virar, e só essas de modo a determinares se a regra foi quebrada.



PROBLEMA 4

Vida ou Morte? Cenário 1

O objetivo deste jogo é manteres-te vivo.

Tens 3 cenários. Em cada cenário tens 2 opções. As decisões que tomares vão determinar se vives ou se morres. A situação é exatamente como se descreve - não há "truques" – por isso, não precisas preocupar-te com os "ses".

Foste escolhido para ir numa missão muito importante a Marte. Não podes escolher não ir mas podes escolher o meio de transporte. Um desses meios é o teletransporte: entras num scanner aqui na terra que irá destruir o teu cérebro e o teu corpo enquanto regista de forma precisa o estado exato de todas as tuas células. Essas informações serão transmitidas a um replicador em Marte - tendo 3 minutos para chegar - que irá, então, criar um cérebro e corpo exatamente como os teus, usando inteiramente novos materiais. A pessoa em Marte vai parecer-se contigo, pensa como tu, na verdade, não se distingue de ti. Ele ou ela vão certamente sentir como se tivessem apenas adormecido na Terra para depois acordar em Marte. Este meio é 100 % fiável. O outro meio de transporte é a viagem espacial. Que é muito arriscada e há 50 % de probabilidade de não chegar ao destino e morreres antes de completares o percurso. Se conseguires ser bem sucedido com a nave não precisas de te submeter ao scanner que destrói o teu corpo. Tens que escolher aquela que te parece ter mais probabilidades de te manter vivo.

PROBLEMA 4

Silicone ou vírus? Cenário 2

A vida em Marte acaba por não ser um mar de rosas. Na verdade, 2 vírus estranhos têm evoluído no planeta e estão a causar uma série de problemas. O 1º destrói partes do corpo. Felizmente, a ciência médica é muito avançada, o que significa que as pessoas podem simplesmente receber membros e órgãos artificiais. Tens sido altamente invadido por este vírus e, no momento, já tens uma série de partes do corpo artificiais. No entanto, existe um 2º vírus que ataca o cérebro. É particularmente desagradável na medida em que não destrói o cérebro mas leva a perdas de memória, e também a uma mudança de traços de personalidade. Um grande escritor apanhou o vírus. Agora, ele não consegue escrever uma palavra embora se tenha tornado especialista em danças exóticas. Na verdade, este vírus é muito estranho.

Infelizmente, apanhaste este vírus. Os médicos podem controlá-lo, substituindo peças do cérebro com formas avançadas de chip de silício. No teu caso, eles teriam que fazer isso com quase todo teu cérebro. Os estudos mostram que os resultados desta intervenção médica permitem a preservação total das memórias, personalidade, planos, crenças ,etc.

A alternativa é sucumbir ao vírus com a sua conseqüente perda de memória e mudança de caráter.

O que escolhes?

PROBLEMA 4

Ou morres ou congelas? Cenário 3

Por mais estranho que possa parecer descobriu-se que a reencarnação de uma espécie é possível. Parece que há uma parte imaterial - alma - em todos os seres humanos. Quando o corpo morre, a alma deixa-o e entra no corpo de um animal ou de um recém-nascido. É claro que a alma não leva as memórias com ela!! Pensa-se que a alma pode ter algum efeito na determinação da natureza das pessoas, mas dada a evidência da influência dos genes e da educação, este efeito só pode ser muito ténue.

Mais estranho ainda é o facto das nossas almas sucumbirem quando armazenadas a temperaturas inferiores a 0 e por mais do que uma semana. Estás muito doente e os cientistas garantem que descobriram a cura para a tua doença. E mais, desenvolveram uma técnica para seres humanos de «congelamento profundo», permitindo-lhes voltar a viver mais tarde, com as suas memórias e a sua personalidade intactas. Tens 2 escolhas.

A 1ª é deixar a doença progredir. O teu corpo morre mas a tua alma vive. A 2ª opção é seres congelado, em seguida descongelado e depois ficas curado. Ora isso destrói a tua alma e só tem probabilidade de sucesso na ordem dos 30 %.

Que escolhes?

PROBLEMA 5

Amanhã, vais arrepender-te!

Vais tomar uma posição sobre se consideras ou não ter feito algo de errado numa situação que viveste com um amigo e de acordo com certas circunstâncias. Antes de começar, é preciso especificar uma série de pressupostos que deves ter em consideração:

1. Vais assumir que as atividades descritas nos cenários são inteiramente legais no teu país.
2. Vais assumir que não há razões para supor que as consequências de não participar na atividade serão desastrosas (ie, não tens razões para supor que haverá uma guerra nuclear se não fores ao jogo de futebol com o teu amigo.)
3. Vais assumir que as atividades não são nem totalmente triviais nem muito perigosas.