



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

# **CONHECIMENTO: DA IGNORÂNCIA AO SABER- UM MÉTODO DE APRENDIZAGEM**

**Carlos Alberto Ramos Dias**

Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino da Filosofia no Ensino Secundário**  
(2.º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José Domingues

**Covilhã, junho de 2014**

# Dedicatória

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

Platão, *Apologia de Sócrates*, 38a.

aos simples e humildes de coração

aos que procuram a paz pelo diálogo

aos que reconhecem que erram e mudam

aos homens de boa vontade

# Agradecimentos

A três pessoas atuantes na sua invisibilidade amorosa, que, pelo seu dom, ajudaram a manter a esperança na concretização do projeto de investigação.

Ao Gonçalo Azevedo, pelo apoio e colaboração profissional que possibilitou a deslocação contínua à UBI e à Escola Campos de Melo, Covilhã.

Ao colega Paulo Neves, pelas horas de trabalho em grupo e de partilha filosófica.

Ao Professor Doutor José Domingues, que aceitou orientar a presente investigação, pelo tempo disponibilizado. Grato pelo acolhimento do projeto de investigação e por toda a liberdade/responsabilidade concedida na escolha da metodologia para a pesquisa.

À Professora Paula Saraiva, pela paciência e acolhimento de propostas dos planos de aula para os alunos do 11º da Escola Campos de Melo, Covilhã.

Aos professores da UBI que procuram a sabedoria com amor.

Aos colegas Ezequiel e Vanessa que estiveram presentes durante o 1º ano do 2º ciclo.

# Resumo

A razão da existência deste estudo relaciona-se com o facto de a investigação na área científica do ensino da Filosofia no Secundário constituir um desafio sempre novo e com preocupações acrescidas num período temporal algo conturbado em termos socioeconómicos. Vivemos um período histórico que necessita urgentemente de agentes interventivos e capazes de identificar soluções para os inúmeros e escandalosos erros de gestão democrática. Todos os tempos históricos exigem dos seus intervenientes respostas eficazes e sábias na verdade.

A busca pelo conhecimento exige uma postura de simplicidade e humildade para que a verdade se torne real. O simples e o humilde estarão em condições de encontrar a verdade. A procura pelo conhecimento torna-se possível naqueles que o desejam com amor e abertura à discussão, em nome da ansiedade pela verdade.

A Apologia de Sócrates é um desafio ao mundo do conhecimento. Sem o reconhecimento humilde de que não se sabe, não serão possíveis novos dinamismos de conhecimento. Popper, filósofo das ciências, insiste na densidade da ignorância socrática como forma de acesso ao conhecimento. Para Popper, o indivíduo precisa de encontrar em si o conhecimento, disponibilizando-se para refutar as suas teorias, como forma de eliminar os possíveis erros nelas existentes.

Sócrates recorria ao diálogo para tornar o saber mais forte pelo reconhecimento da ignorância. A dialética elêntica é nevrálgica no desenvolvimento da refutação do pretense saber em saber esclarecido e objetivo. Também para Popper é necessário aprender a eliminar os erros existentes nas teorias. Todos os homens apresentam teorias para os problemas, mas há que saber refutá-las de forma a encontrar as melhores soluções. A relação dialética contribuiu decisivamente para a alteração de fracas razões em fortes razões, como Sócrates procurava fazer, tal como Popper.

A parte prática da nossa reflexão versou-se em duas aulas de discussão aberta sobre o conhecimento. As aulas visaram apoiar os alunos na reflexão crítica com base na situação - problema “o que é o conhecimento?” A prática letiva sobre o conhecimento visou avaliar a qualidade do modelo *elenchos* na aprendizagem.

O debate aberto e objetivo poderá proporcionar conhecimentos mais profundos e interessantes para os alunos. A descoberta de que não sabemos e que nos encontramos num contínuo processo de aprendizagem é determinante na sociedade atual. A filosofia pode assim dar um contributo decisivo no encontro de novas formas de organizar e construir a vida pessoal e social.

Palavras-chave: ignorância; elenchos; refutar; verdade; problemas.

# Abstract

The teaching of Philosophy at secondary school is always a new challenge with increased concerns, specially because we are living in a socio-economic troubled time. This is the main reason why we have done this study.

We are living in an historic period that urgently needs capable agents who are able to identify solutions to solve the countless, outrageous democratic management errors. All historic times require effective and wise answers from their actors regarding what is the truth.

The pursuit of knowledge requires a simplicity and humbleness posture so the truth becomes real. Those who are simple and humble are in conditions to find the truth. The pursuit of knowledge becomes possible to those who wish to find it with love and who is open to discussion and is anxiously searching for the truth.

Plato's *The Apology* is a challenge to the world of knowledge. Unless there is an humble recognition that one doesn't know, new dynamic knowledge won't be possible. Popper, a science philosopher, stresses the importance of Socratic ignorance as a way of acceding to knowledge. To Popper the individual needs to find the knowledge in himself, being available to rebut his own theories, as a way of eliminating their probable errors.

Socrates used the dialog in order to strengthen knowledge through the recognition of ignorance. The elenctic dialectic is indispensable to the development of the refutation of the supposed knowledge into objective and enlightened knowledge.

According to Popper is also necessary to learn how to eliminate the existing errors. All human beings come up with theories to solve their own problems, however one must know how to refute them in order to find the best solutions. The dialectic relation decisively contributes to change "weak reasons" into "strong reasons", as Socrates and Popper had tried to do.

The practical part of our reflexion consists of two lessons in which the students freely discuss what knowledge is. These lessons aimed to provide support to students in their critic thinking based in problem-situation "What is knowledge?" The practice teaching intended to evaluate the quality of elenchus model in learning.

An open and effective debate can provide a deeper knowledge and a more interesting knowledge to students. The finding that we don't know and that we are in a continuous learning process is crucial. Therefore, Philosophy can give a decisive contribution in finding new ways of organizing and building personal and social life.

**Keywords:** ignorance, elenchos, refute, truth, problems.

# Índice

Dedicatória .....	II
Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Introdução .....	1
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROBLEMÁTICA.....	4
1. Conhecer na Superação da Ignorância.....	5
1.1. Verdade e Erro .....	5
1.2. Reconhecer a Ignorância.....	8
1.3. A Ignorância e o Saber Conjetural .....	12
1.4. Tensão entre Conhecimento e Ignorância .....	14
1.5. Erro - Realização Criativa e Hipótese .....	16
1.6. Conhecimento: Ignorância, Uma Forma de Postura de Vida.....	17
2. Elenchos na Aprendizagem .....	21
2.1. Fontes do Conhecimento .....	21
2.2. Não Saber: Tentativa e Erro versus Elenchos .....	23
2.3. Propedêutica do Método Elenchos.....	27
2.4. Atitude de Verdade no Método Elenchos .....	28
2.5. A Aprendizagem Elêntica .....	30
2.5.1. O método elêntico e a aprendizagem.....	31
2.5.2. O método refutativo e o ensino da filosofia.....	33
3. Ignorância: Análise Propedêutica de Ménon.....	37
3.1. Saber ou Não Saber - Introdução ao Livro de Ménon .....	38
3.2. As Provocações no Saber.....	40
3.3. A Antecipação ao Problema.....	42
3.4. Conhecimento Prévio - Teoria da Reminiscência .....	43

3.5. A Parcialidade e os Limites do Conhecimento.....	44
3.6. A Dedução no Conhecimento .....	47
SEGUNDA PARTE - PRÁTICA LETIVA E CONCLUSIVA .....	48
1. Introdução .....	49
2. Planificação de Aula(s) de Filosofia .....	53
2.1. Introdução à Planificação.....	53
2.2. Plano da Aula 1 .....	55
2.2.1. Grelha .....	55
2.2.4. Guião da Aula 1.....	58
2.2.5. Grelha de Registo de Avaliação .....	59
2.2.6. Anexos .....	60
2.2.6.1. PowerPoint .....	60
2.2.6.2. Texto a explorar.....	60
2.2.6.3. Exercício(s) de avaliação formativa .....	60
2.2.6.4. Bibliografia.....	60
2.3. Plano da Aula 2.....	61
2.3.1. Grelha .....	61
2.3.2. Fundamentação Científica .....	62
2.3.3. Fundamentação Pedagógico-Didática .....	62
2.3.4. Guião da Aula 2.....	64
2.3.5. Grelha de Registo de Avaliação .....	65
2.3.6. Anexos .....	66
2.3.6.1. PowerPoint .....	66
2.3.6.2. Texto a explorar.....	66
2.3.6.3. Exercício de avaliação formativa .....	66
2.3.6.4. Exercício de avaliação sumativo .....	66
2.3.6.5. Bibliografia.....	66

3. Conclusões.....	67
3.1. Principais Conclusões.....	67
3.2. Limitações da Investigação.....	69
3.3. Implicações Práticas.....	69
3.4. Sugestões para Investigações Futuras.....	71
Referências Bibliográficas.....	72
Anexos .....	74
Anexo 1 - Trabalho de Grupo.....	75
Anexo 2 - Ficha de Avaliação Formativa.....	76
Anexo 3 - Ficha de Avaliação Sumativa.....	78
Anexo 4 - Matriz da Ficha de Avaliação Sumativa .....	80
Anexo 5 - Proposta de Correção - Ficha de Avaliação Sumativa.....	81

## Introdução

A razão da existência deste estudo relaciona-se com o facto de a investigação na área científica do ensino da Filosofia no Secundário constituir um desafio sempre novo e com preocupações acrescidas num período temporal algo conturbado em termos socioeconómicos. Vivemos um período histórico que necessita urgentemente de agentes interventivos e capazes de identificar soluções para os inúmeros e escandalosos erros de gestão democrática.

Enquanto amor ao saber, a filosofia é, já por si, interpeladora da mudança de postura e de atitude perante os sinais dos tempos. A filosofia procura razões com sentido e objetividade para fazer face à complexidade social em que nos encontramos. Todos os tempos históricos exigem aos seus intervenientes respostas capazes e sábias na verdade.

A ambiguidade e neutralidade das propostas de solução dos problemas que nos tocam criam bastante desconforto vivencial. As gerações de hoje vêem-se num beco sem saída face ao alastramento do desemprego e à perda de direitos sociais - como o acesso tendencialmente gratuito à saúde -, traduzidos no desconforto social patente nos processos de aprendizagem em contexto escolar, entre outros aspetos. Os tempos que vivemos são de fome de soluções para a crise, revelando-se pródigos em oportunismos fraticidas nos ambientes partidários.

A filosofia é a busca da sabedoria como prática de ação (*praxis*, ação; *practein*, fazer), ou seja, é um querer que orienta a conduta em ordem à sabedoria, à felicidade em realização. A busca pela sabedoria é um compromisso para com o mundo e a verdade. Assim, esta procura constitui um estar presente no mundo, um estar em ação na transformação do não saber em saber. Enquanto dimensão ativa, a sabedoria consiste num compromisso de mudança de atitude, de postura e de comportamento.

A filosofia acontece num contínuo diálogo de procura da verdade. O filósofo procura a verdade, logo, todos os homens de boa vontade que procuram a verdade são filósofos. Todos os homens, cada um ao seu modo, se interrogam sobre a verdade das soluções para os seus problemas e preocupações. Face ao estado algo caótico em que vivemos exige-se uma formação rigorosa e objetiva quanto aos grandes ideais para caminhar rumo a uma sociedade justa e equitativa.

Hoje, mais do que nunca, precisamos de formar para a verdade. Hoje, mais do que nunca, temos de aprender a amar a verdade. A verdade, tão querida para os grandes filósofos, precisa de ser discutida novamente nas salas de aula. Hoje, a sociedade precisa de se envolver com a verdade social.

Face ao clima social em que vivemos e à necessidade premente de discussão aberta e sem preconceitos, entendemos que é importante refletir sobre a forma como se apoiam os nossos alunos no processo de conhecimento da verdade.

No presente relatório procuramos fazer um caminho sério sobre a procura da verdade enquanto questão sempre presente no Homem. A nossa reflexão acentua e valoriza o reconhecimento do não saber como o grande momento de renovação qualitativa do pensamento. Hoje, temos de perceber com humildade que não dominamos o saber, que não sabemos, que somos contingentes no saber.

O nosso relatório versará principalmente sobre o reconhecimento da ignorância como o grande passo para o conhecimento da verdade. Enquanto não reconhecermos que nada sabemos nunca seremos capazes de caminhar em direção à verdade. O reconhecimento de que não sabemos passa por assumirmos interiormente uma postura de autocrítica quanto ao que pretensamente sabemos.

Considerando o pressuposto da importância nevrálgica da filosofia na construção de uma sociedade mais justa e equitativa e o papel fundamental da escola na formação das novas gerações, definimos os seguintes objetivos gerais, que pretendemos atingir, paulatinamente, ao longo do presente relatório:

- Explorar a importância do reconhecimento da ignorância no conhecimento;
- Explorar a importância da refutação como processo ativo no conhecimento;
- Aplicar o método *elenchos* na dialética da aprendizagem;
- Estabelecer o diálogo de Sócrates com o jovem escravo como modelo pedagógico elêntico.

A fim de alcançarmos estes objetivos organizámos a investigação em duas grandes partes: a primeira é a revisão da literatura enquanto suporte crítico, em que se explicitam os conceitos, as influências teóricas e os modelos concetuais que servem de base à tentativa de modelo dialético na sessão prática de aula; a segunda parte, de teor empírico, apresenta um plano de aula sobre o conhecimento, no qual se discute a questão do real e do virtual.

O capítulo I refere-se à revisão da literatura com incidência única na *Apologia de Sócrates*, *Ménon* e algumas obras de Popper sobre a problemática da ignorância. No capítulo II reflete-se sobre o modelo *elenchos* na aprendizagem com incidência nas obras supracitadas. No capítulo III faz-se uma abordagem sucinta sobre a obra de Ménon e a sua relação com uma entrevista dada por Popper sobre a ciência.

A problemática presente no enquadramento visa clarificar as seguintes questões: 1ª) terá a ignorância alguma influência no conhecimento?; 2ª) o reconhecimento do não saber será importante para a mudança de postura?; 3ª) será o método *elenchos* uma mais-valia na aprendizagem?; 4ª) terá o diálogo de Ménon com o escravo contribuído para a renovação da pedagogia usada pelos professores atuais? O enquadramento teórico procura valorizar a ignorância, o não saber, a refutação, a dialética, etc., no grande objetivo da filosofia, que passa por formar razões sólidas no conhecimento da verdade.

Por outro lado, a parte prática baseia-se numa aula de discussão aberta sobre o conhecimento. A aula visou apoiar os alunos quanto à reflexão crítica com base na situação-problema “o que é o conhecimento?”. A prática letiva sobre o conhecimento teve por objetivo avaliar a qualidade do modelo *elenchos* na aprendizagem.

Indicaremos ainda as conclusões principais que alcançarmos com esta investigação, evidenciando as limitações e as implicações derivadas da pesquisa. Finalmente, apresentaremos algumas sugestões para investigações futuras, tendo em vista a melhoria das aulas de Filosofia.

# **PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROBLEMÁTICA**

# 1. Conhecer na Superação da Ignorância

“Sócrates era o homem mais sábio, pois o saber humano reside na consciência de sua ignorância”

(Manuel de Oliveira Pulquério, tradutor da *Apologia de Sócrates*)

A vida é fértil em problemas que nos deixam perplexos. Muitas vezes, essa perplexidade faz-nos sentir perdidos na nossa ignorância. Quer o problema em si, quer a ignorância que manifestamos face à resposta que este exige conduzem-nos à formulação de hipóteses de resolução. Por sua vez, o reconhecimento da ignorância permite-nos chegar à consciência de que a nossa ignorância é ilimitada e de que, para podermos encontrar a melhor teoria, temos que ser humildes. Evoluímos no conhecimento através de um diálogo sério e honesto como Sócrates travava em Atenas ou como Popper procurava testar as suas teorias de modo a superar todos os erros possíveis. A tensão entre conhecimento e ignorância expressa bem quão criativo é o ser humano no seu processo de desenvolvimento.

## 1.1. Verdade e Erro

O desejo de conhecer encontra-se presente em todos os homens. O conhecimento faz parte das preocupações humanas. Para saber ler e escrever o Homem procura conhecer as "letras e as suas regras"; para fazer as suas plantações esforça-se por conhecer a natureza e o seu ritmo de funcionamento; para fazer as suas construções - como por exemplo, a sua habitação - procura conhecer a constituição dos materiais necessários para o efeito; para descobrir a cura das mais variadas patologias o Homem investiga o funcionamento quer do organismo humano quer dos organismos dos animais. Os exemplos poderiam continuar a suceder-se. Em suma, por natureza, o Homem ambiciona conhecer.

Todavia, no seu desejo de conhecer, o Homem é confrontado com um dilema: “aquilo que conheço é verdadeiro ou falso?” Dada a variedade de opiniões e de respostas, o indivíduo vê-se perdido no meio de um turbilhão de opiniões díspares. Algumas aparentam estar corretas, apenas para, logo de seguida, serem refutadas. Interrogamo-nos sobre a verdade e a falsidade. No fundo, o Homem tem presente que o conhecimento implica a verdade, embora o erro esteja sempre iminente.

Por natureza, todos os homens desejam conhecer e alcançar a verdade (Cassirer, 1995). A verdade expressa a ânsia existente no Homem, que, ao longo do seu percurso,

procura conhecer a realidade à sua volta. Procuramos a verdade, procuramos teorias explicáveis e objetivamente verdadeiras (Popper, 1992).

Para Popper, a tarefa do ser humano é, enquanto sujeito pensante, descobrir a verdade. Com efeito, o Homem encontra-se numa busca permanente pela verdade. Ambiciona igualmente aperfeiçoar a possível aproximação à verdade (Popper, 2001). A verdade é absoluta e objetiva, mas o Homem não é detentor dela, daí a existência do erro.

A busca pela verdade é uma constante na espécie humana desde que esta se conhece como tal (Giuliani, 2002). Concomitantemente, é a consciência dessa procura que distingue o Homem dos outros seres vivos, que o torna um ser único e irrepetível.

É a forma de procurar a verdade como um dos objetivos principais da sua existência que o faz progredir e distinguir-se nos planos epistemológico e antropológico. A verdade alimenta a dinâmica racional e projeta o Homem no interminável; ao passo que a distinção dos outros animais sobressai na procura desinteressada e incansável pela verdade. Portanto, esta distinção consequencial retrata a profundidade da procura da verdade em cada indivíduo.

Na verdade, essa busca faz do Homem um filósofo (Popper, 1978). O homem apaixonado pela verdade tenta encontrar soluções para as dificuldades encontradas ao longo do itinerário da verdade. Esse mesmo homem assume o erro, como probabilidade, na tentativa de encontrar as soluções para os problemas.

Conhecer e procurar a verdade é diferente de procurar a certeza (Popper, 1992). O homem procura a verdade, que se distingue da certeza. De facto, o Homem é dinâmico e, na sua dinâmica, procura realidades dinâmicas, de que a verdade constitui exemplo. Ao contrário, a certeza distingue-se da verdade pelo seu caráter de imobilidade. A verdade integra sempre mais veracidade na sua dinâmica construtiva e reconstrutiva.

A verdade convive com o erro, enquanto dinâmica inerente à espécie humana. Errar é, efetivamente, humano. Como afirma Popper (1992:18) "todo o conhecimento humano é falível e, conseqüentemente incerto". Reconhecer que erramos é uma atitude tão sábia como encontrar a melhor das fórmulas acerca do mistério da vida. O reconhecimento daquilo que somos e naquilo que somos no contexto pela busca da verdade expressa a riqueza interior do ser humano. Só quem reconhece que erra está disponível para conhecer a verdade. O conhecimento procura a verdade, o conhecimento assume o erro. O conhecimento desenvolve-se no reconhecimento do erro e na respetiva superação, tendo em vista o conhecimento da verdade.

A assunção do erro ilustra a nobreza humana no combate a essa característica tão própria do Homem - errar. O erro assume-se e aceita-se. No entanto, a capacidade de assumir e reconhecer o erro instiga o indivíduo a combater aquele. O homem que ambiciona chegar à verdade é o mesmo que assume e combate o erro. Mas o que significa lutar contra o erro? Se

existe erro, possivelmente este deve-se à ausência de clareza ou confusão quanto à realidade. O reconhecimento do erro resolve-se na identificação das falhas e respetiva eliminação. O erro pode ocorrer quer devido ao orgulho do indivíduo, quer à impotência de reconhecer o falso.

O reconhecimento da falibilidade torna o indivíduo mais atento aos hipotéticos erros e, bem assim, mais sofisticado na busca pela verdade. Afinal, o erro pode irromper a qualquer momento e em qualquer situação. A capacidade de reconhecer a falibilidade torna o indivíduo mais competente na procura da verdade - afinal, nunca podemos estar totalmente seguros de que não errámos (Popper, 1992). Só se procura a verdade na aceitação da existência de erro. A real busca pela verdade é aquela que assume a possibilidade do erro, simultaneamente reconhecendo a existência de incapacidades pessoais em todo o processo de pesquisa da verdade.

O reconhecimento do erro é, por si só, limitado. Todavia, quando percebemos porque errámos, o salto qualitativo na procura da verdade revela-se incomensurável. O reconhecimento da razão que subjaz ao erro constitui uma oportunidade de aprendizagem única. Alcançamos desta forma um novo projeto e, daí, a procura de maior precisão na procura da verdade. Através do erro, aprendemos a precisão e o rigor em termos epistemológicos (Popper, 2001; Platão, 1983). O sujeito do conhecimento torna-se mais consciente da necessidade em descobrir a verdade e de tudo colocar em causa na saga da busca pela verdade. Todavia, deverá precaver-se, não se deixando enredar em extremismos ou novos modelos de dogmatismo.

Até que ponto é simples reconhecer a incapacidade e a dificuldade em conhecer a verdade? O Homem manifesta alguma tendência para o dogmatismo e para se identificar como o arauto da verdade total (Platão, 1983: 22d). Nós, humanos, dificilmente reconhecemos os nossos erros. Temos dificuldade em aceitar que a verdade de hoje é suscetível de revisão. Contudo, a assunção do dinamismo do conhecimento, por oposição à inércia, revela-se essencial para a busca pela verdade. Enquanto procura da verdade, o conhecimento permanece sistematicamente inacabado, nunca encontra o seu objetivo de forma definitiva (Platão, 1983; Platão, 2008; Popper, 2001).

O reconhecimento do erro gera novas dificuldades na base de soluções erróneas quanto às tentativas de resolução de problemas. O conhecimento acarreta consigo um passado e um futuro sempre novo e dinâmico, no caso do último. O erro identificado implica novas tentativas de solução. Estaremos perante uma (re)construção de teorias pelo erro? Parece-nos que o erro, a falibilidade, implicam a consciência de que o conhecimento se sustenta num passado que, embora incorreto, permite o progresso desse conhecimento em construção na base da tentativa de solução do problema, que pode ser o próprio erro. Afinal, como vencer o erro?

Que atitude temos de assumir para perceber que errar é humano? Habitualmente, atribui-se ao erro uma carga negativa, mas será ele tão negativo assim? Com efeito, o erro poderá constituir uma oportunidade de revisão de conceitos e de soluções para determinado problema. Um erro pode, inclusive, tornar-se uma oportunidade de salvação! Terá a traição de Judas Iscariotes sido um erro dramático e com consequências negativas? Terá o pecado original sido um erro de Adão e Eva com consequências ao nível da destruição da inocência humana?

Serão a verdade e o erro conceitos opostos? Fará o erro parte da verdade? Habitualmente, pensamos na mentira como algo oposto à verdade. Mas não estará o erro em oposição à verdade? Poderá o erro constituir uma expressão da incapacidade do homem no alcance da verdade? O erro, enquanto dimensão da natureza humana, marca presença na busca pela verdade. O homem lida intimamente com a possibilidade efetiva de errar, possibilidade essa tão real como a de encontrar a verdade.

O que será, afinal, a verdade? Popper recorre à ideia de conteúdo de verdade de uma teoria e da sua aproximação à verdade como uma das ideias mais importantes da teoria da ciência. Explora igualmente a ideia de conteúdo lógico e empírico de uma teoria. Também Sócrates procurou a verdade, ainda que a não encontrasse em si próprio. A verdade sempre suscitou interesse na Humanidade, continuando a manifestar a sua presença em todas as formas de conhecimento. Perante a questão “o que é a verdade?”, o que responder? Sem dúvida que o silêncio é em si próprio uma resposta, como fez Cristo perante Pilatos. Esta pergunta é intemporal, assim como é intemporal a ânsia pela verdade. Seremos nós, humanos, os fazedores da verdade? Tanto Sócrates como Popper fizeram das suas vidas um hino à busca pela busca da verdade e à possibilidade de errar.

## **1.2. Reconhecer a Ignorância**

Sócrates e Popper procuraram fazer das suas rigorosas pesquisas o caminho para a verdade. A discussão baseada nas premissas e argumentos conduzia-os ao reconhecimento da ausência de um saber total. Ninguém domina a totalidade dos assuntos, ninguém tem uma varinha mágica que altere o raciocínio humano. Não há homem sobre a terra que reúna em si a totalidade dos conhecimentos.

O Homem não domina todo o conhecimento. É falível e limitado. Erra na procura da verdade. Afinal, o Homem é ignorante. A ignorância humana é tão real como a morte. Excluir a ignorância do Homem é como amputá-lo na sua humanidade. Se errar é humano, podemos afirmar que todo o homem é ignorante.

Tendencialmente, o Homem afasta-se da sua natureza real, criando uma natureza ilusória e inexistente. O esquecimento ou exclusão da ignorância fere a dimensão gnoseológica do homem. A sabedoria implica a ignorância. Valoriza-a. A ignorância está

implícita na ânsia por conhecer a verdade. O reconhecimento da ignorância é o início do itinerário do conhecimento. Aquele que não reconhece nem aceita a sua ignorância ficará impedido de descobrir a verdade. Quem reconhece a ignorância predispõe-se a conhecer com rigor.

O indivíduo que reconhece a sua ignorância projeta-se num comportamento ético de inigualável valor social. A assunção da ignorância revela-se uma confissão de humildade epistemológica e antropológica. O reconhecimento da ignorância é, pois, a aceitação de que não sabemos e necessitamos do próximo para saber. Requerer apoio no saber expressa o valor do conhecimento para o bem do indivíduo. Só aquele que reconhece o valor do conhecimento se sente pobre do mesmo. Ser-se pobre do conhecimento é viver-se pobre da verdade. O reconhecimento da ignorância revela a sede da verdade na verdade da pessoa que pretende ser mais pessoa. Só a modéstia intelectual permite conhecer a verdade. De outro modo, nunca se reconhecerá o erro nem a verdade (Popper, 1992). Só a modéstia intelectual e o reconhecimento da ignorância permitem a paz e o diálogo intercultural e inter-religioso (Popper, 2001). Popper (2001:66) defende que o indivíduo nada sabe, que devemos primar pela modéstia e não afirmar saber quando, na realidade, não sabemos. Apenas desta forma será possível a aproximação do sujeito à verdade:

"nós, intelectuais, nada sabemos. Vamos tateando o nosso caminho. Aqueles de nós que são cientistas deveriam ser um pouco mais modestos e, acima de tudo menos dogmáticos".

Profundo admirador de Sócrates, Popper recorria com frequência ao "mais belo texto filosófico que conheço - a Apologia de Sócrates de Platão" (Popper, 1992: 41) para abordar o reconhecimento de que, na verdade, não somos detentores de sabedoria alguma. Sócrates assumia que nada sabia - "parece-me, pois, que eu sou algo mais sábio do que ele, na medida em que não julgo saber aquilo que ignoro" (Platão, 1983: 21d). A relação do conhecimento com a procura da verdade e o reconhecimento de que nada sabemos é fundamental na dinâmica sempre nova do conhecimento.

Quando, em Delfos, a sacerdotisa disse a Sócrates que era o homem mais sábio de todos, o filósofo sentiu-se obrigado a descobrir a razão dessa afirmação. Para entender o significado da afirmação da sacerdotisa decidiu interrogar homens com reputação de sábios. Apercebeu-se que era mais sábio do que eles, mas, ao contrário destes, não afirmava saber aquilo que efetivamente não sabia. Sócrates era o mais sábio dos homens porque era o único consciente da sua ignorância. O reconhecimento daquilo que não sabe induz o sujeito ao desejo do conhecimento rigoroso. O indivíduo que assume a sua ignorância revela-se igualmente capaz de iniciar uma incansável análise dos problemas que se lhe deparam.

Reconhecer que não se sabe é o caminho para o conhecimento, para o saber. Como afirma Sócrates, "entre vós, homens, o mais sábio é aquele que, como Sócrates, na verdade,

reconhece ser a sua sabedoria de nenhum valor" (Platão, 1983: 23b). A dimensão da *sophia* (saber que não sabe) é fulcral no saber enquanto caminho em (re)construção, de certa forma incessante e interminável.

O reconhecimento de que não se sabe influencia positivamente o reconhecimento do erro através da identificação do que está errado, daí o surgimento de um novo problema como ponto de partida para um outro nível de desenvolvimento do conhecimento (Popper, 2001). O mesmo reconhecimento de ignorância atesta quão distante o Homem se encontra da verdade e do domínio do saber, mas só desse modo fica disponível para o conhecimento.

O perigo de proferirmos afirmações sem percebermos o que efetivamente estamos a dizer é real. Diz Sócrates que "os poetas dizem muitas coisas belas, mas não percebem nada daquilo que dizem" (Platão, 1983: 22c). Falar por falar, dizer por dizer, é uma tentação real. Por vezes, o discurso revela-se atrativo e bem construído semanticamente. No entanto, o sujeito não domina o conteúdo - na realidade, ignora-o. Falar compulsivamente e redigir bonitos textos não equivale a saber a razão das coisas. Não basta escrever e falar, é necessário conhecer, saber do assunto sobre o qual nos pronunciamos. Para conhecer, é necessário fazer o percurso da ignorância. Para conhecer, o Homem precisa de ser Homem. O Homem não é Deus, embora Deus "o fizesse pouco menos do que um deus, coroando-o de glória e beleza. Para que domine as obras de tuas mãos sob seus pés tudo colocaste" (Sl 8, 6-7). O Homem esqueceu-se que é meramente pó, assumindo posições pouco condizentes com a sua natureza. Reconhecer a ignorância é assumir a natureza humana. Todo aquele que assume que ignora apresenta em si próprio a capacidade ética necessária para iniciar um percurso de pesquisa sério e coerente.

A ignorância é comum a todos os homens, mesmo aos mais talentosos e hábeis. "E ao mesmo tempo percebi que, com o seu talento, eles julgavam ser os homens mais sábios em relação a outros domínios, o que de modo nenhum acontecia" (Platão, 1983: 22c). O talento em nada anula a ignorância. Por vezes, o homem talentoso considera-se superior aos outros. No entanto, esse sentimento de superioridade prejudica o seu desenvolvimento. O orgulho que lhe advém do talento torna-o preguiçoso e cego face ao verdadeiro conhecimento. Infelizmente, na medida em que viviam do talento e da habilidade, muitos alunos fracassaram. O talento e a habilidade revelam-se manifestamente insuficientes para que um indivíduo encontre o rumo adequado ao êxito académico ou profissional. Sem trabalho e dedicação, o talento e a habilidade, por si só, não conseguem inverter a tendência para o fracasso face às primeiras contrariedades com que o indivíduo se depara. Ignorar os próprios limites e a falta de conhecimento equivale a estagnar no domínio do saber.

Sócrates (Platão, 1983: 22e) interroga-se acerca do oráculo. Pergunta se

"seria preferível ser como sou, igualmente desprovido da sabedoria e da ignorância daqueles, ou possuir, como

eles, ignorância e saber. Respondi a mim e ao oráculo que era mais vantajoso ser como sou.”

Sócrates entende que, através do oráculo, Deus pretendeu dizer-lhe que a ciência do homem é de escasso ou nulo valor. O entendimento da ignorância tem em Sócrates um valor infundável.

Desta forma, colocam-se novas questões - haverá conhecimento sem o entendimento da ignorância? O conhecimento incorpora a ignorância?

Sócrates era considerado o homem mais sábio, uma vez que o saber humano reside na consciência da sua ignorância (Platão, 1983: 23b). Tanto Sócrates como Popper reconhecem a importância da ignorância no processo do conhecimento. A ignorância permite a abertura ao conhecimento genuíno que, por sua vez, está sujeito ao método de tentativa e erro (Popper, 2001). O conhecimento da verdade encontra-se ligado à ignorância e à possibilidade real de erro. Desta forma, o conhecimento inscreve no seu processo a ignorância e respetivo reconhecimento.

Popper defende a necessidade de o Homem ser modesto quanto ao conhecimento que detém, pois só a modéstia permite o verdadeiro conhecimento. Também Sócrates entende que o verdadeiro estadista deve estar plenamente cômico da sua imensa ignorância (Popper, 1992). A máxima «conhece-te a ti mesmo» significa para Sócrates «tem consciência de quão pouco sabes!». O desafio e a necessidade de o Homem se autoconhecer é intemporal. Na realidade, em todas as épocas históricas, o Homem foi chamado a autoconhecer-se, de modo a encontrar-se consigo próprio no conhecimento (Heraclito, fgt. 113 "o pensamento é comum a todos"; fgt. 116 "é dado a todos os homens conhecer-se a si próprio").

Percecionar a ignorância no conhecimento é tomar consciência da premissa máxima do reconhecimento da falibilidade de todo o saber humano (Popper, 1992). Não há conhecimento sem ignorância. Considerando a limitação do Homem, por extensão o conhecimento é, também ele, limitado. Para superar a limitação, o Homem terá, primeiro que tudo, de a reconhecer como tal.

Para Popper, a afirmação «eu sei» tem implícitas três dimensões: A) a verdade daquilo que afirmo saber; B) a sua certeza; e C) a existência de razões suficientes. Esta noção de saber "implica a verdade e a certeza daquilo que se sabe, e bem assim que devemos ter razões suficientes relativamente àquilo que aceitamos como verdadeiro" (Popper, 1992: 43). Deste modo, a probabilidade de errarmos é elevada. Esta noção de saber está próxima da noção de Sócrates. A noção tradicional do saber aponta para a distância do sujeito em relação à verdade do saber, afirmando que nada sabemos, ou que sabemos muito pouco.

O reconhecimento da ignorância consistia para Sócrates o seu próprio método crítico. O filósofo submetia a crítica o que aparentava ser correto para si e para os outros, pois só

desse modo poderia testar a verdade. Havia, assim, algum caminho a percorrer desde a ignorância à crítica, em ordem às razões profundas do saber.

Se a ignorância constitui uma dimensão fundamental no método socrático (ou elenchos), o mesmo se verifica com Popper através do erro. Com efeito, Popper (1978) considera que o erro é sempre uma seleção, uma identificação do incorreto. Desse modo, podemos afirmar que a base do seu método é dedutivamente refutacionista, constituindo, designadamente, um modelo sustentado na tentativa e erro.

A preocupação de Sócrates era, essencialmente, do foro ético, na medida em que procurava dar solução a numerosos problemas dessa natureza. De facto, os principais temas que abordava eram de natureza ética. Da mesma forma, as suas perguntas e pesquisas inseriam-se no campo da Ética - “o que é a virtude?” ou “o que é a piedade?” constituem alguns exemplos.

O Homem reconheceu desde sempre que não possuía acesso total ao conhecimento. Este pertencia aos deuses; aos homens pertencia a conjectura (Xenófanes, fgt. 34). O Homem sempre viveu com a certeza de que o seu saber é um não saber, visto não possuir o domínio do mesmo. A constatação dos limites humanos fá-lo compreender que todas as suas faculdades são contingentes. A aceitação dos limites torna possível o caminho genuíno em ordem ao conhecimento. Só aquele que reconhece que não sabe se encontra preparado para a busca pela verdade.

Face aos seus próprios limites, o Homem formula hipóteses e questões sobre a natureza de algo - “o que é isto? E aquilo?”, perguntará. Efetivamente, o Homem conjectura sobre o que é a verdade. A pergunta e a resposta são conjecturas sobre a vida e seus mistérios. Inventamos algo e testamo-la. Tudo é conjectura, tudo é procura! (Popper, 1987).

O reconhecimento da ignorância afigura-se um desafio ético, epistémico e antropológico ao homem que deseja a verdade. Reconhecer que não se sabe é construir a base da simplicidade nas relações humanas, daí a sua riqueza em termos éticos, epistémicos e antropológicos.

### **1.3. A Ignorância e o Saber Conjetural**

Já verificámos que a ignorância apresenta uma profunda ligação com o conhecimento. Sabemos ainda que o reconhecimento da ignorância tem efeitos éticos e epistemológicos. A ignorância - aquilo que nada sabemos - permite trilhar novos caminhos face ao conhecimento; a assunção de que nada se sabe oferece ao homem novas expetativas no campo do saber. Na realidade, o Homem cria novas expetativas e novos interesses. A ausência de conhecimento induz o indivíduo a encontrar novas soluções para os problemas daí resultantes.

O Homem nada sabe e o que julga saber são meras hipóteses acerca de um dado tema. Tudo configura uma hipótese. Uma determinada decisão constitui apenas uma hipótese entre outras possíveis. Algumas hipóteses confirmam-se e revelam decisões acertadas; outras não passam de hipóteses no cérebro ou no papel; outras ainda são infirmadas.

Quando o indivíduo opta por uma determinada área de estudo, mais não faz do que tornar real uma hipótese favorável à concretização de um projeto de vida, mas que a qualquer momento pode ser alterada. Um projeto de investigação e a respetiva temática é uma hipótese possível.

As opções ditas estruturais revelam-se igualmente hipóteses estruturais. A opção pelo casamento ou outra forma de vida não será, também, uma hipótese de felicidade?

O saber clássico em Sócrates diz-nos que o saber certo, a certeza, não é possível. A procura da verdade está associada ao problema de não termos a certeza de estarmos certos. Neste percurso de busca pela verdade nunca temos a segurança de a ter alcançado. Para Popper, o homem "tem que se conformar com o saber conjectural" (1992: 47).

No seu processo de construção, as ciências naturais elaboram teorias empiricamente verificáveis, com argumentos bem fundamentados. Mas não serão, também elas, meras conjecturas de hipóteses bem-sucedidas? Não estarão as teorias científicas condenadas a permanecer para sempre simples conjecturas ou hipóteses? (Popper, 1992). Einstein, proeminente cientista, tinha uma atitude crítica relativamente à sua teoria da gravitação. Encontrava-se plenamente cômico de que, à semelhança de todas as teorias científicas, a sua teoria configurava uma tentativa provisória de resolução de um ou mais problemas, revestindo-se, pois, de uma natureza hipotética (Popper, 2001).

Sócrates e Popper buscam a verdade e assumem que o saber não é domínio absoluto, sendo antes marcado pela ignorância. A coexistência entre a verdade e a ignorância é salutar no percurso de (re)construção do conhecimento. Por via da humildade reconhecemos a existência de muitos domínios do saber que ignoramos, da mesma forma que reconhecemos que muito do que achamos saber são meras hipóteses. No entanto, muito do nosso conhecimento será "objetivamente verdadeiro: corresponderá aos factos objetivos" (Popper, 2001). Assumindo o carácter hipotético do conhecimento concluímos que não dominamos o saber na sua totalidade. Pelo contrário, vemo-nos obrigados a testar as hipóteses com rigor para confirmar (ou não) a sua veracidade.

Apoiado pelo contributo de Xenófanes, Popper (1992) aborda o desenvolvimento do saber considerando o conhecimento (científico) como conjectura, por um lado; e a forma como progredimos no conhecimento, por outro. Desse modo, coloca as seguintes questões:

a) o que se entende por critério racional do progresso científico na busca pela verdade e pelo progresso nas nossas hipóteses, nas nossas conjecturas?

b) em que circunstância uma hipótese científica é colocada em detrimento de outra?

A ciência é uma atividade crítica. Os cientistas testam criticamente as hipóteses colocadas. Com as hipóteses pretendemos identificar as falhas, os erros, as discontinuidades e as incoerências internas, as inconsistências, etc. Pretendemos assim eliminar tais erros, aproximando-nos da verdade. É o reconhecimento dos erros e respetiva superação que nos permite fazê-lo. O diálogo e a humildade são fundamentais para o progresso do conhecimento. Na realidade, só deste modo será possível a abertura à crítica interna e ao reforço positivo na superação dos erros.

Mas, afinal, como chegamos à formulação de uma nova hipótese? Para ser nova teve que superar a hipótese anterior!

Segundo Popper, para ser preferível à hipótese anterior, a nova hipótese tem de preencher alguns requisitos:

- a) A nova hipótese deve explicar todos os aspetos que a hipótese anterior havia explicado com êxito;
- b) Deve evitar pelo menos algumas falhas da hipótese anterior. Deve ainda, se possível, resistir a alguns exames críticos a que a hipótese anterior não resistiu;
- c) Deve explicar, se possível, os aspetos que a antiga hipótese não conseguiu esclarecer ou prever.

Estes são os critérios que Popper propõe para que o progresso científico se verifique. Uma nova hipótese só é considerada quando esclarece o que a sua antecessora já havia esclarecido com êxito; quando evita determinados erros da anterior hipótese e formula prognósticos sempre que possível verificáveis. Trata-se, portanto, de um critério de reconhecimento dos erros e da respetiva superação.

O sujeito que reconhece a falsidade da sua hipótese, sendo capaz de o assumir, está preparado para evoluir no conhecimento, ou seja na verdade, que, afinal, todos procuramos. De facto, para ser capaz de reconhecer o erro na sua teoria e superá-lo de forma lógica, o indivíduo tem de cultivar virtudes como a simplicidade, a humildade e a serenidade. O êxito do conhecimento depende da retidão, da boa vontade, da assunção da humanidade genuína (Couto Soares, 1996). A humildade afigura-se determinante para aceitarmos que não possuímos o domínio total do saber, que as nossas teorias podem ser falsas, que a orientação que assumem pode revelar-se incorreta, etc. Através da falsidade e do erro, no reconhecimento da ignorância, podemos caminhar em direção à verdade. Afinal, existe muita verdade no nosso conhecimento.

#### **1.4. Tensão entre Conhecimento e Ignorância**

O ser humano é diariamente confrontado com problemas e situações exigentes. Cada dia é um desafio ao saber, dada a existência de perguntas referentes aos acontecimentos

peçoais ou sociais. Todos os dias perguntamos “Porquê? O que é aquilo? Quem foi? Como?”, etc. É natural sentirmos a vida com todos os problemas que ela encerra.

A relação com a pergunta “o que é?” é uma relação anterior ao problema em si, trata-se de uma relação de antecipação. O sujeito já tem em si aquilo que o preocupa/conhece.

Na prática do desconhecido não existe saber. O sujeito inicia o processo de conhecimento na base do próprio conhecimento, parte de uma base para algo mais. O ser humano projeta-se no conhecimento saindo de um porto marcado pelo conhecimento, ainda que vago e sem certezas. O caminho do conhecimento apresenta sempre um início, uma base, um conjunto de informações ou condições para conhecer, tem sempre presente um problema. A relação entre o desconhecido, conhecer, conhecido, será sempre uma questão epistémica em aberto.

São os problemas que nos causam espanto e surpresa, que nos tornam filósofos. São os problemas que provocam o conhecimento e a descoberta. Mas também são os problemas que sinalizam a nossa ignorância e o nosso pavor perante o desconhecido. Ignorância e pavor em não saber são dinâmicas vivenciais que tendem para a convivência diária. O pavor refere-se à possibilidade ou a iminência de não saber encontrar a resposta para determinado problema, dando lugar à conjectura: “E se acontece isto? E se acontece aquilo?”.

Perante uma situação à qual não consegue dar resposta o Homem fica desarmado, perde a orientação, que, de forma dramática, cede lugar ao desnorte interior. O conhecimento confere poder e segurança interior.

Os problemas e a surpresa geram conhecimento. O conhecimento tem início nos problemas. Afinal, todos os dias temos dúvidas, todos os dias fazemos perguntas. Cada novo problema expressa a nossa ignorância, porque afinal não temos respostas para todos os problemas, nem para todas as perguntas. O conhecimento emana da tensão entre conhecimento e ignorância (Popper, 1978).

Os problemas demonstram que algo não se coaduna com o conhecimento que julgamos possuir. Para Popper (2001) os problemas resolvem-se através do método de tentativa e erro, que consiste em experimentar soluções para o problema em apreço, colocando de parte as que se revelarem falsas.

Para Sócrates, o conhecimento brota quando o interlocutor assume que não sabe dar-lhe resposta. Ou seja, quando assume a sua ignorância. Sócrates apresenta um problema ao interlocutor e, daí, avança para a (re)construção do conhecimento. Os diálogos socráticos são marcas vivas da tensão entre conhecimento e ignorância. A dialética socrática não visava a conclusão, pretendia antes induzir à busca incessante pelo saber e ao reconhecimento contínuo de que nada sabemos. O conhecimento nunca está terminado, é um processo sempre dinâmico. O Homem nunca sabe tudo, é sempre ignorante, na medida em que novos problemas surgem de forma constante. Sócrates é um mestre/professor que não dá respostas,

ajudando antes a encontrá-las (hipoteticamente). Através das necessárias tentativas, Sócrates auxilia o interlocutor a descortinar uma solução para a pergunta/problema formulado.

A solução de um problema origina novas questões, que por sua vez aguardam resolução (Popper, 1992). Uma pergunta gera sempre novas dúvidas. A pergunta surge do problema que irrompe do diálogo ou de um novo problema. O problema mostra-nos que não sabemos, que ignoramos vários domínios da vida. Pela percepção das premissas inconsistentes o sujeito reconhece a sua ignorância, interiorizando deste modo tudo aquilo que terá de progredir rumo à construção do saber (Platão, 2008). Popper (1992: 50) afirma: “Quanto mais aprendemos sobre o universo, tanto mais consciente, pormenorizado e rigoroso se torna o nosso saber em virtude dos problemas ainda não resolvidos, o nosso saber socrático em virtude da nossa ignorância”.

### **1.5. Erro - Realização Criativa e Hipótese**

O homem busca a sabedoria e encontra-a na medida em que reconhece a sua ignorância, o seu não saber (Platão, 1983). A verdade nunca é dada, temos que a procurar e construir. A vida constrói-se na imprevisibilidade do futuro. A existência de factos inexplicáveis estimula-nos para a criatividade (Couto Soares, 1996).

A capacidade de procurar e de conjecturar sobre o que procuramos, de relacionar a conjectura com a hipótese, revela bem quão criativo é o Homem, tal a nossa capacidade de procurar soluções para o erro. A criatividade humana é demonstrativa da insaciabilidade da espécie na procura da verdade. Assumir a ignorância projeta o indivíduo na busca, na pesquisa, na criação de algo para dar resposta às dúvidas emergentes. A ignorância como que torna o indivíduo autocriativo na procura de soluções visando a superação desse desconhecimento.

Popper detinha uma visão positiva do erro enquanto elemento purificador do conhecimento científico e uma visão positiva da Humanidade. Aliás, considerava o mundo uma realidade criativa. Entendia que todos somos criativos e originais. A sua antropologia é bastante positiva acerca do papel do homem na re(construção) de uma sociedade aberta e plural. As reações dos indivíduos são, quase sempre, geradoras de algo novo. Posteriormente, essas criações sujeitam-se a uma seleção, que resultará na escolha melhor. Este processo dedutivo de seleção do melhor elemento mais não é do que a escolha da opção mais conveniente para o indivíduo naquela situação concreta e face àquele assunto específico, até que surja uma nova situação/problema.

A conceção positiva de Popper (1978) acerca da Humanidade revela-se fundamental para compreendermos o alcance das suas conclusões sobre o contributo criativo do Homem, que formula sempre novas teorias por meio de atos criativos. O papel criativo da Humanidade realça a capacidade de conjecturar sobre os mais diversos problemas que afligem o saber. Para

Popper, são os atos criativos que tornam o mundo e a vida interessantes. A força criativa faz-se presente desde sempre na Humanidade e no mundo. Este princípio criativo diz-nos que o futuro não será igual ao passado. É certo que, por vezes, existem fenómenos semelhantes a outros, pertencentes ao passado. Não estará a atual crise económica a repetir acontecimentos de outros períodos históricos? Aparentemente, sim. Todavia, a existência de outros atores, em contextos socioeconómicos e culturais distintos, impele-nos a hipotecar o mito do eterno retorno na História.

O princípio da hipótese reveste-se do princípio criativo pela novidade que oferece como possibilidade na superação do erro. Podemos falar de uma trilogia em ordem ao conhecimento: reconhecimento do erro, princípio criativo e hipóteses. Como vimos, o reconhecimento do erro assume-se - também, mas não só - na assunção da ignorância. Só o indivíduo que assume desconhecer terá reunido as condições humanas para perceber o erro, entendê-lo e aceitá-lo. Como sabemos que erramos? Quando não atingimos os resultados esperados? Quando terceiros nos avaliam e dizem que erramos! Quando nos autoavaliámos e percebemos que errámos!

Poderá o indivíduo assumir o erro e não ser ignorante? Erro e ignorância apresentam alguma relação? Estará o grau de ignorância ligado ao grau de erro? O indivíduo que reconhece a sua ignorância errará menos? Quem erra menos será menos ignorante?

O reconhecimento da ignorância é também o reconhecimento de que erramos. São duas realidades indissociáveis e prementes para o desenvolvimento do conhecimento e do saber científicos. Afinal, a fonte principal da ignorância reside no facto de o saber humano ser limitado, ao passo que a ignorância é sempre ilimitada. Tal como a ignorância, a criatividade humana será sempre ilimitada.

## **1.6. Conhecimento: Ignorância, Uma Forma de Postura de Vida**

Sócrates e Popper propõem o reconhecimento do não saber como caminho para o saber. Ambos reconhecem quanto a experiência do não saber pode conduzir ao conhecimento de uma forma melhorada. A ignorância é purificadora e condutora do conhecimento.

A assunção de que somos ignorantes, ou seja, de que não sabemos tudo, que pouco sabemos acerca do que se passa à nossa volta, que não devemos falar do que não conhecemos, é importante para percorrermos o caminho da busca pela verdade. Este reconhecimento é uma atitude ética essencial para quem deseja conhecer e contribuir para o bem da Humanidade.

Em Sócrates e em Popper o conhecimento só faz sentido em associação com a Ética. E na atualidade? No que respeita aos valores e às referências de humanização, a Ética faz falta ao conhecimento no seu processo de pesquisa e de inquirição. A relação da virtude com o

conhecimento científico continua a marcar presença nas discussões contemporâneas sobre a relação da Ética com a ciência, no âmbito das quais se destacam, segundo já vimos, temas sensíveis como os limites da investigação científica, a problemática da genética no que respeita à manipulação do ADN ou a questão da energia atômica.

Com frequência, não sabemos o suficiente acerca do que pensamos, dizemos ou fazemos. Faltam-nos conhecimentos. Muitas vezes, a ausência de conhecimento supera a falta de capacidades, tornando-se mais preocupante do que esta. Efetivamente, quem se fecha na ignorância vê-se impedido de conhecer a verdade da virtude, daí a preocupação de Sócrates pelo conhecimento enquanto capacitação para uma vida feliz e correta. Comungando do mesmo princípio de Sócrates, Popper considera que o reconhecimento ético da ignorância contribui, decisivamente, para a paz.

Por via do conhecimento, o indivíduo adota o comportamento referente ao que se conhece. Para Sócrates a ação fundamenta-se sobre o saber. O saber e a ação são indissociáveis. O conhecimento afigura-se essencial para o bom desempenho de uma função, categoria profissional, etc. O indivíduo que melhor conhece a sua profissão e a arte inerente à mesma será mais competente, obtendo melhores resultados. A relação entre conhecimento - valores/profissão/artes - e ação revela-se fundamental numa pedagogia do aprender-fazer, aprender-ser, aprender-com, etc. A natureza da ação na sua verdadeira gênese terá que ser descortinada nas razões do conhecimento da mesma. Ou seja, o conhecimento e a ação terão que se encontrar no mesmo nível de dinamismo de construção do sujeito como um todo.

O ser humano encontra-se numa permanente resolução de problemas, qualquer que seja a sua natureza e grau de importância (Smith, 1990). Uma boa formação cognitiva permitirá encontrar modalidades de superação e de resolução de problemas de uma forma mais assertiva e global, ao passo que o desconhecimento e a incapacidade de reflexão crítica prejudicam a definição de critérios justos e adequados às situações problemáticas.

Para Sócrates, o essencial do seu método visava a procura apaixonada pela sabedoria, enquanto “consonância entre o que se pensa, o que se diz e o modo como se vive” (Vaz Pinto, 2008: 15). Sócrates e Popper propõem uma nova cultura de saber com correspondência numa cultura de autoconhecimento, perspetivando um melhor domínio sobre a diversidade dos saberes. A proposta inerente à máxima “conhece-te a ti mesmo” não é mais do que uma cultura de pessoalização e responsabilização pelas decisões pessoais na dinâmica social.

O conhecimento é uma construção social com implicações relacionais e operacionais. O conhecimento é *saber de, saber estar, saber com e saber fazer*. Envolve, aliás, o indivíduo no seu todo no âmbito do respetivo processo de desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo, espiritual, estético e físico.

A mudança de conduta depende do grau de conhecimento da própria conduta e suas consequências (Penner, 1992), daí a inquestionável importância que Sócrates e Popper atribuem ao conhecimento e sua finalidade.

Popper (1987) e Sócrates apresentavam-se sempre como pensadores livres, independentes. Sócrates (Apologia) preferiu morrer do que negar os seus valores máximos de que nada conhecia e que a sua missão passava por ajudar o próximo a pensar por si próprio. O filósofo grego foi humilde até morrer na defesa do conhecimento como decisão livre e pessoal.

O Homem apresenta alguma tendência para seguir as modas, as tendências - por definição efêmeras -, mesmo que digam respeito ao pensamento. Por vezes, seguir as modas constitui uma expressão de progresso e inovação. Seguimos a opinião de um dado escritor, ensaísta, cientista ou padre sem refletirmos devidamente acerca da mesma. Frequentemente, os indivíduos seguem determinada moda apenas porque outros o fazem. Não é fácil parar para pensar e discutir interiormente, numa abordagem introspectiva, as questões defendidas.

Perante o tribunal, Sócrates assume corajosamente a sua opinião, aquilo que pensa, sem se deixar arrastar pela pressão desse órgão de soberania. Não foge à iminência da morte por não querer trair os seus princípios... Afinal, não quer trair o não saber.

Popper (1997) afirmava não acreditar em modas, correntes, tendências ou escolas, embora entendesse que, caso desbertassem a crítica, teriam o seu quinhão de importância.

A assunção de que não sabemos contribuiu para a crítica à tendência de seguir o pensamento de terceiros. A capacidade de percorrer um caminho pessoal no âmbito do conhecimento passa em grande medida por reconhecer que não sabemos tudo. Por via da crítica interior, este mecanismo motiva a busca pela verdade em discussão.

O ser humano é ignorante por natureza. Não sabemos nem dominamos tudo. É mais aquilo que desconhecemos do que o contrário. A verdadeira postura humana reside na simplicidade e na humildade. Reconhecemos que não sabemos e que existe um conhecimento alicerçado na comunidade do saber. O indivíduo que procura o conhecimento sem se deixar envolver em modas é o mesmo que valoriza a tradição racionalista de uma comunidade do saber. A assunção de que não sabemos, que somos suficientemente humildes para ouvir o que afirma a comunidade do saber - que não segue a moda -, manifesta uma postura de vida coerente, sem dogmatismos.

A ignorância como postura de vida é fundamental nas relações humanas. Quando o sujeito assume uma postura de quem não sabe torna o diálogo profícuo e capaz de produzir conhecimento (Popper, 1997). O diálogo entre quem reconhece que não sabe é um diálogo de abertura e descoberta. Pelo contrário, um diálogo entre quem julga que tudo sabe é um diálogo estéril e sem futuro.

A postura de humildade e simplicidade revela tudo o que o Homem tem para aprender com os outros e com a Natureza. Sabemos sempre menos do que julgamos, daí necessitarmos do auxílio de terceiros para trilhar caminho no conhecimento. Só quem se reconhece ignorante, pobre de conhecimento, pode aprender com terceiros.

O mesmo reconhecimento de que não se sabe pode contribuir para simplificar e clarificar o discurso. O homem que sabe não é tanto aquele que domina todas as definições e conceitos, mas antes aquele que reconhece não saber, procurando desenvolver um discurso simples, claro e coerente face aos conteúdos que exterioriza.

A assunção de que não sabemos permite que o conhecimento não se cristalice em manuais do saber, em nomes sonantes do pensamento ou, em teorias transformadas em dogmas. O não saber é transformador do saber acomodado nas aparências (bastante frágil e efêmero, portanto) em saber aberto à mudança, capaz de progredir através da partilha do saber.

O conhecimento constrói-se no diálogo interior e na partilha de saberes. Enquanto dimensão humana, o diálogo merece, em Sócrates e em Popper, um destaque especial pela sua importância na procura da verdade.

## 2. Elenchos na Aprendizagem

“ (...) a filosofia não é nem método nem uma estratégia para aceder, com armas de conquistador, a níveis que estariam, por natureza, fora do seu alcance. Ela é, sim, ação construtora de sentido, colaborando com a realidade disponível, para a desenvolver, segundo as linhas da sua intencionalidade universalizante e diferenciadora”

Cerqueira Gonçalves (1995:17)

Há milénios que o Homem constrói o conhecimento enquanto busca pela verdade. A evolução do saber consiste na modificação, na correção de um saber anterior (Popper, 1992). O conhecimento encontra-se em permanente adaptação e seleção na organização dos seus próprios testes e refutações perante os acontecimentos. É, aliás, um processo dialético. O conhecimento não se aprende sozinho, num mundo isolado de tudo e de todos. Aprende-se na dialética de uma relação de procura com a verdade e com os outros.

### 2.1. Fontes do Conhecimento

O Homem preocupa-se desde sempre com as fontes do conhecimento, daí ter-se colocado sistematicamente numerosas interrogações - “como conheces isso?”, “como sabes isso?”, “qual o fundamento da tua afirmação?” ou “como tiveste conhecimento?”, são apenas algumas delas. Embora sendo perguntas correntes suscitam enorme curiosidade. Grande é, igualmente, a desconfiança sobre a veracidade da informação. O Homem desconfia facilmente daquilo que lhe dizem, daí interrogar-se com frequência sobre as origens do conhecimento, de forma a atestar a veracidade do mesmo.

Ao longo dos séculos, numerosos filósofos apresentaram teorias acerca das possíveis fontes do conhecimento. Desde os pré-socráticos aos filósofos das ciências, quase todos refletiram profundamente sobre as fontes do conhecimento - a origem do conhecimento é, aliás, uma preocupação comum a todos os mortais. Afinal, todos nos preocupamos com a veracidade da fonte da informação e com a forma como esta foi construída.

A preocupação com a fonte do conhecimento mais não é do que saber se dada informação é verdadeira ou falsa, se reflete fielmente os factos e/ou os desígnios da sua origem.

A tradição apresenta uma influência determinante quanto à fonte do conhecimento. No entanto, importa reforçar que, ao longo do tempo, o conhecimento sofre inúmeras mudanças, dado o processo de mutação e adaptação do ser humano. Para Popper o

conhecimento baseia-se, também, nos conhecimentos herdados geneticamente, dadas as mutações que o Homem atravessa durante o seu processo de adaptação. Existem diversas tradições do conhecimento - a tradição pré-socrática, a tradição platónica, a tradição aristotélica, a tradição agostiniana, a tradição tomista, entre outras. Todas as tradições estão reciprocamente envolvidas no processo do conhecimento. Pelo papel desempenhado na organização social, algumas tradições (como as tradições religiosas e metafísicas, por exemplo) vêm exercendo um contributo na formação da verdade.

O conhecimento não surge do nada. A verdade não surge do nada. Para brotar, o conhecimento e a verdade têm que partir de uma base. Para Popper (1999), o conhecimento brota do interior do indivíduo, ainda que seja possível avançar no saber por via de uma observação ou descoberta accidental. Ao exercer a função do pensamento, o sujeito encerra em si algo presente.

Segundo vimos no capítulo anterior, a principal fonte do conhecimento reside na ignorância quanto aos problemas com que diariamente nos deparamos. A preocupação pela origem e fidedignidade da fonte relaciona-se desta forma com a verdade acerca de dado problema, com a ignorância relativamente ao mesmo e com a sua hipotética superação:

“Sem problemas não há saber, como não há problemas sem saber. Quer isto dizer, que o *conhecimento começa com a tensão entre o saber e o não-saber*. Não há problema sem saber - não há problema sem não-saber. Isto porque todo o problema resulta da descoberta de que algo do nosso pretendo saber não está em ordem”

(Popper, 1978:14):

A discussão em torno das fontes do conhecimento é intensa. Este tema é debatido desde sempre. Afinal, como conhecemos? A forma como desenvolvemos conhecimento é indissociável das respetivas fontes. Alguns estudiosos defendem que adquirimos conhecimento através dos sentidos; outros, por via da razão; outros ainda afirmam que conhecemos porque possuímos a capacidade de recordar. As conceções sobre a forma como conhecemos são diversas. Não obstante, todas se preocupam com o mesmo objeto - a verdade. A verdade é a causa do conhecimento. Todas as teorias epistemológicas apresentam a verdade como seu objeto de estudo.

Num debate, recorreremos aos nossos conhecimentos prévios para esgrimir os argumentos em causa. As discussões são autênticas provocações ao saber e ao não saber.

Nelas reconhecemos não estar na posse de todo o conhecimento, e que muitas premissas usadas na nossa argumentação não se encontravam devidamente consolidadas. Popper alerta para a necessidade de estarmos bem preparados (só dessa forma a crítica será produtiva e criativa), daí apelar à modéstia intelectual, ao jeito de Sócrates.

Antes de avançarmos para a alínea de reflexão seguinte importa clarificar que Popper distingue entre ciências empíricas e ciências sociais. No entanto, em ambas as áreas do saber valoriza a crítica a favor da progressão do conhecimento (Popper, 1978). O Homem, sabemos já, é marcado pela limitação - não é perfeito -, daí formular teorias potencialmente falsas. No entanto, nem todas poderão ser refutadas. Ou seja, a teoria “todos os cisnes são brancos” (acontecimento logicamente possível e passível de ser observado) pode ser refutada. Na realidade, é possível ver um cisne preto e, conseqüentemente, falsificar a teoria “todos os cisnes são brancos”. As teorias das ciências sociais podem ser refutadas, mas não há forma de as falsificar. Ou seja, uma teoria que afirme “todas as ações humanas são egoístas e motivadas pelo interesse pessoal” não poderá ser refutada. Não existe ação altruísta passível de o fazer. O critério da demarcação é, somente, uma relação lógica entre a teoria em questão e a classe dos enunciados básicos (Popper, 1978). Por outro lado, o objetivo das ciências reside na busca de explicações cada vez mais acertadas.

Para Popper, o método das ciências sociais - tal como o método das ciências da natureza - consiste na experimentação das tentativas de solução dos respetivos problemas, que estão na sua base. Para Popper, qualquer teoria pode ser criticada, consistindo a crítica em tentativas de refutação (Popper, 1978).

O saber não é mais do que propostas provisórias de solução apresentadas a título de ensaio. Conseqüentemente, encerra em si a possibilidade de se revelar errôneo e, logo, não-saber. A única forma de explicação do nosso saber é, também ela, meramente provisória.

## **2.2. Não Saber: Tentativa e Erro versus Elenchos**

O Homem só será capaz de avançar no conhecimento, qualquer que seja o método, quando pensar por si (Platão, 1983; Popper, 1992). Com cada passo em frente que damos, com cada problema que resolvemos, descobrimos não só novos problemas por resolver, como constatamos ainda que, quando julgávamos pisar terreno firme e seguro, tudo é de facto incerto e vacilante (Popper, 1997). O conhecimento encontra-se em permanente re(construção) face à natureza do conhecimento que é parte de nós, frágeis e limitados.

A atitude autocrítica tem um papel determinante para o conhecimento. Todo o indivíduo sem capacidade de autocriticar o seu conhecimento não reúne condições para perceber a falibilidade do conteúdo das suas razões. Popper e Sócrates defendem constantemente o desenvolvimento da capacidade de colocar em causa o seu conhecimento.

A famosa expressão atribuída a Sócrates “conhece-te a ti mesmo” convida o sujeito humano a refletir e a testar as suas teorias de resposta aos problemas detetados. Para estes filósofos, a capacidade de autocrítica exige um contexto sólido na construção das tentativas de erro, de refutação. Só o indivíduo interiormente forte e detentor de sólidos conhecimentos será capaz de se autocriticar de forma construtiva. Apenas deste modo será possível abandonar uma teoria e adotar outra, na medida em que ver um novo problema pode ser o passo mais difícil na criação de uma nova teoria.

O estágio de autocrítica constrói-se progressivamente. O nível de complexidade das hipóteses e conjeturas expressa o nível da autocrítica. O esforço da autocrítica visa alcançar a verdade, ou seja, o valor com o qual se deve procurar que as teorias vivam em estado de verdade. Reconhecer que a teoria atual corresponde ao teste de erro acerca do problema anterior e assumir que a mesma teoria não é sinónimo de verdade absoluta, exigindo antes um carácter constante de autocrítica.

Todos os filósofos, cada um ao seu modo, contribuíram no reforço para a dimensão da crítica - construtiva - dos problemas. Entende-se a crítica enquanto reflexão sobre o sentido e veracidade das soluções que se apresentam para os problemas, considerando que a identificação dos pontos fracos da teoria permite encontrar soluções mais capazes (Popper, 1953).

Sócrates (Platão, 1983; Platão, 2008) e Popper (1992) assumiram uma batalha na promoção da autocrítica. Ambos defendiam que nada sabemos, que o Homem deve ser mais modesto em reconhecer-se como é e que não devemos afirmar saber quando, na realidade, não sabemos.

Só uma predisposição para a verdade do diálogo permitirá delinear o itinerário do conhecimento através da assunção constante da ignorância.

Popper (2001) propõe um modelo simples (científico e aplicável às ciências sociais e humanas) que retrata a vida quotidiana do indivíduo na procura da verdade. Todos os dias somos confrontados com novas problemáticas. As situações problemáticas constituem um ponto de partida para a nova fase do progresso do conhecimento. Procuramos encontrar soluções, marcadas pela possibilidade de erro. Cada tentativa de resolução de problemas carrega em si a possibilidade do erro. Estas tentativas de solução mais não são do que teorias, sendo estas teorias hipóteses ou conjeturas. Uma tentativa de solução é uma hipótese passível de estar errada.

A terceira fase visa a eliminação do erro, das falácias. Nesta fase procura-se eliminar as teorias falsas, ou seja, tudo o que é passível de ser falsificado. Posteriormente, Popper apresenta um modelo sequencial ligeiramente distinto. No entanto, mantém-se a incidência no problema. Este é sempre o ponto de partida para o futuro, para a tentativa de solução. A

eliminação de falácias gera novos problemas, novas teorias. A eliminação de uma teoria é substituída por uma teoria melhor, mas que será sujeita ao método de tentativa e erro que, por sua vez, nunca está acabado.

Popper (2001) considera como sua principal tese a de que a ciência surgiu com a invenção da discussão crítica, daí o autor distinguir as teorias científicas empíricas de outras teorias “problema de demarcação” e “critério de demarcação”. As teorias científicas empíricas podem ser contraditórias com possíveis experiências, ao contrário das outras. Popper chamou ao critério de demarcação o “critério de falsificabilidade”.

O modelo proposto por Popper diz-nos que não sabemos tudo e só pela eliminação das teorias falsas se progride no conhecimento. Para reconhecemos que a teoria não está correta teremos que ser humildes para aceitar que não dominamos o problema. A modéstia intelectual é fundamental para a progressão do conhecimento.

Sócrates propõe o modelo *elenchos* como método de procura da verdade, como fim último do conhecimento. O método socrático assenta em critérios próximos do modelo de Popper.

O modelo *elenchos* é dialético na relação entre perguntas e respostas. É o diálogo que orienta a metodologia socrática segundo um dado fim. Sócrates é a figura principal dos diálogos, que exemplificam uma etapa de desenvolvimento do pensamento dialético. Os diálogos estruturam-se sob a forma de interrogações, segundo um modelo de argumentação próprio e característico. Uma dada tese é investigada através de perguntas e respostas. O grande objetivo de Sócrates é conduzir os seus interlocutores à superação das opiniões para alcançar a verdade e libertarem-se dos erros. O filósofo assume um papel ativo de refutação de forma a superar a multiplicidade de respostas quanto à pergunta e a centralizarem-se na questão fulcral do problema, ou seja, a realidade da coisa (Trindade Santos, 1983).

Este método de investigação (prática socrática) - *elenchos* (designação moderna, Sócrates nunca criou uma designação para o seu método) - demonstra que a relação dialética de Sócrates com o seu interlocutor é de plena refutação. Sócrates exige unicamente aos interlocutores o compromisso pessoal de que digam o que verdadeiramente pensam e que as perguntas e respostas sejam curtas, simples e objetivas. Para Sócrates, todas as opiniões são importantes e aceites no diálogo (Trindade Santos, 1983). As opiniões do interlocutor constituíam a base para o diálogo se tornar possível na pesquisa “o que é X?”. As respostas dadas ou ficavam aquém das expectativas ou se revelavam falsas. Desse modo, Sócrates detinha as condições para lançar novas perguntas, conduzindo o interlocutor à dúvida e à dificuldade no domínio do saber. As questões seguintes suscitam respostas aparentemente óbvias e inevitáveis. A resposta natural será “sim”. Caso não se verifique, é provável que pareça irracional ou estranho.

Para Sócrates, uma definição seria universal quando cobrisse a totalidade dos casos reconhecidos como ocorrências particulares da dita definição. Sócrates entende que qualquer questão só ficaria resolvida quando se encontrasse uma certeza sobre o assunto, ou seja, quando se soubesse verdadeiramente o que era a “coisa X”. Essa universalidade é o que é permanente. Nessa medida, ultrapassava e explicava os conflitos entre opiniões, os conflitos do mundo sensível, as certezas empíricas, etc. Neste sentido, as atividades de pergunta e resposta são elementos fundamentais no processo refutativo e na construção de argumentos racionais a favor da pretensa descoberta da verdade (Trindade Santos, 1983).

Os diálogos socráticos assentam no princípio do reconhecimento da ignorância e na ironia. Sócrates inicia o diálogo analisando a tese do interlocutor, sem apresentar ou defender a sua tese acerca do problema em questão. O filósofo assume publicamente a sua ignorância sobre o tema, de forma a evitar constrangimentos no processo de construção do saber (Fine, 1992). A manifestação da ironia faz-se pelo diálogo, através de refutações simples e objetivas às perguntas e respostas do interlocutor; a refutação irrompe no diálogo através do reconhecimento das contradições patentes nas respostas do interlocutor (por ex. Êutifrôn - sobre a piedade).

As perguntas e respostas de Sócrates dão a entender que domina o assunto. No entanto, frisa sempre que não detém qualquer conhecimento sobre o mesmo. Na *Apologia* (21d), Sócrates afirma textualmente que a sua “sabedoria consiste em saber que nada sabe”. Nas respostas à pergunta “o que é X?”, e mantendo sempre o registo interrogativo evidencia a contradição da tese do interlocutor com as próprias crenças. O reconhecimento da sua ignorância não é mais do que um incentivo indireto aos seus interlocutores para continuarem o processo de reflexão. Afinal, também, ele aspira ao mesmo conhecimento.

Obviamente que nem todos os interlocutores ficam agradados com este método irónico - estaria Sócrates a ser verdadeiro com o que dizia ou vestiria a pela de um mero “técnico da palavra” para desencadear um processo de conhecimento? No diálogo *Laques* a ironia acaba por originar uma conversa agradável em contexto de debate. Ao invés, na *Apologia* (23c e 33c) o filósofo reconhece a sua impopularidade na sequência do método que utiliza, visto que a ironia aumentaria a revolta do refutado. No diálogo *Ménon*, Sócrates reconhece uma vez mais a sua ignorância, não respondendo à questão formulada “a virtude pode ser ensinada?” (70a). Sócrates alega a sua ignorância e assume a impossibilidade de dizer qualquer coisa sobre a virtude (aretê).

Por vezes, a relação entre *Ménon* e Sócrates torna-se difícil, pelo facto de o primeiro assumir a incapacidade de apresentar uma definição para virtude. Sócrates não pretende dar soluções, procura antes que *Ménon* descubra a razão de ser da virtude e respetiva definição.

Assim como Popper, Sócrates parte de problemas para encontrar as respectivas soluções através da refutação. A refutação é interminável, mas não relativista. O objetivo é procurar sempre a melhor solução, o que só se verifica pela qualidade da refutação, da crítica.

O método *elenchos* é uma forma de tentativa de erro na procura da verdade. As duas modalidades de busca pela verdade consideram que o sujeito tem de reconhecer a sua ignorância e estar disponível para refutar a teoria vigente. O modelo de tentativa e erro é *elêntico*, tendo o modelo socrático presente a verificação das premissas. Tanto Popper como Sócrates valorizam a discussão como procura da verdade, autêntico método *elêntico* com resultados positivos na aprendizagem.

A discussão revela-se fulcral na procura da verdade, tendo em vista, por um lado, evitar a estagnação a cristalização; e, por outro, que a verdade se torne unilateral e parcial. A aprendizagem através da discussão é bastante benéfica, como podemos aferir nas conceções de Sócrates e Popper.

### 2.3. Propedêutica do Método Elenchos

O modelo *elenchos* (consideramos nesta linha o método de teste e erro) pretende conduzir o interlocutor ao reconhecimento da ignorância, abrindo-se daí à procura do conhecimento rigoroso e consistente. Não se pretende que o interlocutor mude de um conjunto de premissas para outro - esta situação é meramente marginal. Realmente importante é o desenvolvimento da capacidade crítica face ao que se julga conhecer. A mudança de postura em relação ao mundo é o mais importante. A libertação do comodismo para a curiosidade científica é o fundamental do método. O itinerário que se inicia através do reconhecimento sério da própria ignorância, bem como da clarificação das teorias - quer falsas, quer verdadeiras -, é o fundamental dos métodos propostos por Sócrates e Popper. O método *elenchos*, refutativo, permite, por um lado, que o interlocutor tenha a percepção da ideia do conhecimento real; e, por outro, que entenda a razão de as suas opiniões serem falsas. Desta forma, o interlocutor discernirá sobre qual é, afinal, a verdade. O método refutativo permite que o interlocutor perceba o que constituiu estar errado ou certo.

A propedêutica do método *elenchos* é fundamental para o caminho do conhecimento. No essencial, o método visa que o indivíduo perceba a lógica do conhecimento e não tanto se descobriu a solução para o problema. Só o indivíduo que reconhece e muda de opinião será capaz de se lançar à descoberta do verdadeiro conhecimento. Neste método não existe um ponto final, uma vez que o processo do conhecimento é dinâmico, encontrando-se em permanente (re)construção. Desta forma, todas as opiniões são importantes, na medida em que, podendo ser refutadas, podem conduzir o sujeito a novas pesquisas.

Da metodologia *elenchos* (típica dos diálogos socráticos), Platão transitou para a metodologia *hipotética* na delicada questão da opinião e saber. A transição da concepção metodológica do conhecimento dá-se no diálogo de Sócrates com Ménon. Nesta obra, Platão lançou os fundamentos da teoria da reminiscência (para alguns pensadores, o autêntico modelo cognitivo) e ainda o emblemático “paradoxo de Ménon”, ou seja, a eterna problemática da aquisição de novos conhecimentos. O Sócrates do Ménon dá um salto para o método hipotético - entende que a pergunta sobre a qualidade de um objeto só poderá acontecer quando se conhece a natureza desse objeto [“sem que primeiramente investigássemos o que ela é, em si mesma... temos de ir estudar qual é a qualidade de uma coisa que ainda ignoramos o que seja!” (86d-e)].

Aprender a discutir é importante para que a refutação seja real e se traduza em resultados positivos para os intervenientes. Qualquer que seja a forma ou o método de aprendizagem, o importante passa por valorizar a dialética da busca pela verdade através da crítica clara e simples.

## 2.4. Atitude de Verdade no Método Elenchos

Sócrates e Popper defendiam e proponham a verdade como a grande causa do conhecimento. Ambos tinham na verdade a razão de todos os esforços intelectuais e dialógicos. Só a procura da verdade permite a eliminação dos erros, daí um esforço constante pela verdade e na verdade.

A busca ininterrupta do verdadeiro conhecimento por Sócrates punha em causa as meras opiniões dos seus interlocutores (Vaz Pinto, 2008). A verdade é uma provocação a quem vive no erro ou na ambiguidade. Para Sócrates, a verdade do conhecimento constituía um valor máximo nos diálogos, pois só desse modo seria possível conhecer. A atitude do filósofo é a verdade e o amor à pesquisa (Giuliani, 2002). O pensamento crítico e a auto-avaliação crítica são expressões do filósofo (Popper, 1978). Sócrates afirma “que uma vida sem pensar não é digna de ser vivida por um homem” (Apologia, 38a), tal a importância do pensamento na dignificação do ser humano.

O conhecimento só acontece naquele que assume uma postura de verdade. Para que a refutação se desenvolva de forma a clarificar e aprofundar o saber, as respostas às perguntas terão que ser verdadeiras. Da mesma forma, para que o caminho do conhecimento se faça, exige-se uma atitude de verdade a quem responde e a quem pergunta. Pretende-se que a assunção da ignorância se torne real e o caminho da refutação produza os frutos devidos (República I, 346a). Existe progressão no conhecimento quando as partes envolvidas assumem uma relação de verdade e de cumplicidade na procura.

A *Apologia de Sócrates* exemplifica como o conhecimento exige a verdade na sua concretização, ao invés dos retóricos, que, através da persuasão, procuravam satisfazer os seus interesses, negando dessa forma o caminho do conhecimento (Trindade Santos, 1983). Na *Apologia*, Sócrates tem como objetivo principal que os jovens encontrem por si próprios a verdade do conhecimento, excluindo qualquer interesse pessoal. A sua principal missão reside em inquirir sobre o valor da sabedoria (*Apologia*, 28a - 30b). A busca da verdade e do valor da sabedoria constituem a sua atividade de vida, o seu sustento interior. Sócrates privilegia a verdade em detrimento dos falsos valores da sociedade grega - o prazer, a riqueza, o poder, o saber demagógico, entre outros. A *Apologia* retrata a importância da coerência interior daquele que busca o saber - sem verdade não há conhecimento. A *apologia* de Sócrates é *Apologia* da própria Filosofia, a busca pelo saber, a reflexão da problematização da ausência de valores na sociedade (Trindade Santos, 1983).

Por seu lado, a argumentação terá que ser autêntica. Só assim o entendimento entre as partes se torna possível (Popper, 1997). Se não convencido da validade dos argumentos que esgrime, o interlocutor não será capaz de assumir a sua ignorância, para, assim, progredir na busca do resultado face às questões colocadas. Para Sócrates e Popper, o importante não são as respostas dadas, é antes a capacidade de pensar de um modo ordenado e coerente. Desta forma, a autenticidade revela-se fundamental para que o interlocutor seja autêntico na defesa da sua tese, ainda que potencialmente errada. Contudo, só desta forma será capaz de reconhecer o seu estado de ignorância.

Sócrates toma em mãos a missão de auxiliar os indivíduos a encontrar a autenticidade do saber, de forma a alcançarem uma vida de excelência (Platão, 1983:30a-b). Para Sócrates, a autenticidade no itinerário do saber afigura-se essencial para descobrir a verdadeira excelência, ou seja, o cuidado da alma em detrimento do cuidado do corpo (riquezas...). Para Sócrates, é da excelência da alma que advêm todas as riquezas.

Um saber fundamentado e caracterizado pelo rigor permitirá ao indivíduo progredir no encontro de soluções adequadas para os problemas. Um saber fundamentado brota sempre de forma simples e claro, sem ambiguidades ou confusões internas (Popper, 2001).

A verdade pela qual o interlocutor pauta as suas intervenções conduzirá ao acolhimento das refutações com espírito aberto e recetivo. A autenticidade presente no diálogo *elenchos* é fundamental. Só na autenticidade o sujeito vê as suas posições serem refutadas. Ao aceitar a contradição da sua tese, permanece disponível para assumir o seu não saber. Nesta relação de autenticidade de procura do saber, de *elenchos*, a intenção de verdade é fundamental para que o saber avance; na primeira fase no reconhecimento que não se sabe, depois a abertura a um caminho de refutação, por vezes amargo, para chegar, por fim, à tese (Popper, 1992).

O trabalho elêntico é complexo e exigente, na medida em que pretende tornar visível ao interlocutor a conexão entre as suas autênticas convicções e o contraditório interno da sua tese. O método pedagógico *elenchos* exige uma excelente preparação ao percetor, para que todo o caminho de procura do saber aconteça num clima de superação e mutação da doxa (crença comum ou opinião), para a aproximação à verdade ou para chegar à verdade objetiva.

## 2.5. A Aprendizagem Elêntica

O método *elenchos* assenta na refutação e no reconhecimento de que não se sabe. A dialética é a forma pela qual os interlocutores progridem no conhecimento. A filosofia torna-se interessante no contexto da luta pela verdade - “importantes e interessantes, ou seja teorias verdadeiras” (Popper, 1987: 91). O caminho é árduo porque exigente na busca do saber pelo não saber.

Para os alunos em contexto de sala de aula, reconhecer que não sabem é algo complexo. Não é fácil assumir que não se sabe, não é fácil sujeitar o aluno a uma situação de ignorância (não saber) através do diálogo. Também não é fácil para o professor preparar uma aula dialética com base numa situação-problema com vista apoiar o aluno no caminho da descoberta da verdade em causa. A preparação de uma aula é sempre complexa, mas fazê-lo com base no diálogo filosófico ainda o é mais. Só com uma boa preparação é possível alcançar uma precisão maior do que a que é exigida pelo problema que se tem em mãos (Popper, 1997).

Sócrates era acusado de transformar pessoas sem convicções e frágeis no conhecimento em pessoas com convicções e esclarecidas, nobre tarefa que constitui um desafio para todos os professores. Sócrates fazia-o através do diálogo crítico. Popper explorava a realidade desconhecida por detrás das aparências, ansiando aprender através da superação dos eventuais erros. Ambos os filósofos assumiram a refutação como modalidade de aprendizagem da verdade, na base de que não se sabe tudo.

Nas alíneas seguintes procuramos refletir em dimensões que emergem do método do não saber explorado em termos elênticos. O presente método visa auxiliar o indivíduo a aprender, pressupondo a base da ignorância como ponto de partida para o caminho do conhecimento. O reconhecimento da ignorância ocorre num todo discursivo e refutativo, mas tal assunção não é um ato isolado. Reconhecer que não sabemos permite que o conhecimento progrida, mas a não-aceitação de tal reconhecimento impede o progresso e a evolução do saber. Por si só, o método não resolve as dificuldades de aprendizagem. Constitui antes uma ferramenta com potencial facilitador da aprendizagem.

Existem diversos fatores implicados no processo de aprendizagem. Nas alíneas seguintes procuramos apresentar alguns fatores passíveis de gerar situações de aprendizagem subjacentes ao princípio do “não saber”.

De onde partir para começar a fazer filosofia? Partir da vida, de pontos dúbios do senso comum não-crítico para o senso comum crítico e esclarecido (Popper, 1987).

### **2.5.1. O método elêntico e a aprendizagem**

Vejam algumas possíveis vantagens do método elêntico que poderão ajudar-nos a encontrar respostas que, esperamos, sejam satisfatórias para a possível validação do método da refutação no ensino da filosofia no que diz respeito ao aluno:

#### **a) Valorização da ignorância - que nada se sabe**

O homem mais sábio é o que reconhece que nada sabe (Apologia, 28e). É essencial criar nos alunos disposições a fim de assumir que não sabemos tudo. O caminho do reconhecimento da ignorância é, por si só, um caminho de abertura ao conhecimento, como se se tratasse de uma propedêutica da investigação científica. Com efeito, a propedêutica da investigação exige ao sujeito um espírito aberto e recetivo à novidade e à surpresa da problemática da vida. O problema irrompe naquele que se encontra disponível para se antecipar ao próprio problema.

#### **b) Capacidade de debate**

Para Sócrates e Popper o debate facilita a aprendizagem das prioridades de vida e da autoavaliação interna - afere para uma vida mais feliz. O debate, o diálogo, refere-se ao todo da existência do indivíduo, daí a sua importância na história do pensamento. O processo dialético não se resume a proposições, incluindo também a riqueza do conhecimento em estado de construção, daí o seu contributo positivo para a humanização do indivíduo. Para Popper, a discussão revela-se bastante vantajosa para o conhecimento. Dizia o Popper (1997: 40) “por discutir com os outros entendo, mais em especial, criticá-los; solicitar a crítica deles; e tentar aprender com isso”. Enquanto crítica das proposições dos interlocutores, a discussão permite que o conhecimento progrida de uma forma mais consistente e esclarecida.

#### **c) Capacidade de refutar**

A refutação expressa a riqueza do diálogo participativo e decifrador da realidade no aprofundamento das questões que surgem ou poderão irromper no horizonte existencial do indivíduo. Através da refutação o indivíduo poderá superar a opinião (doxa) para um saber profundo e próximo da verdade.

Refutamos quando possuímos um espírito aberto na busca pela verdade. O conhecimento que possuímos é criticável através de argumentos e de testes. Os testes são refutações tentadas, afinal todo o conhecimento é falível (Popper, 1997).

Aprendemos com as refutações. Cada vez que nos autocriticamos ou estamos disponíveis para a discussão crítica o conhecimento torna-se mais claro e transparente.

#### **d) Desenvolver a linguagem**

Sócrates era um mestre da linguagem. A linguagem é um meio fundamental no método de construção do pensamento. Torna-se presente na relação humana de muitas formas, sendo a palavra é um dos mais eficazes meios de criar relações no aprofundamento do saber (Cavallier, 2003; Vygotsky, 2007).

Para Popper (1997), o que distingue especialmente o conhecimento humano é a possibilidade de se formular na linguagem, através de proposições. É a linguagem que permite que o conhecimento se torne consciente e seja efetivamente criticável através dos argumentos e dos testes. Com efeito, a linguagem é um dos meios através dos quais o conhecimento se pode tornar presente.

A linguagem, em Sócrates e Popper, apresenta um papel determinante na metodologia pedagógica de todo o processo cognoscitivo. A exploração do diálogo passava muito pela pertinência dos argumentos, pela clarividência da refutação, ou seja, pelo recurso assertivo da palavra adequada no momento certo. A refutação das teses irrompe no horizonte do aprofundamento do conhecimento numa base de diálogo com alguém através da clareza e rigor da palavra. O recurso à palavra certa é nevrálgico para o desenvolvimento do método da refutação. A força da palavra na refutação das proposições permitirá a progressão do pensamento. O sentido de cada palavra usado no diálogo é condição para o avanço ou recuo na relação entre os interlocutores que refletem sobre “o que é X?”.

Sócrates não é autor de uma tese da relação da palavra com o pensamento, mas a conexão entre palavra, linguagem, e pensamento afigura-se determinante no seu método. O sentido de uma palavra está repleto de pensamento, tornando-se o sentido uma reunião da palavra e do pensamento. O sentido de uma palavra desenvolve-se através de novas cadeias de associações de palavras e de aprofundamento do sentido de uma palavra na reunião com o pensamento (Cerqueira Gonçalves, 1995). Sócrates manifesta essa preocupação com os interlocutores, levando-os a organizar corretamente o entendimento sobre “o que é X?”. O pensamento do interlocutor reestrutura-se à medida que se transforma em linguagem. Não se exprime, mas completa-se na palavra (Vygotsky, 2007).

A filosofia ganha forma e vida na linguagem. Para Cerqueira Gonçalves (1995: 25) a “questão da filosofia é a linguagem, entendida esta na sua relação indissociável articulação

com o mundo”. Explorar a linguagem em contexto de aula contribuiu decisivamente para uma maior relação da filosofia com o mundo.

#### **e) Aprendizagem pela e para a oralidade**

O método socrático acontece sob a forma de oralidade. Com efeito, a relação dialética é uma relação de oralidade, de pergunta-resposta, de pergunta-escuta e de resposta-escuta. Os diálogos socráticos valorizam a oralidade e as posturas próprias de uma relação dialógica marcada pelo recurso à palavra. O diálogo assume-se como uma relação de sujeitos que, no recurso à palavra, expressam o estado do pensamento e, daí, rumam para a clarificação e aprofundamento do sentido das coisas. A oralidade desempenha, assim, um papel fulcral na reflexão socrática em ordem ao aprofundamento do conhecimento (Vaz Pinto, 2008).

A exploração da oralidade no contexto de sala de aula possibilita a elasticidade e a rapidez do pensamento, constatada numa situação de urgência imediata na resposta.

#### **f) Escrever o pensamento**

Nos seus diálogos, Sócrates não faz referência à importância do texto escrito. No entanto, infere-se que tal comportamento era reconhecido e assumido como explanação do pensamento. Sócrates relembra autores gregos que contribuíram para o conhecimento e cultura gregos. O texto é uma linguagem ativa na criação de redes de diálogo e de provocação ao pensamento. A redação de um texto enriquece o pensamento do autor, dada a necessidade de planear, organizar e sistematizar o pensamento traduzido na grafia. Escrever é um ato de pensamento livre e exigente na coerência do mesmo. O texto explana enunciados, discursos, etc., sendo também manifestação da linguagem, por valorização dos recursos desta.

O texto é uma forma de aplicar a máxima “conhece-te a ti mesmo”, porque nele acontece o indivíduo, enquanto biografia e identidade cultural. “ (...) a filosofia é literatura” (Cerqueira Gonçalves, 1995: 29).

### **2.5.2. O método refutativo e o ensino da filosofia**

Vejamos, agora, algumas dimensões presentes no método que poderão auxiliar ao ensino da filosofia respeitante à ação do professor:

#### **a) Apoio à pesquisa**

O diálogo travado com o escravo é exemplificativo de que Sócrates tem por grande objetivo ajudar o indivíduo a descobrir o saber, e não ensinar as respostas (Ménon, 81e-85c). Sócrates refuta as respostas do escravo para o auxiliar a expressar novas opiniões que o farão

progredir no conhecimento e corrigir os erros. O filósofo levava o escravo a descobrir e a construir um raciocínio lógico na abordagem das questões. Nesta medida, o pedagogo terá que, pacientemente, ajudar o interlocutor (aluno) a admitir a sua ignorância na humildade do diálogo); a exemplo de Sócrates que conduziu o escravo a reconhecer que não sabia calcular a área do quadrado e era impotente para apontar o desenho correto sobre a areia.

Para Sócrates era fundamental que o interlocutor fosse capaz de aprender autonomamente e que desenvolvesse a capacidade de entender as coisas por si próprio (Penner, 1992). A educação constituía em Sócrates uma mais-valia no projeto de construção do indivíduo, daí uma aposta firme na ação de Sócrates nas ruas de Atenas. A qualidade da relação Sócrates - interlocutor revelava-se essencial para conduzir o interlocutor à aprendizagem da coisa por si mesmo, ao correto encadeamento das premissas e ao cálculo de causas.

O método pedagógico usado por Sócrates favorecia o correto encadeamento de perguntas e respostas, permitindo a construção de um saber sustentado e comprometido. Sócrates tinha a pretensão de que os seus interlocutores adquirissem capacidades para a invenção e possuidores de espírito criativo.

No contexto letivo, o professor realiza-se no aluno que alcança novos níveis de desenvolvimento na capacidade de pesquisar, atingindo também maturidade na redescoberta constante de novos interesses na arte de conhecer. O docente exercerá a sua atividade na medida em que os alunos pesquisam por si, ou seja, o exercício da docência é um exercício para a capacitação da autonomia de pesquisa por parte dos alunos.

#### **b) Caminhar com o aluno com simplicidade e trabalho**

Sócrates não recorre ao método expositivo do saber. É antes um pedagogo, um mestre, que conduz o interlocutor à aprendizagem. Sócrates faz o caminho do saber com o interlocutor na base da confiança, assume uma postura interventiva, mas não influenciadora, ajuda a caminhar e a pensar, a gerar saber, como fez com o escravo de Ménon - “agora na verdade, visto que não sabe, ele fará a investigação, com agrado” (84c).

Na Ágora, Sócrates visava ajudar os interlocutores a pensarem por si próprios, afirmando que a aproximação ao saber se revela através do diálogo, do exame e da discussão. O filósofo da ironia pretendia tão somente que os interlocutores vivessem de uma forma livre e despidos de preconceitos e falácias. Afinal, o conhecimento só será possível no indivíduo que se liberta do pretensão saber que julga ter, mas que nunca ousou pô-lo em causa (Popper, 1995). Este é um desafio atual para os professores de hoje pela capacidade de criarem condições para uma reflexão livre e responsável na sala de aula. Ao assumir funções de pedagogo, o docente influenciará, positivamente, o aluno a reconhecer a sua ignorância e a apaixonar-se pela investigação.

Caminhar com o aluno passa, também, por ajudá-lo a perceber que não se alcança conhecimento sem trabalho e esforço, a exemplo do que fazia Sócrates, que provocava o interlocutor para caminhar em ordem ao conhecimento [“as pessoas trabalhadoras e agarradas ao estudo” (Platão, 2008:81e); “queres que tu nos esforcemos, em comum, para indagar...” (Platão, 2008:86c)]. O trabalho pessoal na aprendizagem é fundamental para a percepção do conhecimento e diferenciação dos conceitos. Devidamente gerido e organizado, o tempo dedicado ao estudo contribuiu decisivamente para a qualidade do conhecimento. Desta forma, a presença e o testemunho dedicado do professor poderão constituir-se em contágio replicador para o aluno no seu processo de aprendizagem.

#### **c) Escolha correta dos instrumentos de apoio à aprendizagem**

Não se julgue que Sócrates assume um papel passivo e de distância ao percurso investigativo do escravo. O filósofo tem um papel ativo no processo do conhecimento, pelas ferramentas que ao longo do diálogo oferece, sejam elas pistas de noções próprias de correspondência, simetria e relações, conceitos geométricos ou inferências a partir do grau de complicação das figuras postas em causa. Sócrates parte das realidades (proposições) que o interlocutor parece dominar para novas proposições derivadas das primeiras, que se tornam assim familiares nas respostas do escravo.

A escolha das palavras certas, dos argumentos adequados, é fundamental para que a refutação das teorias aconteça. Aprende-se com as refutações através da eliminação de erros, por retroação (Popper, 1997). A situação-problema selecionada terá que ser apresentada de um modo atrativo e motivante para provocar o aluno e desenvolver nele expectativas favoráveis à discussão e ao reconhecimento de que não sabe e que, nessa medida, a aprendizagem é uma mais-valia.

#### **d) Corrigir ao invés de punir**

Sócrates tem uma relação cordial com o escravo e adota uma postura de cooperação. A relação dialógica visava a cooperação pedagógica e a estimulação do escravo para a aprendizagem. A metodologia aplicada tinha presente a dignidade do aprendiz, que em nada se sentia inferior ao mestre Sócrates. Todas as perguntas implicitamente formuladas valorizavam as respostas do escravo e favoreciam a continuidade da aprendizagem.

Para Sócrates, a admoestação não fazia sentido no processo de autoexame. A ignorância é um ato involuntário. Enquanto o interlocutor entender que sabe, não se dará a tomada de consciência da própria ignorância. Requer-se, ao invés da admoestação, uma postura pedagógica ao modo do *elenchos*. Pela refutação será possível demonstrar ao interlocutor que o que ele defende não é saber, mas uma opinião sobre o tema abordado (Popper, 1978). Ao desconstruir certezas do saber do interlocutor, o pedagogo conduzirá o

mesmo ao itinerário do conhecimento - o interlocutor pensa saber, na realidade não sabe, somente tem a impressão que sabe - para o caminho da pesquisa genuína e rigorosa.

A refutação é a melhor forma de corrigir, pois através dela será possível mostrar ao interlocutor o quão pouco ele sabe. Criam-se desta forma as condições para a abertura ao empenhamento escolar.

### 3. Ignorância: Análise Propedêutica de Ménon

“No caso presente, acerca da virtude, eu não vejo o que ela seja. Tu, no passado, talvez soubesses, antes de entrares em contato comigo. Neste momento, és tal e qual como uma pessoa que não vê nada. Contudo, eu quero, juntamente contigo, examinar e investigar o que ela porventura seja.”

Sócrates (1993:80d)

“As novas teorias que se desenvolveram não foram, pois resultado direto das refutações; foram realizações do pensamento criativo, do pensamento pensante.”

Popper (1997:28)

Abordaremos sucintamente algumas dimensões sobre o método elenchos proposto no livro de Ménon. O método hipotético surge, nesta breve reflexão, como ilustração da nova abordagem filosófica sobre o conhecimento da natureza da coisa - “o que é X?”

O objetivo deste capítulo reside na identificação das pistas de interesse científico-pedagógico na base do método elêntico e hipotético na concetualização do saber, no período de transição do pensamento socrático-platónico. A análise versará atitudes e comportamentos presentes em Sócrates e no escravo na relação dialética e o pensamento geométrico, entre outros.

Neste capítulo faremos algumas pontes reflexivas com o pensamento de Popper exposto na entrevista concedida a Franz Kreuzer com o título “Criatividade, Hipóteses, Problemas”. São meras pontes intelectuais sem qualquer pretensão de simbiose entre as concepções dos dois filósofos livres.

### 3.1. Saber ou Não Saber - Introdução ao Livro de Ménon

Em seguida iremos percorrer a obra intitulada Ménon na expectativa de alcançarmos alguns indicadores válidos para a concetualização do saber. Nesta obra, Platão aplica duas propostas metodológicas diferentes: a *elenchos* (diálogos socráticos) e a *hipotética* na delicada questão da relação opinião - saber. Na mesma obra, Platão lançou os fundamentos da teoria da reminiscência - que constitui, para alguns filósofos, o autêntico modelo cognitivo platónico -, e ainda o famoso “paradoxo de Ménon”, ou seja, o problema da aquisição de novos conhecimentos. O Ménon pode caracterizar-se como uma síntese platónica sobre o saber, a moral e a política.

A natureza singular do Ménon consiste no facto de as suas partes estruturais - o *elenchos* (elêntica), a teoria da *anamnese* e método hipotético - constituírem o projeto epistémico que serve de modelo a uma teoria do conhecimento.

Na seção *elenchos* do diálogo, Sócrates só pretende saber se a virtude passível de ser ensinada, dizendo o que ela é, através de uma definição. Sócrates pretende saber se o interlocutor (Ménon) sabe ou não sabe. Para o filósofo, o saber é proposicional, na medida em que a proposição é o meio de acesso ao debate sobre o saber. Investiga-se a partir da questão “o que é a virtude?”, chegando-se, a partir daí, ao conhecimento da unidade expressa na pluralidade. Portanto, a investigação conduz ao conhecimento concomitantemente à entidade una, expressa por um único termo, que refere uma pluralidade de instâncias distintas.

Após várias tentativas de definição de virtude, Ménon fica numa situação de *aporia* (ato de deitar por terra falácias e preconceitos, bem como de abertura à discussão), tornando-se possível a análise e a discussão de uma forma crítica das definições (Jaeger, 1984). Ménon irrita-se com Sócrates, dada a impossibilidade de satisfazer as exigências apresentadas nas refutações das suas definições. Sócrates lança, então, o grande desafio epistémico - como pode alguém investigar algo que desconhece “de todo”? Como seria possível reconhecê-la, se acaso a encontrasse?

Sócrates reforça e esclarece a questão através de um dilema - “não é da conta de uma pessoa investigar nem o que sabe, nem o que não sabe (...)” (80e). Se o indivíduo julga conhecer não procura fazê-lo. No entanto, se não conhece, nada existe que o faça avançar visando conhecer o que não conhece (80d). Sócrates só pretende percorrer um caminho conjunto rumo à clarificação do que se julga saber. O seu propósito é ajudar o indivíduo na mudança e na atitude em relação ao conhecimento, ou seja, anseia mudar do pretensão conhecimento para o saber; do estado acrítico para o crítico.

Não obstante, a postura de Sócrates é de respeito pela individualidade e competências do outro. Não se atrevendo a substituí-lo, limita-se a lançar

questões/refutações para o ajudar a refletir. Popper aponta caminhos refutativos no mesmo sentido, tendo em vista o desenvolvimento da razão crítica. Não apresenta um método pedagógico, embora a sua linha se direcione para o desenvolvimento de uma atitude crítica por parte do sujeito pensante.

Sócrates recorre a um escravo como interlocutor para introduzir a *teoria da anamnese*, que visa, por um lado, refutar que a aporia é um mal (79e-80b); e, por outro, refutar o *paradoxo de Ménon*, que estabelece a impossibilidade de investigarmos o que desconhecemos.

No diálogo de pergunta - resposta estabelecido com o escravo, este entra em **aporia** (dado não saber) e contradiz-se nas respostas dadas (Platão, 2008: 84a-b):

“Sócrates

Ménon, notas agora, onde este moço está já a andar, no caminho da reminiscência? Pensa bem que, da primeira vez, ele não sabia qual era a linha do quadrado de 8 pés, assim como ainda agora não sabe. No entanto, ele julgava, nesse momento, que conhecia essa mesma linha. Respondia, com afoiteza, como se soubesse. E não pensava em encontrar dificuldades. Agora, já pensa encontrá-las. E como não sabe nem sequer pensa saber.”

Antes de cair num estado de aporia, o escravo julgava saber aquilo que na verdade não sabia. No contexto de aporia descobre que não sabe, daí descobre a sua ignorância. Deste modo, pode iniciar-se um caminho de esforço pessoal rumo à investigação profunda sobre a realidade. O reconhecimento de que não se domina o saber, de que existem falhas, é fundamental para a disponibilidade interior em refutar as teorias que se propõem como verdadeiras (Popper, 1987).

Para Sócrates, é na alma humana que residem as opiniões verdadeiras, que poderão transformar-se em saber através do raciocínio explicativo que as encadeia (98a). No entanto, esta estratégia socrática não é suficiente para garantir a correção da resposta à pergunta “o que é?” Sócrates avança para a “metodologia hipotética”, ou seja, se é impossível investigar aquilo que “de todo” se desconhece, então há que fazer como na geometria e aceitar provisoriamente uma resposta, a ser examinada a partir das consequências que implica. Este processo possibilitará a passagem do “não saber ao saber”. Popper nunca recorre à

possibilidade da existência do conhecimento na alma, enquanto realidade espiritual e em estado de união com Deus. No entanto, recorre à comunidade científica como forma de ultrapassar o impasse do *términus da refutação*. Para Popper, a tradição e a comunidade científica, do saber, são importantes para a validação do conhecimento e a proximidade à verdade. Em Popper, todo o conhecimento é conjectural e provisório, assim como é provisório para o autor de Ménon.

O método de investigação adotado direciona-se para a descoberta de proposições *a priori* que invalidem o conhecimento empírico. Para Platão, o ideal do saber não se resume ao conhecimento sobre a realidade, sobre o mundo e sobre os homens. Ao invés, apresenta-se como disposição humana para uma vida virtuosa e feliz, para aquele que sabe conduzir a sua vida (Platão, 1983: e-29) “era viver a filosofar, examinando-me a mim próprio e aos outros”. Popper (1987:46) é dedutivo por natureza, afirmando que tudo brota do sujeito - “nós é que somos criativos e chegamos sempre e repetidamente a novas teorias por meio de atos criativo”.

A organização dialética do diálogo entre Sócrates e o escravo retrata a necessidade e a importância de estímulos corretos que desencadeiem o pensamento. Os estímulos não dão o saber, somente estimulam o indivíduo a redescobrir em si o conhecimento.

### 3.2. As Provocações no Saber

Sócrates confronta Ménon quanto às dificuldades pelas quais o escravo passou durante o processo de pergunta - resposta acerca da geometria do quadrado. As dificuldades ajudam a crescer para o saber, as provocações positivas e ativas são fatores de desenvolvimento do saber. Tanto para Sócrates como para Ménon as dificuldades são fatores que despoletam o conhecimento. Novas situações criam no sujeito oportunidades de crescimento interior face à necessidade de novas adaptações às mesmas situações. Muitas das novas situações e experiências favorecem o surgimento de estados de desequilíbrio cognitivo, moral, afetivo, espiritual, etc., que obrigam o sujeito a reconstruir muito do seu saber e do seu enquadramento humano. As vivências marcadas pelas provocações, estímulos exteriores ou interiores, constituem oportunidades de amadurecimento cognitivo. As mesmas provocações facilitam ainda a alteração de paradigma do saber aparente para a experiência humilde do não saber, permitindo que, a partir daí, o indivíduo parta numa busca genuína pelo saber.

Vivemos num tempo em que as dificuldades são conotadas, geralmente, na sua dimensão negativa. Inclusive, são nefastas para o indivíduo. Para Sócrates, as dificuldades são positivamente analisadas como ocasiões de crescimento, dada a oportunidade de reflexão e de interrogação “o que é?”

Vejamos no texto filosófico (Platão, 2008:84be) a contextualização do diálogo entre Sócrates e Ménon acerca das dificuldades e do conhecimento

“Sócrates

Nós, tendo-o feito cair em dificuldades e entorpecer, como faz a tremelga, não o prejudicamos em alguma coisa?

Ménon

Não me parece.

Sócrates

Olha! Pelo menos, fizemos algo em seu favor, segundo julgo, a fim de descobrir como é que a coisa é. Agora, na verdade, visto que não sabe, ele fará investigação, com agrado. Antigamente, porém, facilmente julgaria, muitas vezes e diante de muita gente, que estava a falar bem, acerca do quadrado duplo. Pensaria até que era preciso ter uma linha em comprimento, para formar o tal quadrado duplo.”

Os choques na vida, os problemas que tantas vezes surgem na nossa história, obrigam-nos a repensar a vida e os seus conteúdos. Obrigam-nos a pensar naquilo que já existe mesmo em nós, sem o sabermos (Platão, 2008: 84d):

“Sócrates

Portanto, foi-lhes útil ter apanhado o choque?

Ménon

Creio que sim.

Sócrates

Observa que, a partir desta dificuldade, ele até vai descobrir qualquer coisa, indagando juntamente comigo, sem eu nada fazer, a não ser interrogá-lo e sem o ensinar. Vigia-me, a ver se topas, em qualquer passo,

eu a ensiná-lo ou a dar-lhe explicações, em vez de lhe saciar as suas opiniões.”

### 3.3. A Antecipação ao Problema

O paradoxo de Ménon tem presente a tensão entre o desconhecido, o que se sabe, o que não se sabe, o que se pode investigar, etc. (Platão, 2008):

“Sócrates (80c)

(...) não é da conta de uma pessoa investigar nem o que sabe, nem o que não sabe? Não investigaria o que sabe, pois já o conhece! E, para tal pessoa, não há necessidade alguma de investigação. E também não investigaria o que não conhece, pois não sabe o que vai investigar.

Sócrates (81a)

E eu estou-te a dizer que não há ensino, mas sim reminiscência.

Sócrates (81c)

Ora, visto que a alma é imortal e muitas vezes renascida e visto que já contemplou todas as coisas que há, aqui, na terra, e lá na morada de Plutão, não há nada que não tenha já aprendido. (...) que lhe seja possível recordar-se daquelas coisas que já anteriormente soube.

Sócrates (81d - e)

E como a alma é congénita com toda a natureza e aprendeu já tudo, nada impede que, tendo sido recordada uma só coisa, (aquilo a que as pessoas chamam "aprender") o próprio homem reencontre todas as outras, se for corajoso e não desistir de investigar. Por isso, o investigar e o aprender são exclusivamente reminiscência. (...) este (o meu raciocínio) torna as pessoas trabalhadoras e agarradas ao estudo. Por esse

motivo, eu, confiando na verdade, quero juntamente contigo, ir investigar o que é a virtude.”

Face às dúvidas por parte de Ménon quanto à reminiscência enquanto ato de aprender, de recordar, este pede a Sócrates que lhe dê umas “liçõezinhas de como isso é?” Sócrates chama um interlocutor, um escravo, (*a priori* alguém sem conhecimento, mas que percebia e falava o grego, para evitar ambiguidades de interpretação) para confirmar a sua teoria sobre o conhecimento e o próprio método do conhecimento. Para Sócrates, as ideias vêm conosco do além, daí o conhecimento como forma de recordar.

Popper considera que viver é resolver problemas, problemas estes que existem primeiramente no indivíduo. Tudo começa no sujeito, tudo vem de dentro. Todos os dias o sujeito é confrontado com problemas. Os problemas são inerentes à vida. As teorias são tentativas de resolução dos problemas. É o sujeito pensante que antecipa os problemas. Ao ter uma visão *a priori* do conhecimento, Popper (1978:54) entende que o sujeito é *a priori* aos problemas:

“Portanto, na vida, em todas as fases de desenvolvimento, está implicada uma faculdade de descobrir, de antecipar problemas - quase se poderia dizer não de encontrar problemas, mas de inventar problemas - como degraus na escada do desenvolvimento”.

Ao sujeito compete propor soluções para os problemas. Quanto mais propostas de solução forem aventadas melhor, para que a solução escolhida possa ser a mais correta. O sujeito antecipa os problemas que lhe permitem colocar hipóteses de solução. A ciência encerra o desafio constante de eliminar os erros presentes nas teorias de resolução dos problemas. Os problemas são, afinal, causadores de novas teorias e do progresso do conhecimento.

### **3.4. Conhecimento Prévio - Teoria da Reminiscência**

A reminiscência fundamenta a concepção da aprendizagem como recordação (82a), conforme já abordamos anteriormente.

Na nossa opinião, um dos casos paradigmáticos sobre a existência do conhecimento prévio encontra-se na passagem em que Sócrates aborda o conhecimento do escravo na área da geometria.

(86a) Sócrates

*Por consequência se, durante aquele tempo, em que era homem e, durante aquele, em que não era, existiram, dentro dele, opiniões verdadeiras, as quais, despertadas pelo ato de interrogar, se tornam conhecimentos, não é verdade que a sua alma os terá aprendido, desde todo-o-sempre? É claro, com efeito, que, durante esse todo-o-sempre, ele é ou não é homem!*

*Ménon*

*É evidente*

*Sócrates*

*(86b) Se nós possuíssemos, desde sempre, a verdade dos seres, na alma, não é verdade que essa alma há-de ser imortal? E, deste modo, não é verdade que é necessário ousadamente tentares indagar e recordares-te daquilo que tu não consegues saber atualmente, isto é, daquilo que não te lembras?*

A teoria da reminiscência remete para a imortalidade da alma e para a espiritualidade da participação divina. O tema da reminiscência coloca questões interessantes acerca das fontes do conhecimento - afinal, quais são as fontes do nosso conhecimento?

Quando nascemos trazemos algum conteúdo informativo? Somos uma tábua rasa? Possuímos conhecimentos inatos? Ao longo dos séculos muitos filósofos estudaram o tema das fontes do conhecimento e o problema do conhecimento prévio. No entanto, a divergência sobre esta matéria continua presente na epistemologia.

Para Popper o conhecimento é *a priori*, sendo adquirido na sequência dos milhares de milhões de anos da evolução. É o conhecimento *a priori* que transforma e modifica as experiências. Popper (1978, 53) entende que todas as “ideias, boas ou más, são apriorísticas, quer dizer, criadas por nós próprios, e não simplesmente colhidos da natureza”.

### **3.5. A Parcialidade e os Limites do Conhecimento**

A tendência para o dogmatismo é frequente no ser humano. Existe sempre a tendência para se pensar que se conhece e se domina tudo. Qualquer modelo epistémico é

sempre limitado e parcial. O reconhecimento da limitação e da tendência para a parcialidade surge como condição necessária para a construção do conhecimento. O reconhecimento dos limites é uma condição necessária que projeta o indivíduo para uma visão mais abrangente dos problemas que irrompem.

O paradoxo de Ménon abre o caminho para a transição de um novo modelo de (re) construção do conhecimento. No entanto, entendemos que o objetivo continua a ser o mesmo, ou seja a (re) construção da sabedoria. O paradoxo expressa que as limitações naturais do sujeito do conhecimento o inibem de um conhecimento total e absoluto. O paradoxo realça a densidade do conhecimento como um processo em construção permanente.

Ao analisarmos as questões presentes no paradoxo percebemos a necessidade de aprofundamento da problemática do conhecimento - o que se conhece, como se conhece, porque se conhece, que estímulos existem, quais as condições pessoais para se conhecer, etc.

Sucintamente, e sem qualquer compromisso de análise, vejamos as questões presentes no paradoxo:

1) Ménon coloca três questões a Sócrates (80d) sobre a dificuldade na construção do conhecimento considerando as próprias premissas de Sócrates:

- a) Como se pode investigar aquilo que de todo em todo ignoras o que seja?
- b) Qual das coisas que não sabes vais investigar?
- c) Como irás reconhecer que era aquilo que ignoravas?

2) Sócrates reformula o paradoxo de Ménon sob a forma de um dilema construtivo da seguinte forma (80,e):

- a) Não é da competência de uma pessoa investigar nem o que sabe, nem o que não sabe;
- b) O indivíduo não investigaria o que sabe, pois já o conhece;
- c) Se não conhece, não pode investigar;
- d) Portanto, quer conheça ou não, não pode investigar.

O paradoxo de Ménon reforça a parcialidade do conhecimento, qualquer que seja a interpretação do paradoxo; a conclusão do paradoxo conduz à necessidade do sujeito do conhecimento se destituir de todo o orgulho para humildemente caminhar na direção do conhecimento. O recurso ao paradoxo de Ménon visa transitar para um novo método de conhecimento. Na transição para o método hipotético, Platão apresenta a teoria da aprendizagem como recordação, dando fundamento à teoria da reminiscência.

O diálogo com o escravo, já analisado na seção do método *elenchos*, retrata a parcialidade e a ignorância no processo de conhecimento. Só quando a percepção da ignorância ocorre, progredimos conscientemente para o conhecimento correto. Alguns pensadores referem-se ao método *elenchos* como destrutivo. No entanto, parece-nos que o método contribuiu positivamente para que o interlocutor refaça o caminho do saber. Ao expor a ignorância, o método *elenchos* acaba por proporcionar a construção de novas premissas no processo de pesquisa (Fine, 1992).

Neste diálogo, Sócrates socorre-se de novos conceitos para justificar o acesso ao conhecimento. Para este filósofo, o escravo progride na pesquisa pelo apoio recebido, dado que possui crenças genuínas, como a capacidade de reflexão racional e a capacidade para rever as suas crenças. Sócrates considera estes aspetos importantes para que a investigação progrida (Fine, 1992). Para Sócrates, todos os indivíduos apresentam capacidade de reflexão racional (o escravo disponibiliza-se para fazer o cálculo geométrico), por mais frágil que possa ser, bem como capacidade de rever as crenças. A disponibilidade interior para a revisão do conhecimento possibilita a abertura a novas conexões racionais (o escravo reconhece a sua ignorância), pressupondo a lógica das crenças.

No diálogo com o escravo mistura-se o *elenchos* (refutação lógica - caminho para o conhecimento) com a teoria da lembrança. Percebe-se que o sujeito, se o quiser, pode investigar um assunto, mesmo que não detenha todo o conhecimento sobre o mesmo, como o escravo fez (Fine, 1992).

Reafirmamos a importância da postura de Sócrates, que enfatiza que o escravo não deve depender da autoridade de Sócrates, devendo antes fazer aquilo em que acredita (“... Bem! Responde só o que te parecer!” - Platão, 2008:83d). Só deste modo o escravo avança no conhecimento, pois assume a parcialidade das crenças verdadeiras, dando azo à sua capacidade de reflexão e encontrando-se disponível para rever as suas conclusões.

Popper (1978:52) entendia que no “essencial tudo o que é novo vem de dentro”. Todos os indivíduos trazem em si a tradição do conhecimento em termos genéticos que é transmitida de geração em geração. As leis do pensamento “são inatas ao indivíduo através da experiência milenar da espécie” (Popper, 1978:52). As leis do pensamento consistem na generalização universal, a antecipação dos problemas consiste na lógica das expectativas individuais do sujeito, que são inerentes à sua natureza. Popper entende que a própria finalidade biológica do sistema cognitivo é a antecipação da realidade, daí o conhecimento ser, por imposição biológica, *a priori*.

### 3.6.A Dedução no Conhecimento

A teoria da dedução tem sido amplamente analisada e, por vezes, criticada. Platão inicia a abordagem dedutiva do conhecimento através da introdução da geometria no diálogo entre Sócrates e o escravo.

O escravo avançou no caso geométrico, também devido à natureza do próprio método dedutivo. Para Platão, a pesquisa matemática inicia-se com uma variedade de crenças que progressivamente vão sendo refinadas. No processo gradual algumas das crenças são declaradas falsas, outras verdadeiras, sendo outras ainda ajustadas. O caminho dedutivo pretende alcançar a essência do objeto em causa (por exemplo, o ouro). É o caminho da opinião para a essência. Contudo, na nossa opinião, não se trata de uma dedução rigorosa, mas antes de um método por tentativa e erro (Fine, 1992). É importante realçar o papel positivo que Sócrates confere às crenças, considerando ser possível investigar a partir delas.

O método dedutivo constitui uma mais-valia no progresso do conhecimento científico e do conhecimento das ciências sociais e humanas. A qualidade das hipóteses e das amostras possibilita abordagens corretas aos conteúdos que se pretendem experimentar ou testar (Popper, 1978).

O livro de Ménon é uma tentativa interessante para os inícios do método dedutivo aplicado à matemática. A importância dada às crenças é significativa, mas, independentemente da veracidade destas, importa reforçar a necessidade de as pessoas, como animais racionais que são, investigarem sistematicamente o progresso do conhecimento na mesma direção (Fine, 1992).

Sócrates entende que o sujeito do conhecimento deve ser exigente consigo próprio e denotar abertura ao desconhecido. A exigência intelectual e a abertura ao desconhecido permitirão um trabalho dedutivo realizado com seriedade e resultados positivos (Popper, 1978).

Popper é um defensor por excelência da dedução. Para este filósofo tudo é dedução, tudo existe na razão. O homem é criativo por natureza e chega sempre a novas teorias por meio de atos criativos. Para Popper (1978:44), a vida acontece numa dinâmica dedutiva. A própria aprendizagem é dedutiva, “o processo de aprendizagem é, por natureza, um processo dedutivo”.

## **SEGUNDA PARTE - PRÁTICA LETIVA E CONCLUSIVA**

# 1. Introdução

De acordo com as *Orientações do Mestrado* em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário em vigor, ministrado na Universidade da Beira Interior e que tem por objeto a formação conducente à aquisição de habilitação profissional para a docência nesta especialidade (cf. Decreto-Lei n.º 43/2007), a formação proposta tem em conta as especificidades dos conhecimentos e competências, pedagógicos e didáticos, da habilitação profissional para a docência e a articulação com o mestrado científico de Filosofia, visando as bases de uma sólida formação teórica nesta área. Neste âmbito se insere o Estágio Pedagógico desenvolvido no ano letivo 2013/2014 na Escola Secundária Campos Melo, da Covilhã, sob orientação tutorial da Professora Paula Cesário e Prof. Doutor José Domingues (UBI).

O *Estágio Pedagógico*, de acordo com as respetivas Normas orientadoras, visa o favorecimento do desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente através da iniciação à prática de ensino supervisionada, prevendo como resultados da aprendizagem: a) a articulação das competências científicas, pedagógico-didáticas e sociais com a prática supervisionada na sala de aula e na escola; b) o envolvimento do formando no espectro de responsabilidades profissionais, pessoais, sociais e cívicas que se esperam do docente; c) a promoção da atitude investigativa no âmbito específico do ensino de Filosofia no Ensino Secundário; d) a promoção da postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. Para tal, recomenda-se que se tenham em conta as atividades de ensino-aprendizagem e metodologias pedagógicas que passam pelo acompanhamento direto das experiências de planificação, ensino e avaliação no estágio e pela orientação tutorial.

Tendo em conta este enquadramento geral, a realidade do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Campos Melo, da Covilhã, teve, desde o seu início, para o estagiário, a conotação pessoal de um novo desafio de desenvolvimento e aprendizagem profissional e pessoal. Neste sentido, tudo o que foi possível realizar neste âmbito foi concretizado com dedicação e motivação, apesar de alguns constrangimentos, fruto das circunstâncias vividas. De referir, desde logo, e em jeito de *agradecimento*, que, neste percurso formativo, o apoio da professora orientadora, Professora Paula Cesário, do professor coordenador do mestrado, Professor Doutor José António Domingues, do colega de estágio, Paulo Neves, bem como das turmas com as quais foi possível contactar - turmas A e B do 11.º Ano de Escolaridade da Escola Secundária Campos Melo - foram essenciais para uma aprendizagem que se revelou de enorme riqueza pessoal e profissional. O caminho trilhado reforçou a convicção de que uma sadia relação pedagógica, com todos os atores educativos (alunos, professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação e comunidade envolvente) é um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e social de todos os envolvidos. Assim, a par do contacto com a realidade dos conteúdos

programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, no sentido da sua planificação, execução e avaliação, o contacto possível com a realidade vivida na Escola, nas múltiplas relações estabelecidas, foi determinante para a constatação de um percurso percorrido com sentido e capaz de se projetar num melhor desempenho pessoal e profissional.

Mereceu especial leitura e análise “Pensar Azul”, o manual escolar adotado no corrente ano letivo pelo grupo de Filosofia da Escola Secundária Campos Melo, da autoria de Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, publicado pela Texto Editores em 2008. Recorremos, no entanto, a outros recursos complementares considerados oportunos. Relativamente ao decurso do ano escolar, o **primeiro período letivo** ficou marcado pela assistência a cerca de meia dúzia de aulas da professora orientadora, pela lecionação de duas aulas tendo em vista a preparação das atividades de comemoração na Escola do Dia Mundial da Filosofia, constante no Plano Anual de Atividades, e pelo envolvimento no conjunto de atividades realizadas no âmbito dessa efeméride, designado “Filosofar dá-te Asas”. Das referidas atividades constou, nomeadamente, uma palestra, subordinada à temática “A Filosofia Hoje”, para a qual foi convidada, pelos estagiários, a professora de Filosofia do Agrupamento de Escolas de Gouveia, Maria de Jesus Prata Machado. Teve ainda lugar uma coreografia, realizada no átrio da Escola e associada à imagem do “Pensador”; uma instalação com esculturas (gaiolas) e frases alusivas à temática, igualmente montada no átrio da Escola; um livro de registo de opinião e um desdobrável sobre o Dia da Filosofia; e um friso filosófico, com dados biográficos de alguns dos filósofos mais marcantes da história da Filosofia. No primeiro período elaborou-se ainda um teste de avaliação diagnóstica, bem como uma Planificação, tanto de Longo Prazo como de Médio Prazo, relativa à Unidade Letiva inicial da disciplina de Filosofia e subordinada à temática “Racionalidade argumentativa e Filosofia”.

No **segundo período letivo** destacou-se a lecionação de quatro aulas relativas à Unidade Letiva do Programa “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”, no âmbito da temática “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva”, implicando, entre outros, a elaboração de vários recursos: Planificação de Médio Prazo no âmbito da Unidade em causa; Planos de aulas; Ficha de trabalho de Grupos; Ficha de avaliação formativa; Ficha de avaliação sumativa; Matriz da ficha de avaliação sumativa; Proposta de correção da ficha de avaliação sumativa e Powerpoint das aulas.

No **terceiro período letivo** destacou-se a lecionação de uma aula relativa à Unidade Letiva do Programa “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”, no âmbito da temática “Estatuto do conhecimento científico”, implicando, entre outros, a elaboração de vários recursos: Planificação de Médio Prazo no âmbito da Unidade Letiva em causa; Plano de aula; Ficha de avaliação formativa; Proposta de correção da ficha de avaliação formativa e Powerpoint da aula. No terceiro período letivo, no âmbito da atividade do Plano Anual de Atividades “Dia do Departamento”, partilharam-se com a professora orientadora algumas propostas de realização de atividades para esse dia.

No que diz respeito à *relação pedagógica*, foi possível reforçar a convicção de que o que está por detrás de cada turma é mais que um mero conjunto de alunos, pois cada um deles é uma afirmação não apenas de competências cognitivas mas também de atitudes e de valores, vontades e anseios. A especificidade de cada aluno desafia o professor a uma plasticidade e flexibilidade constantes. Assim, na relação estabelecida, salienta-se o respeito pela individualidade de cada aluno e do seu potencial de desenvolvimento. Os momentos partilhados com os alunos decorreram sempre de uma forma muito natural e motivadora, salientando-se um trabalho cooperativo, sem comportamentos perturbadores do normal desenvolvimento das atividades propostas, traduzindo-se num ambiente de trabalho que podemos considerar muito saudável. No final do ano letivo, os alunos foram convidados a avaliar, em geral, as atividades realizadas no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, sendo cada atividade avaliada através de uma escala simples, de ordem crescente, em que “1” equivalia a “pouco importante” ou “pouco satisfatório” e “5” equivalia a “muito importante” ou “muito satisfatório”. Os alunos foram convidados a apreciar as seguintes atividades realizadas: no 1.º Período - Aula de Preparação das atividades do Dia da Filosofia; Instalação “Filosofar dá-te Asas”; Coreografia realizada no átrio da Escola, no dia 22/11; Livro de registo de opinião sobre o Dia da Filosofia; Palestra “A Filosofia hoje”, por Maria Jesus Prata Machado; e o Desdobrável elaborado sobre o Dia da Filosofia; no 2.º Período - Aulas (duas) relativas à Unidade Letiva “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” e temática “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva”; e no 3.º Período - Aula relativa à Unidade Letiva “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” e temática “Estatuto do conhecimento científico”. De uma forma global, todas as atividades foram avaliadas pelos respetivos alunos com um nível “4” ou “5”, donde se pode concluir um elevado grau de satisfação dos estudantes com as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

Os Planos de Aula que apresentamos neste Relatório Final visam demonstrar a importância da relação dialética marcada pela sinceridade na procura do conhecimento. O caminho faz-se caminhando, mas para tal é necessário que exista um elevado grau de confiança entre as pessoas. A relação dialógica alicerçou-se na discussão aberta e franca sobre o conhecimento. Desta forma, tentou-se chegar com os alunos à conclusão de que não sabiam o que era o conhecimento, para depois se iniciar o processo de reflexão sobre o que é o conhecimento. Os dois planos de aula são indissociáveis quanto ao objetivo do reconhecimento da ignorância e a retoma do caminho para as soluções plausíveis sobre o que é o conhecimento. A relação dialética foi fundamental para a qualidade das perguntas e respostas que ao longo da aula foram surgindo sobre “o que é o conhecimento?” Constatou-se o reconhecimento da ignorância, assim como da necessidade de melhorar os índices de reflexão objetiva e imparcial.

Creemos que atingimos o âmago da problemática através dos planos de aula sem hipotecar o planeamento curricular da disciplina de Filosofia 11º ano. Os alunos

reconheceram que não sabiam e foram capazes de refutar as diversas posições dos colegas sobre o problema em debate. Pressentimos durante o debate dialético que os alunos refizeram as suas concepções sobre “o que é o conhecimento?”

O método utilizado pretendeu ser elêntico, embora, não se retrate num guião em anexo, na relação com os alunos. No decorrer das aulas pautamos por uma postura dialógica refutativa e hipotética. Cremos que os alunos ficaram mais ricos na sua capacidade de autocritica e de critica.

## 2. Planificação de Aula(s) de Filosofia

**Unidade Letiva IV do 11.º Ano: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”,  
no âmbito da temática 1. “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva”**

### ÍNDICE

Introdução

Plano de aula 1

Fundamentação Científica

Fundamentação Pedagógico-Didática

Guião de Aula

Anexos

Powerpoint

Textos a explorar

Exercício de avaliação formativa

Bibliografia

Plano de aula 2

Fundamentação Científica

Fundamentação Pedagógico-Didática

Guião de Aula

Anexos

Powerpoint

Textos a explorar

Exercício de avaliação formativa

Exercício de avaliação sumativa

Bibliografia

### 2.1. Introdução à Planificação

A Planificação de aula(s) que temos entre mãos, no âmbito do Estágio do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, incide sobre a temática do Programa de Filosofia do 11.º Ano que diz respeito à Unidade Letiva IV: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”, mais concretamente, à “Descrição e interpretação da atividade

cognoscitiva”. Nesta abordagem teremos em conta, de um modo especial, o manual escolar adoptado, no corrente ano lectivo, pelo grupo de Filosofia da Escola Secundária Campos Melo (Covilhã), “Pensar Azul”, da autoria de Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, da Texto Editores, de 2008, auxiliando-nos, no entanto, de outros recursos complementares considerados oportunos.

O motivo da incidência nesta Unidade prende-se com o facto da sua coincidência com o momento do cumprimento da Planificação anual da disciplina. Trata-se da Introdução à Unidade didáctica relativa à “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva”, a qual reflete uma perspectiva subjacente a todo o saber filosófico, concretamente, o seu carácter cognitivo. Do ponto de vista científico, esta temática, na extensão que nos propomos aqui tratar, levanta, entre outras, as seguintes questões fundamentais: Será que conhecemos a realidade?; Vivemos num mundo real?; Como podemos distinguir o mundo real do mundo virtual?; e Quais os elementos constituintes do ato de conhecer? Através destas questões pretende-se problematizar e distinguir realidade e aparência; analisar as relações entre o cérebro e a mente; conhecer perspectivas diferentes acerca da natureza da mente; e identificar os elementos constitutivos do conhecimento.

De um modo sucinto, a fundamentação didáctica desta planificação assenta sobre um conjunto de estratégias que passam pela exposição oral com recurso multimédia, pelo debate de ideias, por um trabalho de grupos, pela leitura e comentário de texto(s), pela observação e análise de algumas imagens afins, e pela resolução de alguns exercícios de cariz, essencialmente, formativo, bem como de uma ficha de avaliação sumativa. Através destas estratégias pretende-se exercitar a problematização, concetualização e argumentação referente à temática em causa, bem como estimular nos alunos e entre os alunos competências ao nível da participação e cooperação.

Esta abordagem temática filosófica coloca-nos perante “janelas” de oportunidades de descrição e compreensão da atividade cognoscitiva abrindo-nos horizontes de percepção do ser humano e do seu contexto envolvente.

## 2.2. Plano da Aula 1

### 2.2.1. Grelha



**Escola Secundária Campos Melo**  
Covilhã

**Disciplina:**

Filosofia

**Ano letivo:** 2013/2014

**Docente:** Carlos Dias

**Avaliadores:** Paula Cesário e José Domingues

11º Ano	Turma X	Lição n.º X	Data: 07/03/2014 Sala X
<b>Unidade Letiva IV:</b> “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”		<b>Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva</b> <b>Conceitos Chave:</b> Conhecimento; realidade/realidade virtual; cérebro; mente; sensação; percepção; cognição	
<b>Sumário</b>	Unidade Letiva IV: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva Introdução: Situação-problema		

Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Descrever o acto de conhecer	Despertar/Sensibilizar os alunos para a compreensão do conhecimento  Compreender a complexidade do conhecimento	O tema do conhecimento e sua complexidade a partir da análise de uma situação-problema  A existência do mundo exterior: o virtual e real	Redação do Sumário  Chuva de ideias sobre a palavra “Conhecimento”  Trabalho de grupos a partir da situação problema “Chang Tzu e a borboleta” (pg. 141 manual), seguida de Plenário e registo de conclusões no quadro  Projeção powerpoint / Desenvolvimento manual  Exercício de avaliação formativo, no quadro	Quadro / Computador / Datashow / Powerpoint  Dicionário Escolar de Filosofia (Aires Almeida)  Aa.VV., “Pensar Azul”, Texto Editores, 2008 - manual 11.º ano (pp. 140-142)  Textos complementares  Visionamento de imagens	Observação direta: grelha de registo da participação oral e qualidade das intervenções e de cooperação com os colegas  Resolução de exercícios / ficha de trabalho, de cariz formativo	90’

### **2.2.2. Fundamentação Científica**

A presente aula tem como objetivo fundamental proceder a uma exploração concetual da “atividade cognoscitiva” no sentido da sua problematização, concetualização e argumentação. Tratando-se do início de uma unidade didática é de todo conveniente que se faça uma exploração concetual da mesma. Nesta dinâmica ter-se-á em conta a exploração cognitiva do termo “conhecimento”, bem como a exploração da dicotomia real/virtual.

Com base nas questões que esta temática levanta (Será que conhecemos a realidade?; Vivemos num mundo real?; entre outras), os alunos são convidados a situar-se perante esta problemática como preocupação subjacente todos os tempos, tendo, no entanto, uma preocupação de partir, o mais possível, das vivências dos alunos.

Através dessa confrontação, pretende-se que os alunos se situem perante a complexidade da problemática do conhecimento, ou seja, que a problematizem e concetualizem, de uma forma argumentativa.

Poderemos, assim, dizer que os desafios desta abordagem temática filosófica nos colocam perante janelas” de oportunidades de descrição e compreensão da atividade cognoscitiva abrindo-nos horizontes de percepção do ser humano e do seu contexto envolvente.

De salientar que, para além dos aspetos cognitivos a explorar, o que está em causa, sobretudo, é exercitar uma atitude participativa e colaborativa perante esta temática e seus desafios existenciais, que tenha uma atitude “crítica” no mais fundo das suas entranhas.

### **2.2.3. Fundamentação Pedagógico-Didática**

As estratégias pedagógicas escolhidas para atingir os objectivos pretendidos passam pela exposição oral com recurso multimédia, pelo debate de ideias, por um trabalho de grupos, pela leitura e comentário de texto(s), pela observação e análise de algumas imagens afins, e pela resolução de alguns exercícios de cariz, essencialmente, formativo, entre outros. Através destas estratégias pretende-se exercitar a problematização, concetualização e argumentação referente à temática em causa, bem como estimular nos alunos e entre os alunos competências ao nível da participação e cooperação conducentes, não apenas ao sentido dos conteúdos teóricos mas, sobretudo, ao sentido de quem os aborda.

De um modo mais concreto, num primeiro momento da aula, depois da redação do sumário, irão convidar-se os alunos a pronunciar-se sobre a primeira percepção que têm relativa à palavra “conhecimento”, no sentido de motivar para a temática a explorar. Explorada, superficialmente, a palavra “conhecimento” através do contributo dos alunos, registados no quadro, propõe-se um Trabalho de Grupos a partir da situação problema expressa no texto “*Chuang Tzu e a borboleta*” (pág. 141 do manual), seguida de Plenário com registo de conclusões no quadro.

Será tido em conta o nível de participação oral e argumentação dos alunos, bem como a sua atitude de cooperação e relação com os outros a nível de confrontação de pontos de vista. A partir da exploração do texto proposto e das ideias fortes resultantes do trabalho de

grupos dos alunos chegar-se-á a uma proposta de síntese que será sublinhada no quadro. Depois de algum diálogo orientado sobre os aspectos sublinhados, os alunos são convidados a resolver alguns exercícios no quadro, de cariz formativo, sobre o percurso empreendido até ao momento no que diz respeito à concretização dos objetivos da aula.

Ao longo da aula serão tidas em conta, a nível de avaliação, e registadas no guião da aula, num espaço destinado a “registo de avaliação”, no final da mesma, a participação dos alunos, a sua capacidade argumentativa, a sua capacidade de cooperação e o seu envolvimento no exercício de avaliação formativo.

Na aula do dia (...), os alunos são convidados a realizar uma ficha de avaliação formativa com a elaboração de um pequeno ensaio sobre “o real e o virtual”.

2.2.4. Guião da Aula 1



**Escola Secundária Campos Melo**  
**Covilhã**

**Disciplina:** Filosofia  
**Ano letivo:** 2013/2014

**Docente:** Carlos Dias

**Avaliadores:** Paula Cesário e José Domingues

<b>11º Ano</b>	<b>Turma</b>	<b>Lição n.º X</b>	<b>Data: 07/03/2014 Sala X</b>
	X		
	<b>Unidade Letiva IV: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”</b>	<b>Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva</b> <b>Conceitos Chave: Conhecimento; realidade; realidade virtual; cérebro; mente; sensação; percepção; cognição</b>	
<b>Sumário</b>	Unidade Letiva IV: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva Introdução - Situação-problema		

<b>Objetivos Gerais</b>	Descrever o ato de conhecer
<b>Objetivos específicos</b>	Despertar/Sensibilizar os alunos para a compreensão do conhecimento. Compreender a complexidade do conhecimento

Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo	
O tema do conhecimento e sua complexidade a partir da análise de uma situação-problema  A existência do mundo exterior: o virtual e real	Redação do Sumário	Quadro	Observação direta: grelha de registo da participação oral e qualidade das intervenções e de cooperação com os colegas	5'	
	Chuva de ideias sobre a palavra “conhecimento” e a atitude de “conhecer” - diálogo	Computador Datashow Powerpoint  Dicionário Escolar de Filosofia (Aires Almeida)		15'	
	Registo de ideias no quadro	Aa.VV., “Pensar Azul”, Texto Editores, 2008 - manual 11.º ano (pp. 140-142)			
	Trabalho de grupos (3/4 pessoas sendo um moderador) sobre o texto “Chang Tzu e a borboleta” (texto e questões - 4 questões)	Textos complementares		Resolução de exercícios / ficha de trabalho, de cariz formativo	30'
	Plenário do Trabalho de Grupos (professores como facilitadores e um aluno como redator no quadro)	Visionamento imagens			20'
Síntese do debate					
Exercício de cariz formativo, no quadro (Ficha de avaliação formativa - aula 11 de março)				10'	
				10'	



## **2.2.6. Anexos**

### **2.2.6.1. PowerPoint**

Cf. Recursos Didáticos do Manual - E-book, powerpoint, slides 1-7

### **2.2.6.2. Texto a explorar**

Cf. Texto “*Chang Tzu e a borboleta*” - pg. 141 manual

### **2.2.6.3. Exercício(s) de avaliação formativa**

Cf. Exercício, a aplicar na aula, slide 8 do powerpoint

Cf. Ficha de avaliação formativa, a aplicar na aula do dia 11 de março - texto “*Somos um cérebro numa cuba*”, pp. 181-182 de manual.

### **2.2.6.4. Bibliografia**

Almeida, A. (Org.). *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.

Alves, F., Arêdes & Carvalho, J. (2008). *Pensar azul*. Lisboa: Texto Editores - manual 11.º ano (pp. 140-142; 181-182)

## 2.3. Plano da Aula 2

### 2.3.1. Grelha



**Escola Secundária Campos Melo**  
Covilhã

**Disciplina:** Filosofia  
**Ano letivo:** 2013/2014  
**Docente:** Carlos Dias  
**Avaliadores:** Paula Cesário e José Domingues

11º Ano	Turma X	Lição n.º X	Data: 14/03/2014 Sala X			
Unidade Letiva IV: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”		Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva Conceitos Chave: Conhecimento; realidade/realidade virtual; cérebro; mente; sensação; percepção; cognição				
<b>Sumário</b>	Unidade Letiva IV: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva Estrutura do acto de conhecer: Que conhecemos? Qual o processo de conhecer?					
Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Descrever o acto de conhecer	Identificar os problemas que se colocam a uma análise filosófica do conhecimento  Compreender a complexidade da interação cérebro-mente  Identificar a estrutura e os elementos constitutivos do ato de conhecer	A existência do mundo exterior: o virtual e real  O processo de conhecer: - o cérebro e a mente; - interação cérebro e mente; - a natureza da mente: teorias acerca da natureza da mente (monismo e dualismo de substância).	Redação do Sumário  Correção da ficha de avaliação formativa e/ou Síntese da aula anterior  Projeção powerpoint / Desenvolvimento DIALÉTICO  Exercício de avaliação formativo, no quadro  Ficha de avaliação sumativa (aula 18/03).	Quadro / Computador / Datashow / Powerpoint  Dicionário Escolar de Filosofia (Aires Almeida)  Aa.VV., “Pensar Azul”, Texto Editores, 2008 - manual 11.º ano (pp. 143-148)  Textos complementares  Visionamento imagens	Observação direta: grelha de registo da participação oral e qualidade das intervenções e de cooperação com os colegas  Resolução de exercícios / ficha de trabalho, de cariz formativo	90'

### **2.3.2. Fundamentação Científica**

A presente aula tem como objetivo fundamental procurar responder às seguintes duas questões: “Que conhecemos?” e “Qual o processo de conhecer?”. Para tal, procurar-se-á: a) clarificar a distinção entre “realidade e aparência”; b) analisar as relações entre o cérebro e a mente; c) conhecer perspectivas diferentes acerca da natureza da mente; e d) identificar os elementos constitutivos do conhecimento.

Assim, tendo em conta as questões que esta temática levanta, os alunos são convidados a identificar os problemas que se colocam a uma análise filosófica do conhecimento, a compreender a complexidade da interação cérebro-mente, e a identificar a estrutura e os elementos constitutivos do ato de conhecer.

A nível metodológico, pretende-se que os alunos se situem perante a complexidade da problemática do conhecimento, problematizando-a e concetualizando-a, de uma forma argumentativa.

Poderemos, assim, dizer que os desafios desta abordagem temática filosófica nos colocam perante janelas” de oportunidades de descrição e compreensão da atividade cognoscitiva abrindo-nos horizontes de percepção do ser humano e do seu contexto envolvente.

Assim, para além dos aspectos cognitivos a explorar, o que está em causa, sobretudo, é exercitar uma atitude participativa e colaborativa perante esta temática e seus desafios existenciais, que tenha uma atitude “crítica” no mais fundo das suas entranhas.

### **2.3.3. Fundamentação Pedagógico-Didática**

As estratégias pedagógicas escolhidas para atingir os objectivos pretendidos passam pela exposição oral com recurso multimédia, pelo debate de ideias, por uma síntese da aula anterior e/ou pela correcção da ficha de trabalho realizada na aula do dia 11 de março, pela leitura e comentário de texto(s), pela observação e análise de algumas imagens afins e pela resolução de alguns exercícios de cariz, essencialmente, formativo, bem como de uma ficha de avaliação sumativa. Através destas estratégias pretende-se exercitar a problematização, concetualização e argumentação referente à temática em causa, bem como estimular nos alunos e entre os alunos competências ao nível da participação e cooperação conducentes, não apenas ao sentido dos conteúdos teóricos mas, sobretudo, ao sentido de quem os aborda.

De um modo mais concreto, num primeiro momento da aula, depois da redação do sumário, irão convidar-se os alunos a fazer uma síntese da aula anterior, através de um pequeno debate relativo à ficha de avaliação formativa realizada sendo expostas no quadro as ideias-chave.

Será tido em conta o nível de participação oral e argumentação dos alunos, bem como a sua atitude de cooperação e relação com os outros a nível de confrontação de pontos de vista.

Segue-se uma projeção de conteúdos através de um powerpoint que segue o desenvolvimento temático do manual. Pretende-se que esta exposição tenha um carácter não apenas expositivo mas interativo, complementando-se com comentários dos alunos.

Depois de algum diálogo orientado sobre os aspectos sublinhados, os alunos são convidados a resolver uma ficha de trabalho, de cariz formativo, sobre o percurso empreendido até ao momento no que diz respeito à concretização dos objetivos da aula.

Ao longo da aula serão tidas em conta, a nível de avaliação, e registadas no guião da aula, num espaço destinado a “registo de avaliação”, no final da mesma, a participação dos alunos, a sua capacidade argumentativa, a sua capacidade de cooperação e, posteriormente, depois de recolhidas e corrigidas, os resultados do exercício de avaliação formativo.

Na aula do dia (...), os alunos são convidados a realizar uma ficha de avaliação sumativa sobre os conteúdos das duas últimas aulas. A matriz desta ficha é distribuída aos alunos na aula do dia (...).

### 2.3.4. Guião da Aula 2



**Escola Secundária Campos Melo**

**Covilhã**

**Disciplina:** Filosofia

**Ano letivo:** 2013/2014

**Docente:** Carlos Dias

**Avaliadores:** Paula Cesário e José Domingues

<b>11º Ano</b>	<b>Turma</b>	<b>Lição n.º X</b>	<b>Data: 14/03/2014 Sala X</b>
X			
<b>Unidade Letiva IV:</b> <b>“O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”</b>		<b>Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva</b> <b>Conceitos Chave: Conhecimento; realidade; realidade virtual; cérebro; mente; sensação; percepção; cognição</b>	
<b>Sumário</b>	Unidade Letiva IV: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” Subunidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva Estrutura do ato de conhecer: Que conhecemos? Qual o processo de conhecer?		

<b>Objetivos Gerais</b>	Descrever o acto de conhecer
<b>Objetivos específicos</b>	Identificar os problemas que se colocam a uma análise filosófica do conhecimento Compreender a complexidade da interação cérebro-mente Identificar a estrutura e os elementos constitutivos do ato de conhecer

Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
A existência do mundo exterior: o virtual e real  O processo de conhecer: - o cérebro e a mente; - interação cérebro e mente; - a natureza da mente: teorias acerca da natureza da mente (monismo e dualismo de substância).	Redação do Sumário	Quadro	Observação direta: grelha de registo da participação oral e qualidade das intervenções e de cooperação com os colegas	5'
	Correção da ficha de avaliação formativa e Síntese da aula anterior	Computador Datashow Powerpoint		30'
	Projeção powerpoint	Dicionário Escolar de Filosofia (Aires Almeida)	Resolução de exercícios / ficha de trabalho, de cariz formativo	40'
	Desenvolvimento DIALÉTICO do manual	Aa.VV., “Pensar Azul”, Texto Editores, 2008 - manual 11.º ano (pp. 143-148)		15'
Exercício de avaliação formativo	Textos complementares			
Distribuição da matriz da Ficha de avaliação sumativa, a realizar na aula do dia 18 de março, relativa às duas aulas	Visionamento imagens			



## **2.3.6. Anexos**

### **2.3.6.1. PowerPoint**

Cf. Recursos Didáticos do Manual - E-book, powerpoint 09, slides 9-20

### **2.3.6.2. Texto a explorar**

Texto da ficha de avaliação formativa realizada na aula do dia 11 de março - texto “*Somos um cérebro numa cuba*”, pp. 181-182 de manual.

### **2.3.6.3. Exercício de avaliação formativa**

Cf. Exercício, a aplicar na aula, slide 20 do powerpoint

### **2.3.6.4. Exercício de avaliação sumativo**

Cf. Ficha de avaliação sumativa sobre os conteúdos das duas aulas, bem como a Matriz e Proposta de correcção da mesma.

### **2.3.6.5. Bibliografia**

Almeida, A. (Org.). (2009). *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.

Alves, F., Arêdes & Carvalho, J. (2008). *Pensar azul*. Lisboa: Texto Editores - manual 11.º ano (pp. 143-148; 181-182)

Putnam, H. (1992). *Razão, verdade e história*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.28-29 in Manual de Filosofia 11.º Ano, texto: “*Somos um cérebro numa cuba*”, pp. 181-182.

## 3. Conclusões

### 3.1. Principais Conclusões

No final desta pesquisa, podemos concluir que o procedimento metodológico por que optámos permitiu de forma clara e objetiva fazer a ponte entre a teoria previamente construída (pressupostos teóricos) e os resultados obtidos, com a finalidade de comprovar ou esclarecer de maneira concisa e coerente as questões e os objetivos levantados. Os dois planos de aula retratam que o diálogo em contexto de sala de aula é profícuo em vista ao reconhecimento que perante o conhecimento nada sabemos.

A relação entre a teoria construída e a parte prática poderá servir de referência à realização de novos estudos de investigação ou desenvolvimento de programas de intervenção em contexto de sala de aula quanto à aplicação do elenchos.

Os dois planos de aula permitem corroborar a ideia da importância do reconhecimento da ignorância para o prosseguimento do conhecimento de uma forma objetiva e rigorosa. O indivíduo ao reconhecer que não sabe fica predisposto a caminhar em direção à verdade do problema em questão. Os alunos ao sentirem-se implicados no processo de refutação assumem uma postura participante na colocação de propostas de solução aos diversos problemas colocados.

Na presente pesquisa partimos do reconhecimento da ignorância como factor decisivo para a procura da verdade. Só o indivíduo que reconhece que nada sabe será capaz fazer o caminho de descoberta da verdade. O reconhecimento da ignorância, do não saber, tem repercussões significativas nas propostas de solução para os problemas. Baseámo-nos na Apologia de Sócrates, Diálogo de Ménon e nas pesquisas de Karl Popper.

Partindo do pressuposto teórico e do suporte dos planos de aula, passamos a enunciar as conclusões a que chegámos e que entendemos ser mais pertinentes. Considerando que o reconhecimento do não saber é fundamental para o processo do conhecimento, as conclusões, derivadas do plano de aula, confirmam que o reconhecimento humilde que não se sabe é condição para se fazer uma processo evolutivo no aprofundamento dos problemas colocados.

A cultura hodierna favorece o orgulho intelectual tal experiência necessita de revisão através da discussão rigorosa e respeitadora em sala de aula. O orgulho intelectual impede o crescimento no saber e a abertura a novas questões, deste modo, é importante que o diálogo filosófico crie condições para que o aluno se oiça, na verdade tudo vem de dentro, como diz Popper.

A abertura ao questionamento sobre o que se sabe e na realidade não se sabe é fundamental par desenvolver novos estímulos no saber, a aplicação dos planos de aula confirmou que os alunos que reconheceram que não sabiam foram os que mais se

interessaram e participaram. O diálogo de Sócrates com os jovens nas ruas de Atenas expressaram resultados positivos na transformação de fracas razões em fortes razões, os planos de aula demonstraram que o caminho da dialética poderá contribuir positivamente para a transformação de fracas convicções em fortes convicções.

Constatámos que os jovens são capazes de fazerem o caminho do não saber desde que apoiados pedagogicamente por professores que façam com eles o caminho do não saber. Os alunos foram recetivos às propostas de diálogo refutativo através de novas perguntas colocadas no contexto da aula. Os mesmos sentiram-se desafiados na procura de soluções para fazerem face aos problemas sobre o conhecimento.

Aferimos que o clima sereno da sala de aula foi importante para o desenvolvimento do método elenchos. O ambiente relacional de serenidade foi bastante importante para que a discussão fosse proveitosa para a mudança de postura reflexiva nas intervenções na sala de aula.

O diálogo sereno e acolhedor constitui uma mais valia para que o reconhecimento da ignorância aconteça sem preconceitos e exposições perigosas a posteriori. O diálogo continua a ser um instrumento com grande peso no rigor da reflexão.

A sinceridade/abertura é um valor a preservar e a cultivar no reconhecimento da ignorância e na colocação de hipóteses de solução aos problemas.

O reconhecimento que não se sabe é fundamental para se fazer caminho no saber, para a colocação de hipóteses de solução para os problemas. Como diz Popper a vida são problemas, importa aprender a viver com os problemas e resolvê-los de uma forma filosófica.

A nossa investigação infere, deste modo, a importância da qualidade dialética para o reconhecimento do não saber e da importância cabal da qualidade da discussão no método teste e erro quanto aos problemas que surgem.

O indivíduo para reconhecer que não sabe necessita conhecer-se a si próprio e daí tentar as soluções possíveis para os problemas. O indivíduo que não se reconheça ignorante não será um sábio (Sócrates) e não será capaz de evoluir na qualidade do pensamento conjectural (Popper).

O desenrolar desta investigação foi para nós muito confortante, não só pelos resultados alcançados mas também pelas gratificações experimentadas nos momentos de relação interpessoal que estabelecemos com todas as pessoas envolvidas neste projeto teórico-prático. Efetivamente, estamos conscientes que a problemática que para se conhecer qualquer coisa precisamos ser humildes no reconhecimento que nada sabemos, continua atual. Na realidade é mais o que não conhecemos do que aquilo que conhecemos.

Finalmente, ousámos ter dado um contributo na reflexão sobre o papel positivo do reconhecimento do não saber na aprendizagem.

### **3.2. Limitações da Investigação**

Creemos que alcançámos conclusões sustentáveis, dado o esforço em realizarmos uma aplicação rigorosa e criteriosa com base nos problemas colocados em sala de aula sobre o conhecimento. Pensamos que, tanto do ponto de vista do enquadramento conceptual como ao nível empírico, procurámos o âmago da problemática e a concretização dos objetivos.

No entanto, estamos conscientes de algumas limitações inerentes a este tipo de estudo, dada a exiguidade do tempo, e a incidência exclusiva em dois pensadores.

Em primeiro lugar, encontrámos algumas limitações ao nível operacional, i.e., aquelas que dizem respeito à disponibilidade temporal para realização dos trabalhos de aplicação em sala de aula.

Debatemo-nos com algumas limitações metodológicas decorrentes das opções tomadas, no que se refere à escolha dos temas para explorar em sala de aula. O cumprimento do programa curricular não permitiu abordagens diferentes na exploração do método elêntico e do teste e erro.

Outras limitações que evidenciamos são: a dificuldade da aplicação de questionários sobre diversos modelos de aprendizagem, a impossibilidade em controlar totalmente o plano de aula, etc.

### **3.3. Implicações Práticas**

Da pesquisa operada decorrem algumas implicações que nos parecem interessantes para aqueles que desenvolvem a planificação de aulas, para responsáveis na área da educação, etc.

A escola favorece o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos; desse modo, tornam-se necessárias medidas na organização dos planos curriculares de modo a facilitar aprendizagens positivas e construtoras de sentido. A escola necessita de meios que favoreçam a discussão aberta entre professores e alunos fora do contexto da sala de aula, necessita de ágoras de debate.

Considerando que, ao nível social, a escola desempenha um papel fulcral na história do indivíduo e da própria organização social, parece premente que a legislação sobre o ensino

reconheça a necessidade da revisão dos programas curriculares de modo a responder às exigências atuais na formação dos alunos.

Aprende-se a ser professor, não se nasce professor. É importante que os professores aprendam a ser professores assumindo uma concepção integral da pessoa na relação com os alunos. Uma visão positiva dos alunos e das respectivas capacidades ajudará estes últimos a alcançarem uma maturidade positiva em termos de autoestima, bem-estar, autoconceito académico e nas suas orientações de futuro. Escolas de professores poderiam constituir um método favorável à aprendizagem positiva de ser professor. A partilha sobre a missão pedagógica do professor poderia, em muitas escolas, ajudar atenuar os problemas. A presente pesquisa demonstra que a relação entre professor (Sócrates) e aluno (escravo no livro do Ménon, jovens na Apologia) contribui para a construção do conhecimento; por esse motivo, a partilha de estratégias de aprendizagem sobre a qualidade da relação professor-aluno poderia contribuir para a qualidade da aprendizagem em sala de aula.

Uma implicação importante é o próprio desafio inerente à escola em ser escola como casa de discussão intelectual. Para existir reflexão, tem de existir qualidade na relação entre professores e alunos, e a nossa pesquisa valida o facto de a qualidade relacional entre professor e aluno influenciar o progresso do conhecimento. O método do não saber poderá ajudar a ultrapassar as assimetrias sociais quanto ao sucesso na aprendizagem e na construção de expectativas de futuro, de modo a superar a tendência habitual dos alunos repetirem a história familiar quanto ao seu statussocial e profissional.

Seria benéfico que as escolas fossem capazes de encontrar metodologias que permitissem a intervenção dos alunos no processo de fazer conhecimento. A melhoria dos canais de comunicação e uma maior flexibilidade nos horários de atendimentos aos alunos fora do contexto da sala de aula poderia trazer mais valias na superação das dificuldades quanto ao conhecimento.

O ensino desempenha um papel importante na formação de atitudes, habilidades e competências, para o exercício de tarefas diferenciadas e qualificadas. Nesse sentido, é necessária a implementação de estratégias que colaborem no desenvolvimento do saber. Programas de intervenção psicopedagógica constituem uma mais-valia na relação da escola com os adolescentes e com os próprios pais.

Corroboramos que o reconhecimento do não saber é um excelente preditor da realização do conhecimento. Assim, consideramos relevante uma intervenção que otimize a intervenção do aluno em sala de aula através do debate e na organização de fóruns de debate. A otimização e potencialização do desenvolvimento do conhecimento acontecerá na medida em que os professores desenvolvam a sua relação com os alunos num ambiente coeso e de abertura.

### **3.4. Sugestões para Investigações Futuras**

Os resultados alcançados e discutidos no gradual desenrolar deste projeto apontam para pesquisas futuras que poderão vir a enriquecer a problemática do reconhecimento do não saber como modelo de aprendizagem.

Sugerimos, em primeiro lugar, que seja replicada a metodologia elenchos, visando testar os ganhos quanto à eliminação do erro presente no conhecimento acerca de algo.

Seria pertinente correlacionar os diversos níveis de aprendizagem entre um modelo dialético e um modelo expositivo na aprendizagem da filosofia.

Numa época de recessão econômica e de crise seria interessante avaliar a envolvimento reflexiva dos alunos sobre o tema em comparação por exemplo com a lógica.

Um tema interessante passaria passar pela análise comparativa entre uma turma da área das ciências e outra da área das ciências sociais quanto à pertinência do método elenchos na refutação do problema do conhecimento ou outro.

## Referências Bibliográficas

- Alves, F., Arêdes & Carvalho, J. (2008). *Pensar azul*. Lisboa: Texto Editores.
- Brun, J. (1980). *Os Pré-Socráticos*. Lisboa: edições 70.
- Cassirer, E. (1995). *Ensaio Sobre o Homem*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Cavallier, F. (2003). A linguagem e o pensamento. in AA. *As grandes noções da filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cerqueira Gonçalves, J. (1995). *Fazer Filosofia. Como e onde?*. Braga: Faculdade de Teologia. UCP.
- Couto Soares, L. (2004). *O que é o conhecimento? Introdução à epistemologia*. Porto: Campo das Letras.
- Couto Soares, L. (1999). Pode-se Ensinar a Pensar. in Maria Filomena Molder & Maria Luisa Couto Soares (org.). *A Filosofia e o Resto, um colóquio*. Lisboa: Edições Colibri.
- Droz, G. (1993). *Os Mitos Platônicos*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Fine, G. (1992). Inquiry in the Meno. in Richard Kraut. *Plato*. Cambridge: University Press.
- Giuliani, B. (2002). *O Amor da Sabedoria. Iniciação à Filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jaeger, W. (1984). *Paideia: A Formação do Homem Grego*. Lisboa: Editorial Aster.
- Penner, T. (1992). Socrates and the early dialogues. in Richard Kraut (ed). *Plato*. Cambridge: University Press.
- Peters, F. E. (1976). *Termos Filosóficos Gregos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão. (1983). *Éutifron, Apologia de Sócrates, Criton* (4ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Platão (1987). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão. (2008). *Ménon*. Lisboa: Colibri.
- Popper, K. (2001). *A vida é aprendizagem. Epistemologia evolutiva e sociedade aberta*. Lisboa: edições 70.
- Popper, K. (1997). *O Realismo e o Objetivo da Ciência. Pós-escrito à Lógica da Descoberta Científica, Vol. I*. Lisboa: Dom Quixote.
- Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Popper, K. (1987). Criatividade, Hipóteses, Problemas. In *Crítica*. Revista do Pensamento Contemporâneo. Lisboa: Editorial Teorema.
- Popper, K. (1978). *Lógica das Ciências Sociais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Popper, K. (1972). *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Edições Cultrix.
- Popper, K. (1953). *Conjecturas e Refutações (O Progresso do Conhecimento Científico)*, *Ciência: Conjecturas e Refutações*. Conferência feita em Peterhouse, Cambridge, no verão de 1953. Consultado em [http://multiversojuridico.com.br/liz/textos/Popper\\_Conjecturas+e+refuta%C3%A7%C3%B5es.pdf](http://multiversojuridico.com.br/liz/textos/Popper_Conjecturas+e+refuta%C3%A7%C3%B5es.pdf) em Junho de 2014

Smith, F. (1990). *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade Santos, José (1983). Tradução, Introdução e notas. In Platão. *Êutifron, Apologia de Sócrates*, (1993). *Críton* (4ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Vaz Pinto, M. J. (2008). Platão - Sócrates como Modelo do Filósofo. In M. J. Vaz Pinto, & M. L. Ferreira (coord.). *Ensinar Filosofia? O que dizem os Filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Vygotsky, Lev (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D' Água.

# Anexos

# Anexo 1 - Trabalho de Grupo

No âmbito da Unidade Letiva IV do 11.º Ano: “O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica”, temática 1. “Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva”

## Situação-problema *Chuang Tzu e a borboleta*

«Uma noite em que estive meditando  
Horas longas nas cousas deste mundo,  
Pouco a pouco me veio um sono brando  
E um sonho tão jucundo que ninguém já teve, assim:  
Sonhei que era uma lépida e elegante borboleta voando,  
De pouso em pouso, sobre o néctar dulcíssimo das flores.  
Tempos e tempos, uma vida inteira, andei eu  
Com outras companheiras, numa doideira,  
Na estação quente dos amores.  
Tudo me parecia tão real, tal qual estou dizendo,  
E até me lembro que, numa tarde muito fria, quando sol procurava,  
Um vento tão gelado de repente me assaltou,  
Tão mal, tão mal, fiquei, que logo ali, sobre um jasmim, morri!  
Despertei: e acordado, ainda insecto morto me julguei!  
Que sonhos tem a gente - extravagantes!  
Sonhos?! - que fosse sonho, então, acreditei,  
Mas após muito cogitar vejo só um caso emaranhado!  
Justifico: é que a minha convicção  
De existir como insecto foi tão firme antes  
Como agora é a de ser de humana geração!  
E, portanto: fui antes um homem que sonhava ser uma borboleta,  
ou sou agora uma borboleta que sonha que é um homem?  
Erro do intelecto?  
Não sei...»

Chuang Tzu e a borboleta. Versão poética (adaptada) de Silva Mendes,  
Excertos de filosofia taoista, Macau, Escola de Artes e Ofícios, 1930.

### Exploração da situação-problema

Este pequeno texto de Chuang Tzu coloca-nos perante vários problemas:

1. Estou acordado ou a sonhar? Como distinguir o sonho da realidade?
2. Será que estou a sonhar julgando-me acordado? Que consciência tenho do mundo e de mim?
3. Como saber que o mundo a que chamamos real não é, afinal, virtual?
4. Afinal, quem sou eu? O que é a realidade? O que é o conhecimento?

## Anexo 2 - Ficha de Avaliação Formativa

Esta ficha de avaliação formativa insere-se no âmbito da análise da complexidade do conhecimento humano e tem como principais objectivos “problematizar e distinguir realidade e aparência” e questionar a “relação entre o cérebro e a mente”.

Leia atentamente o texto seguinte e responda às questões que se lhe seguem, procurando fazer um exercício de problematização e argumentação sobre as mesmas:

«Eis uma possibilidade de ficção científica discutida pelos filósofos: imagine-se que um ser humano (pode imaginar que é você mesmo) foi sujeito a uma operação por um cientista perverso. O cérebro da pessoa (o seu cérebro) foi removido do corpo e colocado numa cuba de nutrientes que o mantém vivo. Os terminais nervosos foram ligados a um supercomputador científico que faz com que a pessoa de quem é o cérebro tenha a ilusão de que tudo está perfeitamente normal. Parece haver pessoas, objectos, o céu, etc., mas realmente tudo o que a pessoa (você) está experienciando é o resultado de impulsos electrónicos deslocando-se do computador para os terminais nervosos.



O computador é tão esperto que se a pessoa tenta levantar a mão, a retroacção do computador fará com que ela "veja" e "sinta" a mão sendo levantada. Mais ainda, variando o programa, o cientista perverso pode fazer com que a vítima "experiencie" (ou se alucine com) qualquer situação ou ambiente que ele deseje. Ele pode também apagar a memória com que o cérebro opera, de modo que à própria vítima lhe parecerá ter estado sempre neste ambiente. Pode mesmo parecer à vítima que ela está sentada e a ler estas mesmas palavras sobre a divertida, mas completamente absurda, suposição de que há um cientista perverso que remove os cérebros das pessoas dos seus corpos e os coloca numa cuba de nutrientes que o mantém vivo. (...) Quando este tipo de possibilidade é mencionado numa conferência sobre teoria do conhecimento, o propósito, evidentemente, é levantar de uma maneira moderna o clássico problema do cepticismo relativamente ao mundo exterior. (Como é que você sabe que não está nesta difícil situação?) Mas esta situação difícil é também um dispositivo útil para levantar questões sobre a relação mente/mundo.

Em vez de ter apenas um cérebro na cuba, podíamos imaginar que todos os seres humanos (talvez todos os seres "sencientes") são cérebros numa cuba (ou sistemas nervosos numa cuba no caso de alguns seres apenas com um sistema nervoso mínimo considerado já como "senciente"). Naturalmente, o cientista perverso teria de estar de fora - estaria? Talvez não haja nenhum cientista perverso, talvez (embora isto seja absurdo) aconteça simplesmente que o universo consista num mecanismo automático cuidando de uma cuba cheia de cérebros e sistemas nervosos.

Agora suponhamos que o mecanismo automático está programado para nos transmitir uma alucinação colectiva, em vez de uma quantidade de alucinações individuais não relacionadas. Assim, quando me parece estar a falar consigo, a si parece-lhe estar a ouvir as minhas palavras. Evidentemente, não é o caso de as minhas palavras atingirem realmente os seus ouvidos - porque você não tem ouvidos (reais), nem eu tenho uma boca e língua reais. Antes, quando eu produzo as minhas palavras, o que acontece é que os impulsos eferentes deslocam-se do meu cérebro para o computador, que ocasiona que eu "ouça" a minha própria voz pronunciando essas palavras e "sinta" a minha língua mover-se, etc., e que você "ouça" as minhas palavras, me "veja" a falar, etc. Neste caso, estamos, num certo sentido, realmente em comunicação. Não estou enganado sobre a sua existência real (apenas sobre a existência do seu corpo e do "mundo externo" fora dos cérebros). De um certo ponto de vista, nem sequer importa que "o mundo inteiro" seja uma alucinação colectiva, porque, afinal, você ouve realmente as minhas palavras quando eu falo consigo, mesmo que o mecanismo não seja



# Anexo 3 - Ficha de Avaliação Sumativa

Esta ficha de avaliação sumativa insere-se no âmbito da Unidade lectiva IV – “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica” – “1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva” e incide sobre os seguintes objectivos: “Compreender a complexidade do conhecimento”, “Identificar os problemas que se colocam a uma análise filosófica do conhecimento”, “Compreender a complexidade da interacção cérebro-mente” e “Identificar a estrutura e os elementos constitutivos do ato de conhecer”.

## I

Das seguintes afirmações, assinale quais são as afirmações Verdadeiras (V) e quais são as Falsas (F):

(10 frases x 0,5 valores cada uma = 5 valores)

1. A realidade virtual é expressão de um mundo real
2. O que se vê corresponde sempre à realidade
3. Realidade virtual é a simulação de um mundo real, ou imaginário, gerada por computador
4. O cérebro é um conjunto de neurónios interligados, um órgão biológico
5. A mente é a faculdade que nos permite tomar consciência da realidade interior ou exterior
6. Há uma profunda interdependência entre cérebro e mente
7. Para o monismo filosófico existem dois princípios da realidade: matéria e espírito
8. Os filósofos que defendem que tudo é matéria (materialismo filosófico) são dualistas
9. Segundo os filósofos dualistas, a mente reduz-se ao funcionamento cerebral
10. Monismo e dualismo são perspectivas filosóficas que se confundem

## II

Responda, de uma forma sucinta e objectiva às seguintes questões:

(5 questões x 2 cada uma = 10 valores)

1. À primeira vista, parece que a existência real dos objetos não depende de nós. Contudo, algumas situações podem deixar-nos na dúvida. Indique duas situações em que essa dúvida pode acontecer.

---

---

---

---

---

**2. O cérebro e a mente interagem? Justifique.**

---

---

---

---

---

**3. Explique a perspectiva do monismo filosófico no que diz respeito à natureza da mente.**

---

---

---

---

---

**4. Explique a perspectiva do dualismo de substância no que diz respeito à natureza da mente.**

---

---

---

---

---

**5. Um dos argumentos a favor do dualismo de substância é o relato de experiências de «quase-morte». O que são essas experiências e por que motivo constituem um argumento a favor do dualismo de substância.**

---

---

---

---

---

### III

**No verso da folha, procure fazer um exercício de problematização, concetualização e argumentação, considerando a seguinte questão: “Será que sabemos o que julgamos saber?”**

(Alguns requisitos a ter em conta: formule inequivocamente a tese que vai defender; apresente argumentos ou razões a favor da tese; enquadre a sua resposta no âmbito dos conteúdos abordados; e esclareça os conceitos filosóficos utilizados)

(1 questão de desenvolvimento = 5 valores)

## Anexo 4 - Matriz da Ficha de Avaliação Sumativa



ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO

DEPARTAMENTO - CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
GRUPO 410 - FILOSOFIA

MATRIZ DE FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

UNIDADE LETIVA IV.1 DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DO 11º ANO

IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva

(Ficha de avaliação sumativa que pretende avaliar os conteúdos programáticos correspondentes às páginas 140 a 148 do manual adotado)

ANO LECTIVO 2013-2014 - 2.º Período Letivo - 18 de março de 2014 (90 minutos)

Unidade	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estrutura	Cotação	Crítérios de Correção
<b>IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</b>  1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva	Descrever o acto de conhecer	Compreender a complexidade do conhecimento  Identificar os problemas que se colocam a uma análise filosófica do conhecimento  Compreender a complexidade da interacção cérebro-mente  Identificar a estrutura e os elementos constitutivos do ato de conhecer	O tema geral do conhecimento e sua complexidade  A existência do mundo exterior: o virtual e real  O processo de conhecer As teorias acerca da natureza da mente O cérebro e a mente Interação cérebro-mente  Monismo filosófico Dualismo de substância	Três grupos de questões:  I. Resposta Verdadeiro/Falso;  II. Resposta sucinta e objectiva;  III. Resposta de desenvolvimento.	Grupo I 5 valores (10 frases x 0,5 cada = 5 valores)  Grupo II 10 valores (5 questões x 2 cada = 10 valores)  Grupo III 5 valores (questão de desenvolvimento = 5 valores)	Adequação da resposta à questão  Objetividade na resposta  Utilização e domínio da terminologia específica da temática filosófica  Redação isenta de erros de sintaxe e de ortografia
<b>Conceitos Específicos:</b> Realidade; realidade virtual; cérebro; mente; sensação; percepção; cognição; conhecimento; sujeito e objecto do conhecimento; monismo; dualismo.						

# Anexo 5 - Proposta de Correção - Ficha de Avaliação Sumativa

Esta ficha de avaliação sumativa insere-se no âmbito da Unidade lectiva IV - “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica” - “1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva” e incide sobre os seguintes objectivos: “Compreender a complexidade do conhecimento”, “Identificar os problemas que se colocam a uma análise filosófica do conhecimento”, “Compreender a complexidade da interação cérebro-mente” e “Identificar a estrutura e os elementos constitutivos do ato de conhecer”.

## PROPOSTA DE CORREÇÃO

I

Das seguintes afirmações, assinale quais são as afirmações Verdadeiras (V) e quais são as Falsas (F):

(10 frases x 0,5 valores cada uma = 5 valores)

11. A realidade virtual é expressão de um mundo real  F
12. O que se vê corresponde sempre à realidade  F
13. Realidade virtual é a simulação de um mundo real, ou imaginário, gerada por computador  V
14. O cérebro é um conjunto de neurónios interligados, um órgão biológico  V
15. A mente é a faculdade que nos permite tomar consciência da realidade interior ou exterior  V
16. Há uma profunda interdependência entre cérebro e mente  V
17. Para o monismo filosófico existem dois princípios da realidade: matéria e espírito  F
18. Os filósofos que defendem que tudo é matéria (materialismo filosófico) são dualistas  F
19. Segundo os filósofos dualistas, a mente reduz-se ao funcionamento cerebral  F
20. Monismo e dualismo são perspectivas filosóficas que se confundem  F

II

Responda, de uma forma sucinta e objectiva às seguintes questões:

(5 questões x 2 cada uma = 10 valores)

**1. À primeira vista, parece que a existência real dos objetos não depende de nós. Contudo, algumas situações podem deixar-nos na dúvida. Indique duas situações em que essa dúvida pode acontecer.**

Experiências de sonhos que nos parecem reais; Ilusões psicológicas provocadas pelos sentidos; Alterações da percepção provocadas por drogas; entre outras.

**2. O cérebro e a mente interagem? Justifique.**

Sim, o cérebro e a mente interagem. Aliás, há uma grande interdependência entre ambos constituindo duas partes complementares da natureza humana, de tal modo que o que afecta o cérebro também afecta a mente e vice-versa. Dois exemplos dessa interacção: um comprimido para a dor de cabeça faz desaparecer a experiência chamada dor; ou, quando o corpo está desidratado, o cérebro recebe a informação, a mente toma consciência e induz uma resposta do corpo - beber.

**3. Explique a perspetiva do monismo filosófico no que diz respeito à natureza da mente.**

A mente é parte do mundo físico. As nossas experiências são processos bioquímicos que ocorrem algures no nosso cérebro, numa espécie de sobreposição mente-cérebro. Segundo esta perspectiva filosófica há só um princípio da realidade (posição monista), em que tudo é matéria (materialismo filosófico). Segundo esta perspectiva, a mente reduz-se às conexões neuronais e às redes que se estabelecem no cérebro.

**4. Explique a perspetiva do dualismo de substância no que diz respeito à natureza da mente.**

A nossa mente é algo mais do que a actividade neurológica do cérebro. As nossas experiências, embora ocorram no cérebro, não resultam dos processos bioquímicos: são qualquer coisa que se lhes acrescenta. Segundo esta perspectiva filosófica há um dualismo de substância, admitindo a existência do que tradicionalmente se chama «alma», ou seja, existe um dualismo corpo-alma.

**5. Um dos argumentos a favor do dualismo de substância é o relato de experiências de «quase-morte». O que são essas experiências e por que motivo constituem um argumento a favor do dualismo de substância.**

Os relatos de experiências de «quase-morte» são relatos de pacientes que estiveram em estado de coma profundo e descrevem situações ocorridas nas proximidades e mesmo a uma certa distância das suas camas. Este argumento retrata experiências que, embora ocorram no cérebro, não resultam dos processos bioquímicos: são qualquer coisa que se lhes acrescenta (dualismo corpo/alma).

### III

**No verso da folha, procure fazer um exercício de problematização, concetualização e argumentação, considerando a seguinte questão: “Será que sabemos o que julgamos saber?”**

(Alguns requisitos a ter em conta: formule inequivocamente a tese que vai defender; apresente argumentos ou razões a favor da tese; enquadre a sua resposta no âmbito dos conteúdos abordados; e esclareça os conceitos filosóficos utilizados)

(1 questão de desenvolvimento = 5 valores)

Nem sempre sabemos o que julgamos saber, pois, por vezes, reconhecemos que estávamos enganados acerca de algo em que acreditávamos. Como exemplo disso surgem as experiências de sonhos que nos parecem reais; as ilusões psicológicas provocadas pelos sentidos; as alterações da percepção provocadas por drogas; os relatos de experiências de “membros fantasma” e de “quase morte”, entre outras. Acreditamos que julgamos saber muitas coisas, mas quase nenhuma das nossas crenças está infalivelmente justificada ou é infalivelmente certa. Por exemplo, acreditamos que a Terra é redonda, que Hitler morreu ou que fumar causa cancro e dispomos de muitas provas favoráveis a estas crenças, mas existe sempre uma possibilidade remota de elas serem falsas. Daqui pode resultar uma posição de um certo cepticismo e de um certo relativismo perante a realidade ou, ainda, uma concepção de justificação capaz de se satisfazer com o que julgamos saber. Seja como for, no fundo, teremos de reconhecer que não sabemos muito do que julgamos saber, pelo que, o processo do conhecimento é algo complexo e processual, aberto a diferentes perspectivas de abordagem.