



Maria de Lurdes de Andrade de Pina Pereira de Oliveira

A CENTRALIDADE DO TEXTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: SOBRE A QUESTÃO DA LEITURA INTEGRAL DO TEXTO FILOSÓFICO

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Setembro de 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Centralidade do Texto no Ensino e Aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário: Sobre a Questão da Leitura Integral do Texto Filosófico.

Ficha técnica:

Título: A Centralidade do Texto no Ensino e Aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário.

Subtítulo: Sobre a Questão da Leitura Integral do Texto Filosófico.

Autora: Maria de Lurdes de Andrade de Pina Pereira de Oliveira.

Orientador: Professor Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino.

Coorientador: Professor Doutor Diogo Falcão Ferrer.

Área Científica: Filosofia.

Especialidade: Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

Ano de apresentação: 2013.

Nota prévia: o presente trabalho foi escrito ao abrigo do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) que entrou em vigor em Portugal em 13 de maio de 2009.



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Aos meus pais, Maria Violante e José Manuel, o papel que representaram na minha vida enquanto pais e professores, assim como a excelência intelectual e cultural com que me educaram.

Às minhas filhas, Joana, Mariana e Rita, a confiança e a força que sempre me emprestaram para continuar a trabalhar, mesmo nos dias cinzentos de chuva.

Ao meu marido, João, o incentivo, a paciência e a ajuda sempre pronta com que me presenteou ao longo da realização deste e de todos os meus trabalhos profissionais.

Aos meus irmãos, Luís e Miguel, à restante família, aos meus amigos e amigas, as expectativas que sempre depositaram em mim.

Aos meus alunos que, ao longo destes vinte e três anos de percurso, me fizeram sempre querer voltar à escola e à sala de aula.

Aos meus estagiários, Vasco e Carlos, os bons momentos que com eles passei, o sentido de humor e o desejo que demonstraram em aprender, contagiando-me e trazendo-me até aqui.

À minha colega e amiga, Margarida Madaíl, sem a qual este regresso à Universidade seria bem mais pobre e triste, por falta da sua companhia, dos seus conselhos sempre úteis, do seu exemplo, estima e amizade.

A todos os meus colegas de trabalho que em todos estes anos de carreira e nas várias escolas por onde passei, me marcaram de forma decisiva pela postura profissional exemplar, pela imensa sabedoria, pelo bom senso e enorme generosidade.

Aos professores Diogo Ferrer e Luís Umbelino, o incentivo, a motivação e a disponibilidade sempre demonstradas.

A todos aqueles que comigo fizeram caminho, reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.

Resumo

A disciplina de Filosofia de 12º ano desde o ano letivo de 2006 / 2007 deixou de ocupar de forma clara e indiscutível o seu lugar no conjunto das ofertas curriculares das escolas secundárias portuguesas. Abordar o tema sobre *A Centralidade do Texto no Ensino e Aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário* foi, deste modo, a oportunidade de defender, por um lado, a reabilitação desta disciplina e, por outro, de contribuir para a compreensão do seu afastamento das escolas e das escolhas dos nossos alunos.

Tendo em conta que o Programa de Filosofia de 12º ano propõe de forma original que a obra ocupe um lugar central em toda a aprendizagem filosófica (a obra enquanto ponto de partida do saber filosófico e o seu entendimento como ponto de chegada desse saber) o subtema deste trabalho versa *Sobre a Questão da Leitura Integral do Texto Filosófico*, colocando a questão da sua possibilidade no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Num *primeiro momento*, este trabalho faz uma abordagem do lugar atual da Filosofia e do seu ensino no Sistema Educativo Português e uma análise comparativa dos Programas de Filosofia de 12º ano de 1995 e de 2002, salientando as suas afinidades e diferenças, seguida de uma apreciação crítica dos mesmos.

Num *segundo momento* trata da importância da leitura integral do texto filosófico no processo de ensino-aprendizagem, na perspetiva da Didática da Filosofia, tendo em conta as dificuldades, as exigências e os desafios que tal atividade acarreta (sobretudo ao nível das grandes competências da aprendizagem da Filosofia, tais como a argumentação, a problematização e a conceptualização). Esta análise é precedida de uma breve nota sobre a inspiração hermenêutica dos Programas de Filosofia de 12º ano, com especial destaque para a conceção de texto e da leitura como interpretação. A fechar esta parte do trabalho estarão algumas considerações sobre o comentário e a dissertação enquanto atividades próprias do labor filosófico.

Num *terceiro momento* é apresentada como proposta de leitura integral do texto filosófico a obra *Fédon*, de Platão, fundamentada e seguida dos critérios utilizados na sua seleção. Da parte final deste trabalho constará ainda um dispositivo didático que complementa a escolha atrás realizada.

Résumé

La philosophie, dès l'année 2006 / 2007, a cessé d'occuper clairement et indiscutablement une place centrale dans les divers curriculums des écoles secondaires portugaises. Aborder le thème de "La centralité du texte dans l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie dans l'enseignement secondaire" a permis, d'un côté, de défendre la réhabilitation de cette discipline et, d'un autre côté, de comprendre les causes de son éviction des écoles et du choix de nos élèves.

Étant donné que le programme de philosophie de la douzième année propose, de façon originale, que l'œuvre occupe une place centrale dans tout l'apprentissage philosophique (l'œuvre en tant que point de repère du savoir philosophique et dont la compréhension est le point d'arrivée de ce savoir), le sous-thème de ce travail a pour sujet "La problématique de la lecture intégrale du texte philosophique", notamment la possibilité de son application dans le champ d'action du processus d'enseignement apprentissage.

Dans un *premier moment*, ce travail fait une approche de la place actuellement occupée par la philosophie et de son enseignement dans le système éducatif portugais. Il fait aussi une étude comparative des programmes de philosophie de la douzième année, des années 1995 et 2002, rehaussant leurs affinités et leurs différences, à travers une analyse critique.

Dans un *deuxième temps*, il présente l'importance de la lecture intégrale du texte philosophique dans le processus d'enseignement-apprentissage, dans la perspective de la didactique de la philosophie, sans oublier les difficultés, les exigences et les défis de cette activité (surtout au niveau des grandes compétences de l'apprentissage de la philosophie, comme l'argumentation, la problématisation et la conceptualisation). Cette analyse est précédée d'une brève note sur l'inspiration herméneutique des programmes de philosophie de la douzième année, où se détachent la conception du texte et la lecture comme interprétation. Pour terminer cette partie du travail, quelques considérations sur le commentaire et la dissertation, activités spécifiques du travail philosophique, seront présentées.

Dans un *troisième moment*, sont exposés les critères et les fondements qui ont conduit à la sélection de l'œuvre *Fedon* de Platon, en tant que proposition de lecture intégrale du texte philosophique. Dans la partie finale de ce travail, un dispositif didactique, complémentaire de ce choix, est présentée.

Abstract

Since 2006 / 2007 Philosophy is no longer a discipline that occupies a clear and indisputable place in the secondary level curricula in Portuguese secondary schools. Approach these theme about “The Centrality of the Text in Philosophical Teaching and Learning Process in Secondary Education” was the opportunity to defend, in one side, the rehabilitation of this discipline and, in the other side, a contribute to understand the causes for its removal from secondary school or from our student’s choices.

In view that the Philosophy Programme in the 12th grade proposes, in an original way, that writing occupies the central place in whole philosophical learning process (writing as a point of departure of the philosophical knowledge and is understanding as a point of is arrival) the subtheme of this work is “About the Question of Integral Reading of the Philosophical Text”, raising the question of is possibility in the teaching and learning process.

In a first moment, this work approaches the actual place that Philosophy and philosophical learning occupies in Portuguese Education System and an analysis between the 1995 and the 2002 Philosophy Programme in the 12th grade, focusing both affinities and differences, followed by a critical appreciation of both programs.

The second moment of this work is about the importance of integral reading of the philosophical text in the teaching-learning process in a Philosophy Didactics perspective, taking into account is difficulties, requirements and challenges (at the central level of is skills, such as argumentation, problematization and conceptualization). This analysis is preceded by a short note about the hermeneutic inspiration of the Philosophy Programmes in the 12th grade, with a focus on the text conception and reading as interpretation. The last part of this chapter presents some considerations about philosophical commentary and dissertation as philosophical work activities.

In a third moment, Plato’s *Phaedo* is presented as an integral reading proposal of philosophical text, reasoned and followed by the criteria used in its choice. The final part of this work introduces one teaching resource used as a complement of the choice done.

Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Enquadramento legal (despacho nº 10658/2008; despacho reitoral nº 137/2011).....	1
1.2. Breve história do percurso profissional	1
1.3. A escolha do tema e os momentos do seu desenvolvimento.....	4
2. O lugar da Filosofia e do seu ensino no Sistema Educativo Português.....	7
2.1. A natureza da disciplina de Filosofia de 12º ano e a sua integração no currículo do Ensino Secundário.....	7
2.2. Análise comparativa dos Programas de Filosofia de 12º ano.....	12
2.2.1. O Programa de 1995.	12
2.2.2. O Programa de 2002: afinidades e diferenças entre este Programa e o anterior.	28
2.2.3. Breve apreciação crítica dos Programas de Filosofia do 12º ano.	40
2.3. A importância da leitura integral do texto filosófico.....	58
2.3.1. Breve nota sobre a inspiração hermenêutica do Programa de Filosofia de 12º ano.	58
2.3.2. A Leitura integral do texto filosófico na perspectiva da Didática da Filosofia: dificuldades, exigências e desafios.....	69
2.3.2.1. O comentário e a dissertação enquanto exercícios por excelência das competências filosóficas.....	78
3. Uma proposta de leitura integral do texto filosófico no âmbito do Programa de Filosofia de 12º ano: o Fédon, de Platão.....	93
3.1. Fundamentação e critérios utilizados na seleção da obra.	93
3.2. Descrição, fundamentação filosófica e pedagógico - didática de um dispositivo didático realizado no âmbito da lecionação do Fédon, de Platão: .	99
3.2.1. Dispositivo de leitura.....	103
Bibliografia.....	125
Índice de Anexos	129

1. Introdução.

1.1. Enquadramento legal (despacho nº 10658/2008; despacho reitoral nº 137/2011)

Este trabalho tem como pano de fundo legal dois documentos que o regulamentam e que podem ser interpretados como facilitadores do aperfeiçoamento profissional de todos aqueles que são detentores de uma licenciatura pré-Bolonha e que queiram obter o grau de Mestre na Universidade de Coimbra.

Referimo-nos ao Despacho nº 10658/2008¹, que regulamenta a criação do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, e ao Despacho Reitoral nº 137/2011², que formaliza a possibilidade de obtenção do grau de Mestre na Universidade de Coimbra por licenciados pré-Bolonha. Estes dois documentos, conjugados, funcionam como incentivo ao aperfeiçoamento profissional, na medida em que permitem a qualquer profissional ou agente de educação que preencha os requisitos necessários, uma reformulação das suas práticas, só possível com uma nova abordagem dos problemas, conteúdos ou temas próprios da sua área de estudos.

Este Curso de 2º Ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário constitui essa possibilidade, não apenas pela sua organização, estrutura curricular e calendário letivo, mas sobretudo pela possibilidade que abre aos licenciados pré-Bolonha de obterem uma formação complementar, promovendo igualmente, a manutenção da qualidade de certificação dos seus diplomados.

Após ter concluído quatro anos do Curso de Filosofia e dois anos do Ramo de Formação Educacional na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, parece-me bastante importante termos uma oportunidade de reequacionar, refletir sobre todo o nosso percurso profissional, de uma forma orientada e fundamentada, de acordo com as linhas de orientação da Universidade de Coimbra.

1.2. Breve história do percurso profissional

O início da minha docência deu-se no ano letivo de 1990 / 1991, no âmbito do Estágio Pedagógico do Ramo de Formação Educacional em Filosofia, na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra.

¹ (Cf. Anexo XII - Despacho nº 10658/2008)

² (Cf. Anexo XIII - Despacho Reitoral nº 137/2011)

No ano letivo de 1991 / 1992, em resultado da segunda parte do Concurso de Professores do Ensino Secundário fui colocada na Escola Secundária de Soure, onde lecionei a disciplina de Filosofia de 10º e 11º ano de escolaridade.

No ano letivo seguinte entrei para o Quadro da Escola Secundária de Alcácer do Sal, em resultado do Concurso de Professores do Ensino Secundário. Em novembro de 1992 fui destacada, por intermédio do Centro da Área Educativa de Coimbra, para a Equipa de Educação Especial de Condeixa-a-Nova e Penela, com o objetivo de exercer funções de Professora de Apoio do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.

No ano letivo de 1993 / 1994, após resultado de Concurso para a Educação Especial, fiquei destacada, com as mesmas funções do ano anterior, na Equipa de Educação Especial de Soure, prestando apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais, na Escola Secundária e C+S de Soure e no Instituto Pedro Hispano, na Granja do Ulmeiro.

No ano escolar de 1994 / 1995 fui colocada na Escola Secundária de Pombal, regressando deste modo ao Ensino Regular e passando a pertencer ao Quadro da Escola durante os quinze anos seguintes. Nesta escola, para além de ter lecionado todas as disciplinas próprias da minha área disciplinar / grupo de recrutamento, tais como a disciplina de Introdução à Filosofia de 10º e 11º ano de escolaridade (posteriormente designada “Filosofia”), Filosofia e Psicologia de 12º ano, fui formadora na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (Curso do IEFP) e na disciplina de Área de Integração do Curso Profissional de Eletrotecnia. Exerci, igualmente, alguns cargos na escola, tais como Coordenação da Área Disciplinar, Coordenação do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e Direção de Turma.

Desde o ano letivo de 2009 / 2010 que pertenço ao Quadro da Escola Secundária de Cantanhede, estando destacada por aproximação à residência na escola Secundária de D. Duarte, em Coimbra. Nesta escola lecionei no ano letivo de 2009 / 2010 as disciplinas de Sociologia (Curso Profissional de Animação Sociocultural), Filosofia de 10º ano e Área de Projeto de 12º ano. No ano letivo de 2010 / 2011, para além de exercer o cargo de Diretora de Turma, lecionei as disciplinas de Psicologia B e Área de Projeto, ambas de 12º ano, e Filosofia de 11º ano.

No ano letivo de 2011 / 2012 lecionei as disciplinas de Filosofia de 10º e 11º ano, de Formação Cívica de 10º ano e desempenhei o cargo de Diretora de Turma. Para além destas funções, fui Orientadora do Estágio de dois estudantes do 2º ano do Curso de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

No presente ano letivo encontro-me a lecionar as disciplinas de Filosofia no 11º ano e de Psicologia no 2º ano do Cursos Profissionais de Animação Sociocultural e de Restaurante - Bar, assim como a disciplina de Psicologia B no 12º ano de escolaridade. Para além da lecionação, sou Orientadora do Estágio de dois estudantes do 2º ano do Curso de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

De 1995 a 2013 estive envolvida nas seguintes atividades de componente não letiva relacionadas com a minha área disciplinar:

- Realização e correção de Provas Globais de Introdução à Filosofia de 10º e 11º ano de escolaridade.
- Realização de Exames de Equivalência à Frequência das disciplinas de Introdução à Filosofia - 10º e 11º ano -, de Psicologia B e de Psicologia do Ensino Recorrente.
- Participação em Júris de Exame a nível de escola.
- Coadjuvância e correção dos Exames Nacionais de 12º ano, antiga e nova reforma, da disciplina de Filosofia e de Psicologia.
- Participação na Equipa do Secretariado de Exames Nacionais desde 2011.

Ao longo destes 23 anos de docência (de 1990 a 2013), e do ponto de vista da minha formação contínua, fui frequentando diversas ações de formação disponíveis para o meu grupo disciplinar.

Contudo, e apesar da minha experiência profissional, a candidatura a este mestrado foi motivada, essencialmente, pelo facto de ter sido orientadora de estágio no ano letivo anterior. Tal cargo e respetivas funções, assim como a responsabilidade que me foi atribuída, fizeram-me equacionar, novamente, a necessidade de obter informações científicas atualizadas sobre a Filosofia e o sobre o seu ensino no Ensino Secundário.

A minha profissão, apesar da diversidade de situações, dos obstáculos e dos desafios que nos coloca diariamente, também nos traz o comodismo e o automatismo na realização das tarefas, na preparação das aulas, no modo como olhamos o outro, seja ele aluno, colega ou funcionário. A profissão, demasiado dispersa e pesada, nem sempre nos proporciona tempo e vontade para sair da rotina.

O meu regresso à Universidade insere-se, por um lado, num projeto de aprofundamento e atualização científica e, por outro, num projeto de investigação no campo da Didática da Filosofia, através do qual entendo ser possível aumentar a qualidade do meu desempenho profissional.

1.3. A escolha do tema e os momentos do seu desenvolvimento.

Desde que o Exame Nacional de Filosofia transitou do 12º para o 11º ano de escolaridade, verifiquei que a disciplina de Filosofia de 12º ano nunca mais encontrou de forma clara e indiscutível o seu lugar no conjunto das ofertas curriculares de 12º ano das escolas secundárias portuguesas. Apesar de em algumas escolas essa oferta se manter, a realidade é que o número de alunos que a solicitam ou elegem não é suficiente para a abertura de uma turma ou para a atribuição da disciplina a um professor.

Abordar este tema foi a oportunidade de, por um lado, defender a reabilitação da disciplina de Filosofia de 12º ano, com todos os desafios e obstáculos que tal escolha traz consigo, quer para professores, quer para alunos e, por outro, a oportunidade para perceber melhor a razão de ser do afastamento desta disciplina das escolas e das escolhas dos nossos alunos.

Fazer a apologia da Filosofia de 12º ano implica defender de forma crítica as suas opções programáticas, as suas finalidades, as metodologias adotadas e que estão na essência do seu programa.

Se a grande finalidade da Filosofia do 12º ano é a obtenção de competências específicas do saber filosófico, isto é, que o aluno comece desde logo a fazer filosofia, e se a Filosofia “ (...) é um saber que se elabora em discurso através da interpretação dos discursos que expressam, arquivam, conservam e transmitem as experiências (...) ”³, então, a aquisição progressiva da cientificidade do discurso filosófico deverá ser realizada através da leitura e da escrita do texto filosófico.

Assim sendo, não poderia deixar de abordar como tema fundamental deste trabalho, *A Centralidade do Texto no Ensino e Aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário*, não deixando de problematizar um dos princípios essenciais do Programa de Filosofia de 12º ano: o primado da obra, enquanto texto base a ler, interpretar e a comentar pelo aluno, aprendiz da cientificidade do discurso filosófico.

Sendo a obra filosófica perspectivada neste Programa como o texto organizado enquanto totalidade discursiva, na qual o saber filosófico se consuma e concretiza, isto é, sendo a obra filosófica, ponto de partida e o seu entendimento, ponto de chegada, o subtítulo deste trabalho será, necessariamente, uma reflexão, uma problematização *Sobre a Questão da Leitura Integral do Texto Filosófico*.

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de “Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, p.7. (Cf. *Anexo XIV - Programa de Filosofia de 12º ano – 1995*)

Num *primeiro momento*, falarei do lugar atual da Filosofia e do seu ensino no Sistema Educativo Português. Este tema permitir-me-á refletir sobre o seu lugar legalmente instituído, mas sobretudo, sobre o papel ou a importância que a Filosofia de 12º ano poderá ter na formação dos nossos alunos que estão prestes a concluir o Ensino Secundário e, conseqüentemente a ingressar no Ensino Superior.

Este momento será dedicado, por um lado, à reflexão sobre a natureza da disciplina de Filosofia no 12º ano e a sua integração no currículo do Ensino Secundário e, por outro, à análise comparativa dos Programas de Filosofia de 12º ano. Neste ponto farei uma comparação entre o Programa de 1995 e o de 2002. Desta análise resultarão dois tipos de conclusão: uma versará sobre as afinidades e diferenças entre os dois programas; a outra consistirá numa breve apreciação crítica dos mesmos.

Num *segundo momento*, e tendo em conta o que atrás mencionei sobre as finalidades, princípios e procedimentos didáticos dos Programas de Filosofia de 12º ano, abordarei um conjunto de temas, fundamentando as minhas opções, não só a partir da minha experiência de lecionação do Programa de Filosofia de 12º ano ou do conhecimento encontrado nos programas supracitados, mas recorrendo a autores de Didática da Filosofia que se dedicaram às questões relacionadas com o ensino da Filosofia no Ensino Secundário e, em particular, à importância da leitura e comentário de texto filosófico.

Assim sendo, este *segundo momento* versará sobre a importância da leitura integral do texto filosófico no processo de ensino e aprendizagem, na perspetiva da Didática da Filosofia, tendo em conta as dificuldades, as exigências e os desafios que tal atividade acarreta (sobretudo ao nível das grandes competências da aprendizagem da Filosofia, tais como a argumentação, a problematização e a conceptualização).

Esta problematização será empreendida na perspetiva da Didática da Filosofia, através de autores como Frédéric Cossuta e Michel Tozzi e será precedida de uma breve nota sobre a inspiração hermenêutica do Programa de Filosofia de 12º ano, com especial destaque para a conceção de texto e para a leitura como interpretação. A fechar esta parte do trabalho estarão algumas considerações sobre o comentário e a dissertação enquanto atividades próprias do labor filosófico.

Num *terceiro momento* deste trabalho apresentarei o *Fédon*, de Platão como proposta de leitura integral do texto filosófico no âmbito do Programa de Filosofia de 12º ano. Esta sugestão será fundamentada a partir de algumas obras que constam da bibliografia relativa ao *Fédon* e a Platão e de um conjunto de critérios utilizados na seleção da obra,

retirados dos Programas de Filosofia de 12º ano (de 1995 e de 2002), sendo complementada com um dispositivo didático modelo – uma *Ficha de Leitura do Fédon* -, realizado por mim e testado em aulas e turmas diferentes ao longo de vários anos, embora inspirado em todas as obras que consultei para a preparação das aulas e em alguns materiais que os colegas gentilmente me foram fornecendo. Estes materiais foram objeto de reformulação e de aperfeiçoamento de modo a poderem ser lidos de forma mais clara e explícita por todos aqueles que assim o desejarem.

Dos anexos constarão, para além de alguma legislação e dos Programas de Filosofia supracitados, alguns dispositivos didáticos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da obra por mim selecionada. Apesar de muitos materiais didáticos se terem perdido ao longo do tempo, a amostra que consta dos anexos, embora não sendo completa, pertence a um conjunto mais vasto de materiais que estavam reunidos num Dossiê de Consulta na Biblioteca da Escola. Este Dossiê foi consultado por inúmeros alunos ao longo dos anos, e por todos aqueles que necessitavam de materiais de apoio ao estudo para se proporem como alunos externos aos Exames Nacionais de Filosofia de 12º ano.

2. O lugar da Filosofia e do seu ensino no Sistema Educativo Português.

2.1. A natureza da disciplina de Filosofia de 12º ano e a sua integração no currículo do Ensino Secundário.

Podemos ler no Programa de Filosofia de 12º ano⁴, publicado em abril de 1995 e aplicado de forma generalizada a partir do ano letivo de 1995 / 1996, que a disciplina de Filosofia integra, no quadro da Reforma Curricular, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, entre outras, a componente de formação específica do 12º ano, na qual se poderão matricular todos os alunos que no 10º e 11º ano tenham concluído a frequência da disciplina de Introdução à Filosofia com aproveitamento.

A Introdução à Filosofia de 10º e 11º ano foi estatuída como a segunda componente de formação geral, logo a seguir à disciplina de Português, reconhecendo-se, deste modo, a especificidade e a importância do contributo educacional que as disciplinas filosóficas prestavam na obtenção das capacidades e competências que a Lei de Bases do Sistema Educativo⁵ formula no artigo 9º relativo aos objetivos para o Ensino Secundário. Desses objetivos, recordemos apenas alguns, aqueles que me parecem mais relacionados com a especificidade da Filosofia e do seu ensino e que ainda hoje constam da Lei nº 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo)⁶: “O ensino secundário tem por objetivos:

- a) “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa; (...)
- b) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; (...)
- c) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.”

⁴ IBIDEM.

⁵ Lei nº 46/86, de 14 de outubro (LBSE).

⁶ A Lei nº 46/ alteração 2005, de 30 de agosto consiste na segunda revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo e, mais concretamente, à Lei nº 46/86, de 14 de outubro. A primeira alteração a esta Lei foi realizada na Lei nº 115/97, de 19 de setembro.

Esta articulação das finalidades da Filosofia de 12º ano com os objetivos para o Ensino Secundário foi o primeiro princípio a ter em consideração na elaboração dos programas e em todas as atuações que pudessem conduzir a uma proficiente execução dos mesmos.

Enquanto a então disciplina de Introdução à Filosofia (substituída pela atual Filosofia de 10º e 11º ano) era obrigatória para todos os alunos de 10º e 11º ano, a disciplina de Filosofia seria uma disciplina de opção no 12º ano, para os alunos dos agrupamentos 3 e 4, Económico-Social e Humanidades, respetivamente. Para muitos alunos, a disciplina de Filosofia, mais do que refletir uma diferença de estatuto que à partida poderia querer significar uma mudança de atitude face à disciplina, acabou por na prática representar uma espécie de “opção obrigatória” para todos aqueles que queriam seguir cursos que exigiam aprovação à disciplina de Filosofia de 12º ano. Referimo-nos aos alunos que pretendiam cursar a nível superior Direito, Relações Internacionais, Comunicação Social ou História e para os quais era necessário realizar com aproveitamento o Exame Nacional de Filosofia de 12º ano.

Se olharmos para o Programa de Filosofia A de 12º ano⁷, publicado em 13 de dezembro de 2002, verificamos que de acordo com as Orientações do Ministério da Educação, a disciplina de Filosofia, agora designada de Filosofia A, ocupa o lugar de uma opção, na componente de Formação Específica do Curso Geral de Artes do Espetáculo e do Curso geral de Ciências Sociais e Humanas. Esta disciplina, contudo, por opção da Escola, pode vir a ser lecionada, enquanto oferta de escola com programa definido a nível nacional, em todos os Cursos Gerais.

Apesar de nos países altamente industrializados, tal como os Estados Unidos, as Ciências Humanas e, em particular a Filosofia, terem vindo a assumir um lugar cada vez mais visível nos currículos universitários, enquanto importantes instrumentos de desenvolvimento da reflexão crítica, de flexibilidade mental e potencial para continuar a aprender, na Europa (incluindo Portugal) esta disciplina tem vindo a sofrer uma desvalorização, sobretudo no âmbito do Ensino Secundário.

A propósito desta desvalorização da Filosofia e do seu ensino torna-se pertinente mencionar a exclusão da Filosofia do Ensino Secundário num grande número de países e fazer referência ao Inquérito Internacional sobre o Ensino da Filosofia que a UNESCO

⁷ IDEM, *Programa de Filosofia A - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 2002. (Cf. *Anexo XV - Programa de Filosofia A de 12º ano - 2002*).

levou a cabo entre 1994 / 1995. Deste inquérito, realizado junto de vários países, podem-se retirar duas grandes posições ou conclusões em relação ao ensino da Filosofia no Ensino Secundário: por um lado, a posição que considera a Filosofia como uma matéria exigente, difícil e custosa, só acessível a um pequeno número de espíritos, sendo o seu ensino uma especialidade estritamente reservada ao Ensino Universitário; por outro, a posição que considera a Filosofia deveras importante e, necessariamente, não desligada da vida democrática. Esta última visão da Filosofia eleva a reflexão filosófica a um estatuto de elemento-chave de formação de cidadãos e determina que o lugar do seu ensino deverá ser o dos anos terminais do Ensino Secundário, não a considerando como uma especialidade rara, mas como uma tarefa de todos e para todos.⁸

Nas palavras de Manuel Maria Carrilho, a “ (...) filosofia é, como dizia Paul Valéry, um saber frágil⁹. No plano de ensino é-o cada vez mais, à medida que às ciências sociais e humanas vão sendo atribuídas funções escolares e extraescolares que tradicionalmente incumbiam à filosofia.”¹⁰

Num primeiro momento, a desvalorização da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Secundário consubstanciou-se na eliminação do Exame Nacional de Filosofia de 12º ano, passando este para o 10º e 11º ano. Posteriormente, este processo continuou quando o Ensino Secundário viu o Exame Nacional de Filosofia do 10º e 11º ano ser eliminado. Atualmente e desde o ano letivo anterior (2011 / 2012), a Filosofia de 10º e 11º ano voltou a ter a possibilidade de ser avaliada externamente através de um exame nacional de cariz opcional¹¹. Sabemos que uma grande parte dos alunos que realiza este exame são os que reprovam à disciplina de Filosofia por frequência (uma minoria no panorama geral), dado que o Exame Nacional de Filosofia veio agora substituir o Exame de Equivalência à Frequência à disciplina (elaborado a nível de escola e com um grau de exigência menor)¹².

⁸ VICENTE, J. N., “Subsídios para um Paradigma Organizador do Ensino da Filosofia enquanto Disciplina Escolar de Educação Secundária”, in F. HENRIQUES & M. BASTOS (Org.), *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspetivas*, 1ª edição, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pp. 32-33. (em nota de rodapé)

⁹ VALÉRY, P., *Cahiers*, I, Paris, Gallimard, 1973, pág. 501, in M. M. CARRILHO, *Razão e transmissão da Filosofia*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987, pág. 14.

¹⁰ CARRILHO, M. M., *o.c.*

¹¹ O Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, introduz o Exame Final Nacional optativo na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, mantendo-se o número de quatro exames obrigatórios para conclusão do Ensino Secundário para os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior. Esta possibilidade, segundo este diploma, permite valorizar a componente de formação geral do currículo e promover um equilíbrio na oferta de exames finais nacionais nas duas componentes de formação, sem prejuízo da manutenção da oferta de exames nas disciplinas específicas de cada curso e sem onerar os alunos com um aumento do número de exames obrigatórios a realizar para a conclusão do Ensino Secundário.

Hoje, no panorama dos Cursos Gerais de Prosseguimento de Estudos, a Filosofia é uma disciplina meramente residual no conjunto das disciplinas de opção que integram o elenco das disciplinas de 12º ano do Ensino Secundário. Esvaziada de pertinência num quadro social e educacional em que as disciplinas são eleitas pelos alunos e famílias de acordo com critérios legais, instrumentais, profissionais e económicos, a Filosofia de 12º ano, dada a sua exigência de nível conceptual, metodológico e procedimental, será sempre uma escolha distante ou mesmo a última escolha.

Contudo, e contrariando a tendência atual do ensino português, parece-me necessário defender a ideia de que a Filosofia assume particular relevância no currículo do Ensino Secundário, sobretudo devido à urgência ou necessidade que dela sentimos na sociedade atual. Apesar de esta sociedade não abrir brechas para o aparecimento da Filosofia e para a sua visibilidade, o seu cultivo afigura-se cada vez mais imprescindível à manutenção de uma sociedade interventiva e crítica.

Face a uma escola que se vira legitimamente para as profissões e para a empregabilidade dos seus alunos num futuro próximo, a Filosofia poderá aparecer como um espaço, o único em que os alunos podem pensar e problematizar, aprofundando, criticando e argumentando de forma autónoma. Citando Víctor García Hoz, diria que “A Filosofia é necessária na docência na dupla tarefa pedagógica de informar e formar.”¹³ Isto é, para além do seu papel informativo, de transmissão / construção de conhecimentos acerca do mundo, do homem e da vida, a Filosofia tem um papel formativo essencial no processo educativo dos nossos alunos do Ensino Secundário.

Enquanto disciplina informativa, a Filosofia é necessária para que os alunos possam ir compondo os conhecimentos sobre o mundo e sobre o homem. Por outro lado, a educação com carácter formativo também precisa da Filosofia, já que é necessário ter uma conceção filosófica sobre o ser humano, se se pretende conduzir o aluno até à sua maturidade enquanto homem. A Filosofia ajuda o estudante “ (...) a não cair em desvios e equívocos, que não só impedem a sua maturidade pessoal, como o escravizam. A visão filosófica, ao contrário, torna possível a liberdade autêntica.”¹⁴ Este espaço deverá ser entendido, não como o da aula típica das disciplinas e áreas do saber prontas a serem rececionadas de forma passiva e acrítica pelas mentes dos estudantes, mas como um *laboratório conceptual*¹⁵, entendido como simulação da atividade filosófica em que a

¹³ HOZ, G. V., et alii, *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*, Ediciones Rialp, Madrid, 1991, pág. 16. A tradução é minha.

¹⁴ IBIDEM, pp. 34-35. A tradução é minha.

¹⁵ IZUZQUIZA, I., *La Clase de Filosofía como Simulación de la Actividad Filosófica*, Anaya, Madrid, 1982.

centralidade do texto filosófico se combina com o lugar central que o aluno ocupa neste processo de ensino-aprendizagem, isto é, como encontro entre os textos filosóficos (obra filosófica) e o aluno, entendido como alguém que traz consigo inúmeras possibilidades, competências e necessidades de sentido e orientação existencial, cívica e intelectual.

Há aqui uma certa analogia entre este espaço e o laboratório científico e que se baseia, segundo Manuel Maria Carrilho, nos seguintes pontos: “ (...) ser um lugar de investigação; trabalhar-se com problemas determinados; utilizar-se uma metodologia específica que se entrosa numa tradição teórica e que, ao mesmo tempo, se abre às contribuições de diferentes áreas científicas; imaginarem-se e realizarem-se experiências para resolver problemas; ser um lugar de eleição para o aparecimento de novos problemas.”¹⁶ Isto significa que a Filosofia desenvolve, essencialmente, a faculdade de pensar, que já se encontra nos alunos e em particular nos de 12º ano, iniciados na Filosofia desde o 10º ano, o que implica que estejam devidamente preparados para continuar a desenvolver “ (...) as capacidades de intuição e de conceção e as competências de interpretação e de elaboração discursiva, aptidões feitas através do processo de ensino-aprendizagem.”¹⁷

Neste sentido, a Filosofia de 12º ano poderá aparecer como um espaço de reflexão crítica, fundamental para uma efetivo alargamento de horizontes, expectativas, opiniões e tomadas de posição. Ocupando este espaço, o aluno de Filosofia de 12º ano estará apto a preenchê-lo de uma forma dinâmica, crítica e interventiva, porque possui a capacidade de conceber esta disciplina “ (...) como um saber organizado que participa, com outros saberes, na construção e ordenação da cultura e da sociedade.”¹⁸ Este aluno assim considerado, poderá perceber a diferença cognoscitiva que distingue a Filosofia dos outros saberes e da função que é própria da Filosofia naquela tarefa comum. Este aluno, que adquiriu ao longo de dois anos o conhecimento dos principais problemas que emergem nos diversos setores da existência humana (moral / ética, política, ciência, tecnologia, arte, religião...), que alcançou a perceção da importância da Filosofia ao longo da história, que adquiriu a capacidade de reflexão analítica sobre o discurso (perceção explícita das estruturas e operações lógicas do mesmo) e a sua consequente

¹⁶ CARRILHO, M. M., *o.c.*, pág. 13.

¹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 5. (Cf. *Anexo XIV - Programa de Filosofia de 12º ano - 1995*)

¹⁸ IBIDEM, pág. 6.

competência na elaboração discursiva, “ (...) ter-se-á apercebido, através da sua própria experiência, daquele jeito de pensar, característico do saber filosófico.”¹⁹

Nunca a Filosofia foi tão importante como fundamento de um espírito aberto, multidisciplinar, interventivo e capaz de se elevar acima do senso comum, tão essencial para uma existência consciente e civicamente consistente, imprescindível nos tempos de hoje e de sempre. Sem a Filosofia, não haveria um lugar diferente na escola, um espaço em que o aluno pudesse especular sobre o conhecimento em geral e adquirir um conjunto de instrumentos - conceitos, sobretudo - que estão na base de muitos discursos praticados em outras áreas do saber, imprescindíveis ao progresso do pensamento, à elaboração / criação intelectual e à manutenção de uma atitude crítica.

Concluindo este breve apontamento, importa salientar que a desconsideração pelo lugar ou estatuto da Filosofia no sistema de ensino português representa um risco e um perigo que urge evitar. Por isso me interessa aqui debater a importância do contacto direto do estudante com a leitura integral da obra filosófica, fonte da cientificidade do discurso filosófico, princípio central do qual brotam todos os procedimentos didáticos dos programas de Filosofia de 12º ano (de 1995 e de 2002, respetivamente) e que, de forma articulada e ordenada, complementam as aprendizagens introdutórias e propedêuticas da disciplina de Introdução à Filosofia no 10º e 11º ano de escolaridade.

2.2. Análise comparativa dos Programas de Filosofia de 12º ano.

2.2.1. O Programa de 1995.

Ao retomar a leitura do Programa de Filosofia de 12º ano, após alguns anos sem a lecionação ou o contacto com a disciplina, fiquei de novo admirada com a novidade do mesmo e com a exigência que o encerra. Trata-se de um programa que, pela sua inovação e corte com a tradição do que até ao momento era a disciplina de Filosofia do 12º ano - ao nível dos conteúdos programáticos, das metodologias adotadas, da avaliação dos discentes - suscitou as mais diversas discussões, críticas e receios por parte dos professores de Filosofia do Ensino Secundário.

Esta novidade residiu, sobretudo, na adoção de um método que, embora não totalmente inovador, não era o método habitualmente utilizado no Ensino Secundário na disciplina de Filosofia de 12º ano. Refiro-me à leitura integral de textos filosóficos. A este propósito, o Professor António Manuel Martins, falando do Colóquio *A Filosofia*

¹⁹ IBIDEM.

no Ensino Secundário. O Novo Programa de 12º ano, diz-nos que “O Programa de Filosofia (12º ano) é, sem dúvida, aquele que representa um corte mais radical com todos os programas anteriores de Filosofia do ensino secundário ao organizar-se em torno da leitura integral de textos filosóficos.”²⁰

Antes de abordar a novidade mais evidente deste novo Programa de Filosofia de 12º ano - a leitura integral do texto filosófico -, torna-se necessário avaliar um pouco mais o texto do Programa, no que respeita aos seus pressupostos e opções programáticas.

Quando se lê o texto do Programa, percebe-se de imediato que há uma tentativa de dar continuidade à disciplina de Introdução à Filosofia.²¹ Esta ligação é de tal maneira forte que implica que a Introdução à Filosofia seja concebida e vista como uma propedêutica para a Filosofia propriamente dita. Isto é, espera-se que o aluno do 11º ano, ao terminar o período de iniciação à Filosofia com aproveitamento escolar, possua já uma certa capacidade de a conceber como “ (...) um domínio de saber organizado que participa, com outros saberes, na construção e ordenação da cultura e da sociedade. Terá mesmo adquirido a percepção da diferença cognoscitiva que a distingue dos outros saberes e da função que lhe é própria naquela tarefa comum.”²²

Ao interpretar estas palavras torna-se mais evidente a importância que o Programa dá à preparação filosófica do aluno que vai frequentar a disciplina no 12º ano de escolaridade. Tratar-se-á de um aluno que deverá ter como pré-requisitos o conhecimento dos principais problemas que emergem nos diversos setores da existência humana, possuindo, deste modo, as diferentes perspetivas da Filosofia, a compreensão efetiva do percurso e da importância da Filosofia no devir histórico, a capacidade de reflexão analítica sobre o discurso ou a percepção explícita das estruturas e operações lógicas do mesmo.

O aluno, em consequência desta última capacidade, obtida através da leitura de textos, deverá possuir uma maior ou menor competência na elaboração discursiva, de acordo com o nível do seu aproveitamento escolar. Isto é, não é alguém que vai iniciar a Filosofia, que vai tomar contacto pela primeira vez com este modo de pensar e de dizer específicos. Pelo contrário, na proporção e dependência da sua propensão para o estudo da Filosofia e através da sua experiência, já se terá apercebido daquele jeito de pensar característico do saber filosófico. Os conhecimentos, capacidades e competências que o

²⁰ MARTINS, M. M., *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 7, vol. 4, Coimbra, 1995, pág. 163.

²¹ Refiro-me ao *Programa de Introdução à Filosofia - 10º e 11º ano*, do Departamento do Ensino Secundário, aprovado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de julho, publicado em Diário da República, 2ª Série, nº 188, de 17 de agosto.

²² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 6.

aluno foi desenvolvendo ao longo dos dois anos de escolaridade que antecedem o 12º ano, “ (...) formam o contributo específico da disciplina de Introdução à Filosofia (...) para a formação geral do aluno e constituem, também, preparação para o aluno prosseguir os estudos filosóficos.”²³

Assim sendo, ao propor uma articulação vertical entre a Introdução à Filosofia e a Filosofia, o ensino desta deverá ter em consideração, como pressupostos, quer o programa e os procedimentos pedagógico - didáticos da Introdução à Filosofia, quer os conhecimentos, as capacidades e as competências com que o aluno acede à nova aprendizagem e que vêm da articulação horizontal e interdisciplinar que a Introdução à Filosofia tem, enquanto disciplina da formação geral no 10º e 11º ano, com as restantes componentes curriculares.

Voltando agora os olhos para as opções programáticas, para o objetivo final e critério, verifico que é na finalidade que reside a maior diferença entre o Programa de Introdução à Filosofia e o de Filosofia. Relativamente ao primeiro, espera-se que o aluno passe a conhecer a Filosofia, o que já não é expectável em relação a um aluno do 12º ano. Deste aluno espera-se que adquira a competência específica do saber filosófico, isto é, que comece desde logo a fazer Filosofia. Ao professor pede-se, em contrapartida, que crie as condições, as motivações e os meios que habilitam o aluno a tal tarefa, que façam com que a sua aprendizagem seja uma “ (...) aquisição progressiva da cientificidade do discurso filosófico.”²⁴ É para este desígnio que o programa, os métodos e os procedimentos devem orientar-se.

Sendo a Filosofia aqui considerada como um saber que se elabora em discurso, através da interpretação dos discursos que de algum modo expressam, arquivam, conservam e transmitem as experiências em cuja compreensão consiste o saber filosófico, a grande finalidade da Filosofia de 12º ano não poderá deixar de ter em conta a importância da escrita na “cientificação do discurso filosófico.”²⁵ O discurso da Filosofia será, assim, a via de acesso privilegiada ao seu objeto e, em particular o discurso escrito, é o único com o qual o aluno poderá analisar, descrever, teorizar acerca dele. Só mediante o discurso escrito haverá sucesso no ensino e aprendizagem da Filosofia, ou seja, só “ (...) quando o aluno demonstra, mediante a elaboração de um

²³ IBIDEM.

²⁴ IBIDEM, pág. 7.

²⁵ IBIDEM.

discurso filosófico dotado de cientificidade, que possui as competências constitutivas do saber filosófico.”²⁶

Mais do que uma preocupação em aprender a dialogar ou a expressar-se oralmente, o aluno, segundo este Programa, aprende a Filosofia elaborando com cientificidade o discurso filosófico escrito. Assim, desde logo, surge uma questão: como levar os alunos a aprender a cientificidade do discurso filosófico? De imediato, o Programa dá a solução, dizendo - nos que os procedimentos didáticos do ensino e aprendizagem da Filosofia deverão ter um carácter interpretativo, reprodutivo, ou “inventivamente elaborativo” do discurso escrito.²⁷ No entanto, a fundamentalidade atribuída à escrita não deverá constituir uma oposição à oralidade e às funções de comunicação da fala e das várias formas de discurso oral, utilizadas na prática do processo de ensino-aprendizagem da Filosofia. Neste sentido, o Programa aponta mesmo para uma estreita ligação entre a fala e a escrita neste processo, sugerindo que se utilizem de forma adequada quer os desenvolvimentos clássicos da Retórica e do Diálogo, quer dos desenvolvimentos mais recentes da Nova Retórica e da Argumentação, essenciais para a compreensão da estrutura argumentativa de alguns textos ou obras filosóficas.

Quanto à primazia dada à língua materna - outro dos aspetos importantes deste Programa -, esta não só permite uma facilitação da leitura e da escrita filosófica de alunos de nível pré-universitário, como será decisiva, quer na escolha das obras - que podem ser de autores portugueses, como Antero de Quental ou Joaquim de Carvalho -, quer nas traduções portuguesas das obras selecionadas, dos textos de apoio, da bibliografia em geral, que consta das fichas de leitura das obras selecionadas pelo professor e constantes do Programa. A este propósito, este lembra que o primado da língua materna vem uma vez mais ao encontro dos princípios de desenvolvimento curricular que se encontram na Lei de Bases do Sistema Educativo e que dá ao Português “ (...) o estatuto de componente de formação geral a todos os níveis e cursos do ensino básico e secundário, sem esquecer a verdade de que todas as disciplinas possuem a sua linguagem e processos argumentativos próprios, cuja aprendizagem não só depende da do Português mas também contribui para ela.”²⁸

Espera-se, assim, que a língua materna ajude o aluno a filosofar em português e que o exercitar da Filosofia através da leitura e escrita de texto filosófico, o leve a aperfeiçoar o domínio da língua materna, contribuindo de forma sistemática para o

²⁶ IBIDEM.

²⁷ IBIDEM, pp. 7-8.

²⁸ IBIDEM, pág.8.

desenvolvimento das suas capacidades de compreensão e produção de enunciados orais escritos em português, garantia do seu sucesso escolar no prosseguimento de estudos. Deste modo, considera-se que a Filosofia, por exigência do nível científico dos processos hermenêuticos, lógicos, argumentativos e críticos que integram a elaboração do seu discurso (forma por excelência de pensar e exprimir a Filosofia), tem uma particular obrigação de prestar este contributo à língua e cultura maternas de uma forma sistemática e continuada.

Ainda no que diz respeito à Filosofia de 12º ano, e enquanto componente de formação específica, as competências linguísticas assumem a importância correspondente ao nível de cientificidade que lhe é própria. A orientação didática que se deverá seguir é a da hermenêutica filosófica, pelo que, uma vez mais, a competência da expressão oral ficará subordinada à produção escrita do discurso filosófico. A finalidade de tal orientação é a de promover a elaboração e a fixação da terminologia filosófica da língua portuguesa. Percebe-se assim que o grande objetivo final do ensino da Filosofia de 12º ano deverá apresentar-se num produto final, também ele constitutivo do sucesso escolar do aluno pré-universitário. O produto específico do ensino - aprendizagem da Filosofia no 12º ano é “ (...) saber, com cientificidade filosófica, interpretar e escrever em português o texto filosófico.”²⁹

Em relação às opções programáticas já experimentadas, pareceu-me interessante reportar a minha análise para o Programa Inicial do 12º ano, de junho de 1980, dado ser aquele que veio a ser substituído pelo Programa que é objeto da minha reflexão, constituindo, desse modo, um bom termo de comparação. Contudo e para que se perceba esta minha incursão nesta parte do Programa, não posso deixar de referir que até à implementação do Programa de Filosofia de 1980, o Sistema de Ensino em vigor desde 1974, reservava à Filosofia o 6º e 7º ano de escolaridade. A Filosofia de 6º ano era utilizada já então como uma Introdução à Filosofia e no 7º ano incluía, reproduzindo um pouco a estrutura curricular universitária, a Lógica, a Teoria do Conhecimento, a Moral e a Metafísica.

Neste sistema de ensino, o texto didático central das aulas de Filosofia era o compêndio sistemático ou o manual, organizado de acordo com a divisão tradicional da Filosofia, uma adaptação do modelo universitário dos tratados especializados, constituído pelo resumo das várias matérias ou conteúdos, simplificado para o uso dos alunos do Ensino Secundário.

²⁹ IBIDEM.

Este ensino da Filosofia revelar-se-ia problemático pelo facto de estar organizado para uma compreensão sistemática da Filosofia como objetivo final, potencializando a argumentação, a terminologia especializada e o conhecimento memorizado das doutrinas e dos filósofos. Para além destas limitações, o excessivo recurso à memorização, o curto tempo letivo destinado à leção da Filosofia, partilhado pela Psicologia como ciência experimental e introdutória da Filosofia, foram os principais responsáveis pela pouca eficácia das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de então em Filosofia.

De 1974 a 1979 várias alterações programáticas foram sendo aplicadas, mantendo-se o mesmo plano curricular. Foi apenas com a Reforma do Sistema Educativo de 1979 que se deu uma mudança decisiva no ensino da Filosofia, já que se fez a organização do Ensino Secundário em dois cursos: o curso unificado - com o 7º, o 8º e o 9º ano -, e o curso complementar - constituído pelo 10º e 11º ano. Nesta Reforma, a Psicologia tornou-se autónoma e a Filosofia passou a fazer parte do curso complementar, integrando, como componente de formação geral, os planos curriculares dos 10º e 11º ano. O programa subordinou o desenvolvimento temático a um tema dominante: a dialética da ação (10º ano) e do conhecimento (11º ano).

No ano letivo de 1979 / 1980 é lançado o Ano Propedêutico que, posteriormente, veio dar origem à criação do 12º ano do Ensino Secundário, o qual, através do ensino presencial, manteve a sua função propedêutica. Neste 12º ano, a Filosofia passa a ser a disciplina base do 3º Curso (dos cinco existentes) e entra na composição curricular dos cursos que dão acesso aos cursos superiores das áreas de Letras, Direito e Educação.

O Programa Inicial de Filosofia do 12º ano, de junho de 1980, surge como sequência terminal dos dois anteriores, tendo a função de os completar e alargar no que diz respeito à exposição informativa. A sua grande finalidade ou intenção era a de introduzir o aluno pré-universitário nas grandes temáticas da atualidade filosófica, mantendo por isso uma perspectiva histórica, própria do 10º e 11º ano, subordinada à consideração epistemológica, que enquadra e organiza o Programa relativo a estes níveis de ensino da Filosofia. Assim sendo, as revoluções ou momentos decisivos da evolução filosófica constituiriam as suas unidades temáticas, “ (...) dando continuidade e aperfeiçoamento aos objetivos e ao método dos primeiros anos, partindo do concreto e vivido para o abstrato e pensado.”³⁰

³⁰ IBIDEM, pág. 10.

O Programa de Filosofia de 12º ano de 1995 pretendia ser uma alternativa eficaz ao anterior Programa, através da oferta de uma solução fundamentada e estruturante para o problema metodológico do ensino da Filosofia, da prossecução de um conjunto coerente e harmonioso de matérias programáticas e de objetivos e de conciliação didaticamente eficaz da dimensão temática com a brevidade do tempo letivo.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma Curricular de 1990 / 1991, que trouxe a conseqüente integração do 12º ano no Ensino Secundário como ano terminal - de ensino específico da Filosofia -, a Filosofia de 12º ano encontrou novas condições e oportunidades para alcançar o objetivo de encontrar uma metodologia própria e eficaz para o ensino da Filosofia. Tudo aponta para que a Filosofia passe a ver a obra filosófica como central e a leitura integral do texto filosófico como metodologia específica da cientificidade filosófica.

Chego assim ao ponto nevrálgico deste Programa, centro de todas as polémicas e de todas as inovações: o primado da obra enquanto princípio programático essencial. A obra filosófica vai até à escola, passa para as mãos dos alunos, passa a ser o texto base a ler, a interpretar e a comentar nas aulas de Filosofia de 12º ano. A obra apresenta-se, assim, como alternativa possível, viável para a aprendizagem das competências e capacidades que conferem ao aluno a possibilidade de elaborar com cientificidade, o discurso filosófico.

Se a obra filosófica é o ponto de partida, a leitura integral da obra, mediante a interpretação e o comentário, será a metodologia adequada a tal aprendizagem. A obra é aqui entendida como texto organizado numa totalidade discursiva dinâmica, isto é, como consubstanciação e concretização de um qualquer saber filosófico. Entender a obra neste dinamismo discursivo, que a estrutura, que a molda e lhe dá sentido, mais não é que ter a experiência interpretativa da experiência discursiva de quem a elaborou. A obra passa a ser também um modelo da escrita filosófica realizada com cientificidade.

Defende-se ainda neste Programa que o ensino não partirá da formulação temática para a obra, a fim de a compreender, nem dos autores para as obras e destas para a formulação temática. O ensino “ (...) deverá tomar a própria obra como ponto de partida e o seu entendimento como termo de chegada.”³¹

Juntando os dois parágrafos anteriores, diria que a obra filosófica, ponto de partida e termo de chegada da aprendizagem filosófica, “ (...) é o modelo, dotado de vida

³¹ IBIDEM.

permanente, das capacidades e competências, para cuja aquisição o ensino-aprendizagem da Filosofia há de conduzir o aluno.”³² É deste modo que se chega à dupla função ou finalidade da utilização da obra filosófica: a utilização da obra como modelo discursivo e a obra vista como ponto de partida, como fonte de procura dos processos, dos problemas e doutrinas filosóficas. A primeira função da obra (vista no plano formal, da estrutura) não fará sentido, se a segunda não for tida em causa (vista no plano material, dos conteúdos).

Referindo-me à primeira função pedagógica da obra, direi que ela servirá de modelo discursivo pelo seu dinamismo dialético e pela formulação linguística do discurso. Este primeiro objetivo não será alcançado se o aluno não for simultaneamente ensinado nos processos, problemas e doutrinas que alimentam o seu discurso e lhe conferem a capacidade de o situar nos domínios da Filosofia. Este aspeto não foi descurado do programa, dado que esta segunda finalidade pedagógica da obra, relacionada sobretudo com os conteúdos temáticos que ela encerra, é interpretada como objeto de programação e de projeto didático.

A própria seleção das obras (ponto 5.1.) teve em conta este segundo aspeto da obra filosófica, patente na sugestão de vetores indicativos das diversas áreas e questões para onde a interpretação e a exploração temáticas se podem dirigir, isto é, “ (...) tomou em consideração o contributo que delas o ensino-aprendizagem há de auferir para a informação e formação do aluno nos temas, problemas e teorias, constitutivos dos domínios do saber filosófico.”³³

Não tentando dar uma ênfase despropositada à leitura integral da obra filosófica e à cientificidade do discurso filosófico, é feita uma chamada de atenção para a necessidade de não se restringir a perspetiva de universalidade, impressa no horizonte das unidades temáticas do Programa de Introdução à Filosofia. Contudo, também se alerta para o facto de que a idoneidade e a eficácia do Programa requerem que tanto a informação temática como a abertura à universalidade se processem através da obra filosófica. Como é visível, a primado da obra continua a ser o princípio fundamental do Programa, assim como a leitura integral da mesma será sempre o processo mais eficaz de aprender a especificidade da Filosofia no 12º ano.

Mas, se assim é, será necessário perceber agora quais são as potencialidades da obra filosófica, central neste Programa. Por si mesma, em virtude da sua própria natureza, a

³² IBIDEM.

³³ IBIDEM, pág. 11.

obra possui uma potencialidade de informação temática e de abertura à universalidade do saber filosófico, a qual, deverá ultrapassar os limites formais da obra. A obra é apenas uma de várias obras de um determinado autor ou dos autores de uma época ou passível de ser relacionada com obras de outras épocas.

Ensinar deste modo Filosofia implica também situar a obra no contexto das outras obras do autor, da época ou de épocas diferentes: “A obra situa-se na plúrima contextualidade do conjunto de obras do seu autor e das obras tanto da sua como de outras épocas que nele refletem ou dela apresentam reflexos, mediante múltiplas formas de transmissão discursiva.”³⁴ É neste último sentido que a interpretação hermenêutica da obra faz toda a diferença, dado que permite explorar as dimensões relacionais das contextualidades, ao mesmo tempo que lida com a análise dialética na revelação da estrutura lógica, linguística e argumentativa da escrita filosófica.³⁵ São, novamente, duas faces do mesmo processo interpretativo e que permitem olhar para a obra na sua dupla funcionalidade: a obra utilizada como modelo discursivo e a obra vista como ponto de partida, como fonte de procura dos processos, dos problemas e doutrinas filosóficas.

Quanto à obrigatoriedade da utilização de três obras filosóficas de épocas históricas diferentes, a explicação dada é a de que o uso exclusivo de uma só obra levantaria enormes limitações à realização dos objetivos propostos e à ligação vertical entre a disciplina de Introdução à Filosofia de 10º e 11º ano e a de Filosofia de 12º ano. Escolher uma só obra seria uma opção pouco filosófica, dado que implicaria uma ligação direta e redutora a uma temática restrita e a uma só contextualidade epocal ou histórica. Uma só obra para o inteiro ensino da Filosofia no 12º ano seria uma limitação, não só em relação à informação temática, mas também no que respeita à abertura à universalidade do horizonte filosófico.

Tendo em conta esta exigência pedagógica e filosófica, o Programa oferece um elenco de vinte e duas obras³⁶ como texto de Filosofia de 12º ano, com a advertência de que devem ser utilizadas três obras, pertencentes a épocas diferentes, como garantia da possibilidade de um alargamento da informação temática, mas também de abertura à universalidade do horizonte filosófico.

Na *Época Antiga*, são oferecidas à leitura dos alunos as seguintes obras e respetivos autores: *Da natureza*, de Parménides; *Górgias e Fédon*, de Platão; *Categorias*, de

³⁴ IBIDEM.

³⁵ IBIDEM, pág. 11.

³⁶ IBIDEM, pág. 17. (Cf. Anexo XVI - Elenco das obras – Programa de Filosofia de 12º ano - 1995)

Aristóteles. Na *Época Medieval*, encontram-se obras como: *O Mestre*, de Santo Agostinho; *Proslogion*, de Santo Anselmo; *O Ser e a Essência*, de S. Tomás de Aquino; *Redução da Ciência à Teologia*, de Santo Anselmo.

São obras da *Época Moderna* as seguintes: *Princípios da Filosofia*, de Descartes; *Carta sobre a Tolerância*, de John Locke; *Discurso sobre a Metafísica*, de Leibniz; *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, de Kant.

Finalmente e em relação à *Época Contemporânea*, as obras podem ser escolhidas a partir de uma lista razoavelmente grande: *Introdução à História da Filosofia*, de Hegel; *As Tendências da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX*, de Antero de Quental; *Crise da Cultura Ocidental*, de Husserl; *A Origem da Tragédia*, de Nietzsche; *Da Certeza*, de L. Wittgstein; *O Elogio da Filosofia*, de Merleau Ponty; *Os Problemas da Filosofia*, de Bertrand Russell; *A Problemática da Saudade*, de Joaquim de Carvalho; *Da Essência da Verdade*, de Heidegger; *Teoria da Interpretação*, de Paul Ricoeur.

De acordo com a escolha das três obras, que é da responsabilidade do professor que leciona a disciplina ou da sua área disciplinar, há que fazer uma distinção entre a seleção das vinte e duas obras e a escolha que a partir destas se fará das três que obrigatoriamente constituirão o texto-obra a utilizar.

Encontram-se aqui dois critérios distintos: os extrínsecos e os intrínsecos, ambos determinados por objetivos ou por princípios do Programa. Os primeiros são o da seleção da obra em função da fundamentalidade da língua portuguesa (só devem ser selecionadas obras escritas em língua portuguesa ou para ela traduzidas) e o do volume da mesma, adequado a tornar as três obras passíveis de leitura integral, em conformidade com os critérios programáticos que constituem uma limitação dos graus de liberdade de escolha. Os segundos reduzem-se à adequação da obra aos objetivos e princípios do programa, critério este compreensível perante a densa, profunda e criativa experiência filosófica que poderá estar contida na totalidade discursiva da obra filosófica. Isto é, o que torna uma obra significativa será o seu papel no conjunto das obras do seu autor e na própria história da Filosofia. São as obras que possuem tal valor que poderão ser vistas como caracterizadoras e representativas da mentalidade das suas épocas, possuindo uma ainda hoje pertinência e atualidade.

No que diz respeito à escolha das três obras que formam o texto filosófico, esta opção está limitada apenas por duas condições: as obras deverão ser escolhidas de entre as obras do elenco apresentado e deverão a pertencer, todas as três, a épocas históricas diferentes. Sendo a obra considerada como conteúdo de aprendizagem, o Programa

apresenta uma *Ficha de Leitura* para cada uma das obras.³⁷ Dessa Ficha consta a indicação de uma edição do texto original da obra, de uma tradução recomendada (se a obra não é portuguesa), do horizonte temático e dos vetores da obra, assim como de uma breve bibliografia.

Explorando um pouco mais o Programa no que diz respeito à essência do método proposto (a leitura integral do texto filosófico e à sua centralidade no programa e processo de ensino-aprendizagem da Filosofia de 12º ano) duas perguntas se colocam: uma, a da razão de ser da escolha deste método e a outra, sobre como se deve ler integralmente o texto filosófico com os alunos, em sala de aula, ou seja, como ensinar filosofia através da leitura integral de uma obra filosófica (como é que isso se faz?)

A este respeito José Enes, um dos autores do Programa, refere-se a estas questões, dizendo que, por outras palavras, são as questões que realmente devem ser feitas dado que perguntam pelas “ (...) razões que fundaram a sua proposta, e pelos princípios, regras e práticas que o definem e fecundam. São duas perguntas capitais que nascem do espanto, suscitado pela novidade estrutural e metodológica na perspetiva da tradição e do passado próximo do ensino secundário da filosofia.”³⁸ Estas duas questões incidem de forma direta e indiscutível sobre a leitura integral enquanto método escolar, tal como se pode ler no próprio Programa, assim que nos situamos no ponto 4.5. do mesmo. Aí, a leitura integral é apresentada, no sentido mais pleno destas duas palavras, como expressão da totalidade do processo interpretativo da obra filosófica. Melhor dizendo, o vocábulo “integral” não designa apenas o objeto lido - isto é, ler a obra inteira -, mas qualifica o próprio ato de ler - ou seja, trata-se de ler totalmente, ler tudo quanto há para ser lido. Pode-se, então interpretar esta última aceção da palavra “integral” como visando uma leitura completa, sem nada ficar de fora, uma leitura daquilo que está escrito e daquilo que não está escrito, mas do qual podemos retirar um sentido, se da obra partirmos para os seus contextos e para toda a informação de que ela é fonte, começo. Ler deste modo, implica um desvelamento constante do sentido da obra e um sair da obra para tudo o que ela aponta fora de si, retornando a ela, com outros conhecimentos que nos permitem entendê-la a outro nível.

A abordagem etimológica da palavra “leitura” também revela o seu carácter integral. Neste sentido, o Programa afirma que o grego fez uso do significado corpóreo de *legein*,

³⁷ IBIDEM, pág. 17. (Cf. Anexo XVII - Ficha de leitura do Fédon, de Platão - Programa de Filosofia de 12º ano - 1995)

³⁸ ENES, J., “Leitura Integral: Porquê? Como?”, *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 7, vol. 4, 1995, pág. 165. Relativamente a estas duas questões sobre a leitura integral, o autor diz-nos que se trata do conteúdo de um título proposto pela Comissão Organizadora do V Encontro de Formação Educacional, para a exposição do colóquio sobre o Programa de Filosofia do 12º ano, efetuado no dia 24 de março de 1995, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

que significa “pôr”, “juntar”, “colher”, para expressar de forma metafórica o ato de falar e, a partir deste, formou a palavra *logos*. Por sua vez, o latim serviu-se do mesmo étimo - *legere* - como termo agrícola (*legere olivas*, colher azeitonas) para exprimir o ato de ler e, a partir deste, formou a palavra *intuslégere* e, desta, derivou *intelligere* e *intelligentia* (inteligência). *Legere*, enquanto ler em plenitude, “ (...) é *intelligere*, isto é, ler até ao mais íntimo do texto, penetrar integralmente no seu sentido.”³⁹

A leitura assim entendida é, por um lado, a hermenêutica do discurso escrito e, por outro, a inteligência do que se escreveu: “Lê-se o que está escrito; ouve-se o que é dito.”⁴⁰ A leitura integral da obra filosófica, como método de ensino, é aquela que se lê na íntegra, querendo esta palavra dizer, de acordo com a hermenêutica jurídica (em que *íntegra* é o contexto completo da lei ou da sua totalidade contextual), aquela que se lê na totalidade do seu contexto ou na sua inteireza contextual.⁴¹

No que respeita ainda ao sentido de “leitura integral”, José Enes diz-nos que “O novo Programa da Filosofia do 12º ano, retomando a leitura da obra filosófica como método de ensino, confere-lhe enquanto nome verbal a aceção e o sentido de *lectio*. Em tal aceção, a leitura não se há de entender como a simples ação de ler. Tal como a *lectio*, a leitura integral, entendida como método de ensino da filosofia, há de ser constituída pelos procedimentos interpretativos e analíticos do texto da obra filosófica, idóneos para a indução da aprendizagem do aluno.”⁴²

Se bem entendi, a leitura neste contexto não consiste numa mera ação de ler, de expor, transmitir conhecimentos. Trata-se, pois, de uma leitura que traduz, enquanto integral, a integridade operacional e processual do método que o Programa propõe: “A *leitura integral* (...) constitui uma parte, a mais importante e efetiva, do método, e este, por sua vez, é uma parte do programa, como projeto ou plano escrito do ensino da disciplina, a Filosofia de 12º ano. (...) na sua aceção própria, ela pode expressar a intenção de se propor como tema exclusivo de aprofundamento. Todavia, mesmo neste sentido (...) a via para uma compreensão aprofundada não se descobrirá senão a partir das razões que determinaram a decisão de adotar a leitura integral como matriz metodológica.”⁴³ Falar de leitura integral implica necessariamente referir a reciprocidade entre ler e escrever, isto é, da relação fecunda entre a leitura e a escrita,

³⁹ EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 13. Os itálicos são da minha responsabilidade.

⁴⁰ IBIDEM.

⁴¹ ENES, J., *o.c.*, pág. 174.

⁴² IBIDEM.

⁴³ IBIDEM, pág. 166.

sem a qual o método se torna ineficaz. Esta relação tem que ver diretamente com a aprendizagem de elaboração escrita do discurso filosófico. Filosofar por escrito e na língua materna resulta de uma relação muito próxima entre ler e escrever: “Ler só se dá sobre o que foi ou está sendo escrito. Escrever implica em si a leitura não apenas como destino mas também como feita, pois ninguém escreve senão enquanto lê o que está escrevendo.”⁴⁴

Se se perguntar como é que alguém aprende a escrever Filosofia, o Programa responde dizendo que a única via de acesso à escrita filosófica é a da leitura. Esta deverá ser ordenada para a aprendizagem da escrita filosófica e consiste na “ (...) reflexão analítica e crítica sobre o discurso da obra filosófica, para nela encontrar as características básicas da linguagem escrita e ver como a partir delas o discurso se tece, se configura e ganha sentido.”⁴⁵

Indo um pouco mais longe, este Programa defende a ideia de que, para além da importância da reflexão sobre a linguagem escrita em geral ser indispensável para a elaboração do discurso filosófico, a aprendizagem e o aperfeiçoamento da escrita filosófica deverá implicar um nível de reflexão crítica tal que permita ao aluno problematizar a sua própria escrita. Contudo, a fim de lá chegar, o aluno deverá ser um aprendiz de Filosofia, isto é, deverá percorrer de forma metódica e orientada o longo caminho de leitura integral da obra que serve de texto. Este caminho não é totalmente novo, tendo em conta que este aluno já teve contacto direto com textos selecionados e correspondentes a níveis de especialização e complexidade crescentes, tal como se pode ler no texto do Programa de Introdução à Filosofia já referido anteriormente.⁴⁶ O Programa adverte que não se deverá ignorar que a apropriação do discurso filosófico, na aula, apresenta algumas dificuldades. Contudo, ao participar ativamente na análise, exploração e comentário do texto filosófico, “ (...) o aluno mergulha no processo originador do pensamento e aí colhe os dados e adquire as performatividades necessárias para a elaboração do seu próprio discurso.”⁴⁷ As competências que um aluno de 12º ano deve possuir por ter frequentado a disciplina de Introdução à Filosofia no 10º e 11º ano de escolaridade são várias: enriquecimento do capital linguístico pessoal, o domínio do vocabulário especializado da Filosofia, a expressão coerente e

⁴⁴ IBIDEM, pág. 176.

⁴⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 13.

⁴⁶ IDEM, *Programa de Introdução à Filosofia - 10º e 11º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1991, pág. 8. (Aprovado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de julho, publicado em Diário da República, 2ª Série, nº 188, de 17 de Agosto).

⁴⁷ IBIDEM, pág. 9.

precisa do pensamento, a apreciação crítica dos pontos de vista e das razões expressas num texto, a fruição do prazer intelectual de uma leitura filosófica.

Estas são aptidões que, de forma progressiva, o aluno vai desenvolvendo e é com base na sua aquisição e nos procedimentos que a elas conduzem que se pode falar da Filosofia de 12º ano como uma disciplina específica, enquanto persegue o grande objetivo de fazer Filosofia através da leitura e da escrita filosófica, alcançando, assim, a cientificidade do seu discurso. Quer na Introdução à Filosofia quer na Filosofia de 12º ano, o objetivo didático específico é o da cientificidade do discurso filosófico. O que difere é a configuração e o nível das competências e performatividades de cada uma. Isto é, em ambas, “ (...) o processo didático fundamental é a leitura do texto filosófico. Só que o género e estrutura dos textos, os graus de complexidade e de perfeição que os caracterizam, o método de leitura e a combinação com outros meios e procedimentos dependerão outrossim da configuração e do nível da cientificidade a adquirir.”⁴⁸

Voltando de novo à questão de saber como é que o aluno de 12º ano alcança a cientificidade da Filosofia através da leitura integral e da escrita de texto filosófico, o Programa sugere de forma muito pormenorizada uma série de procedimentos de cariz pedagógico e didático. Assim, mostra que tal leitura integral deve ser guiada pelo professor e pelas descobertas que o aluno faz no seu esforço interpretativo do texto filosófico. O estudante deverá ler de modo ordenado toda a obra, procurando obter por intermédio dela um conhecimento geral do seu conteúdo temático e uma identificação do seu tema central, sendo que esta leitura deverá ser realizada tendo em conta as diversas partes em que a obra se divide tematicamente e que, por norma, correspondem, respetivamente, aos capítulos, ao prefácio, à conclusão, tendo em conta a leitura de algumas notas de maior extensão e de interesse explicativo.

O discente deverá, ainda, ir anotando e dando conta de expressões nominais e verbais, assumidas e explicitadas numa aceção diferente da habitual. Esta anotação torna-se importante, dado tratarem-se de expressões que caracterizam a novidade da linguagem e que podem enriquecer de forma extraordinária o seu vocabulário filosófico, dando-lhe a conhecer as especificidades ou particularidades de alguns modos de escrever Filosofia (com cientificidade) por parte dos autores das obras filosóficas.

Este aluno, tendo em conta a estrutura lógica e linguística da obra, poderá passar a aplicar e desenvolver as capacidades e os conhecimentos adquiridos pela iniciação na Lógica, nas Novas Retóricas e na Argumentação, conteúdos lecionados no 11º ano de

⁴⁸ ENES, J., o.c., pág. 169.

Introdução à Filosofia. Tal desenvolvimento far-se-á, sobretudo, através da interpretação e análise da própria obra.

Mais importante ainda, o Programa assim delineado propõe que o aluno, guiado por este processo analítico, vá fazendo de forma progressiva ou paulatina “ (...) a interpretação do pensamento de que a obra é a construção discursiva, focando os seus diversos aspetos, apreciando o seu impacto na existência e na história, numa perspectiva de compreensão e de problematização, relacionando-o com o de outras obras do mesmo autor e confrontando-o com as dos outros autores da mesma ou de outras épocas.”⁴⁹

Pensa-se que deste modo, o estudante terá adquirido de forma progressiva uma visão unitária e integrada da obra, assim como a compreensão do pensamento do seu autor. É através de leitura integral e da respetiva escrita que ele poderá descobrir aos poucos os segredos do discurso da obra e imitar as suas formas de escrever, fazendo-o ao longo dos frequentes trabalhos escritos em que essas observações são registadas, ampliadas, corrigidas e justificadas. Como não poderia deixar de ser, para que tal processo possa ser eficaz, deverá ser orientado e estimulado por variadas técnicas complementares à leitura de texto filosófico, tais como, levantamentos de vocabulário, questionários adequados ou fichas de leitura da obra, entre outros.

Todas estas sugestões programáticas vão desembocar numa interpretação reprodutiva que, em geral, se processa em forma de comentário ou de pequeno ensaio. Neste, os temas a versar e a sua dimensão, devem enquadrar-se num plano didático, orientado de forma prioritária para a aquisição de um conjunto de competências, tais como a interpretação, a problematização, a teorização e a elaboração escrita. Por sua vez, os temas a desenvolver nestes pequenos ensaios devem partir da obra e relacionar-se com ela, sendo o seu tratamento realizado segundo várias espécies de pequeno ensaio, tais como: “ (...) exposição de uma passagem da obra; crítica de uma posição doutrinária e argumentação; problematização de pressupostos ou consequências de uma teoria ou doutrina; análise da linguagem ou da argumentação; resumos da obra ou de partes dela; desenvolvimento teórico ou prático de posições doutrinárias; (...) juízos valorativos das posições fundamentais e inovadoras, etc.”⁵⁰ Estes comentários, em toda a sua variedade, fazem com que o estudante do 12º ano dê continuidade, aprofunde e ultrapasse o nível de cientificidade filosófica com que concluiu o 11º ano de escolaridade. São, igualmente, uma forma de consolidar “ (...) as capacidades de intuição, de conceção, de

⁴⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 14.

⁵⁰ IBIDEM, pág. 15.

expressão linguística e de raciocínio, constitutivas da competência de elaborar com cientificidade o discurso filosófico, que o programa propõe como o objetivo final do ensino e aprendizagem da Filosofia no 12º ano.”⁵¹

Quando estiver próximo do termo de todos estes procedimentos de índole interpretativa e analítica, próprios de uma leitura integral da obra filosófica enquanto texto escolar, o aluno estará familiarizado com ela e terá adquirido uma visão de conjunto da sua estrutura, do seu discurso e pensamento nele elaborado. Isto é, “ (...) o aluno terá alcançado a competência da leitura rigorosa de obras filosóficas de alto nível acadêmico.”⁵² O objetivo não é uma mera compreensão dos aspetos estruturais da obra enquanto totalidade discursiva e acabada. Por via da leitura integral, a perfeição formal da obra filosófica, “ (...) dotada de grandeza e profundidade de pensamento, funciona como refletor de luz da verdade que a obra projeta sobre as regiões da experiência por ela pensadas.”⁵³ Por último, a obra ultrapassa-se a si mesmo e o seu autor, tornando-se autónoma e aberta às interpretações, continuando sempre a ser vista como o ponto de partida e o termo de chegada da sua própria compreensão e da compreensão do mundo e da existência humana. Trata-se de encontrar, pela leitura integral da obra “ (...) naquela valência de verdade, iluminadora da experiência humana, o fundamento do seu juízo crítico sobre a obra - texto.”⁵⁴

Como a centralidade da obra filosófica só faz sentido se for partilhada pelo lugar de destaque que o aluno assume neste processo, requer-se, assim, uma participação ativa e autónoma do aluno, já desenvolvida nos anos anteriores da sua iniciação filosófica. Só assim - no curto espaço de um ano letivo - se poderá cumprir na íntegra o Programa de Filosofia de 12º ano e alcançar um mínimo de maturidade discursiva requerida pela cientificidade própria da Filosofia.

Finalmente, e em relação ao processo de avaliação, a inovação deste Programa reside na aposta feita numa avaliação formativa e contínua, alicerçada na prioridade do discurso filosófico escrito enquanto princípio programático. Trata-se de uma avaliação realizada com base em múltiplos trabalhos escritos (ponto 4.5.3.), orientados, esclarecidos, apreciados e corrigidos mediante a lição, o diálogo e a conversação. Na ordenação de tais trabalhos, o juízo apreciativo sobre cada uma das obras - texto lecionadas ocupará uma posição terminal, dado o nível de compreensão e de elaboração

⁵¹ IBIDEM.

⁵² IBIDEM.

⁵³ IBIDEM, pp. 15-16.

⁵⁴ IBIDEM, pág. 16.

exigidos ser superior, merecendo igualmente um tratamento mais aprofundado e uma dimensão maior, traduzíveis num peso maior em termos de avaliação. A outra novidade relativa à avaliação é a do arquivo do aluno, um suporte documental onde o professor pode guardar todos os trabalhos dos seus alunos e registar de forma continuada e sistemática os pareceres e orientações que elaborou, não apenas sobre esses trabalhos, mas também sobre as participações ativas dos estudantes.

2.2.2. O Programa de 2002: afinidades e diferenças entre este Programa e o anterior.

Quando comparado com o anterior, o atual Programa de Filosofia A do 12º ano (2002)⁵⁵ revela quase imediatamente uma nova preocupação: a de mostrar de forma clara e sucinta os principais elementos estruturais do documento.

Logo na primeira parte do Programa, relativa à Introdução, encontramos uma breve referência à natureza da disciplina de Filosofia no 12º ano e da sua integração no currículo do Ensino Secundário. A Filosofia A é, como já referi anteriormente, uma disciplina de opção da Formação Específica do Curso geral de Artes do Espetáculo e do Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas, podendo vir a ser lecionada, por opção da Escola e a título de “oferta de escola com programa definido a nível nacional”, em todos os Cursos Gerais.

No segundo ponto do documento faz-se uma referência à reformulação do anterior Programa de Filosofia de 12º ano que, publicado em abril de 1995, viu a sua aplicação generalizada a partir do ano letivo de 1995 / 1996. Volvidos alguns anos desde a sua aplicação, a experiência adquirida a partir da sua leção não terá sido ainda suficiente para daí se retirarem conclusões inequívocas que permitam ou justifiquem a sua transformação profunda. Por este motivo, o texto fala, não num novo programa - com finalidades, metodologias e procedimentos radicalmente diferentes -, mas de uma mera reformulação do mesmo. Outra das razões apontadas para esta decisão parece ser a de a maioria continuar a apostar na leitura integral de obras filosóficas, estando assim de acordo com as grandes opções do Programa anterior. Isto é, “ (...) muitos consideram que esta é a alternativa mais acertada para trabalhar de forma filosófica nas aulas de filosofia e permitir aos alunos e alunas a aquisição de competências filosóficas.”⁵⁶

⁵⁵ IDEM, *Programa de Filosofia A - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 2. (Cf. Anexo XV - Programa de Filosofia A de 12º ano – 2002)

⁵⁶ IBIDEM.

Apesar do reconhecimento das virtudes da leitura integral da obra filosófica, os autores deste documento não ignoram as dificuldades e as exigências deste método, pelo que pode colocar em risco ou tornar frágil um programa que tem como ponto central a leitura das obras. Os problemas ou constrangimentos mais relevantes, detetados e elencados, foram fundamentalmente três. O primeiro prende-se com desequilíbrio acentuado na frequência da seleção das vinte e duas obras que constam da lista do anterior Programa (umas foram quase sempre a escolha preferencial, enquanto outras quase não foram escolhidas). O segundo problema, ligado a dificuldades inerentes à leitura integral de obras filosóficas, pode ser perspectivado de duas formas diferentes: uma, ligada à extensão da obra e à sua complexidade; outra, relacionada com a diversidade de temas numa só obra. Quanto à primeira, se a escolha implica obras mais extensas ou complexas, a possibilidade do seu confronto com outras obras ou com outros autores é mais reduzida, diminuindo, conseqüentemente, a possibilidade de desenvolver com os alunos, de forma apoiada e participada, atividades de resumo e de síntese ou de ensaio e de desenvolvimento temático. No que respeita à segunda, isto é, quando a opção do professor recai sobre obras cujos temas / problemas são muito diferenciados, torna-se quase impossível o confronto comparativo entre obras, assim como o seu comentário, o que poderá levar à tentação de o elaborar de um modo reprodutivo, transformando-o na mera paráfrase ou mesmo no resumo acrítico, “ (...) que em nada contribuem para o desenvolvimento do juízo pessoal e argumentado.”⁵⁷ O terceiro problema prende-se com a escassez dos tempos letivos que sobram da leitura integral e da análise sequencial das obras filosóficas. Este tempo acaba por se revelar insuficiente para a realização de outras atividades complementares, como sejam as de globalização ou contextualização das obras, o confronto de posições e dos respetivos argumentos, o trabalho de iniciação metódica aos procedimentos exigidos na composição filosófica (a identificação dos problemas e sua formulação adequada; o levantamento das teses e dos argumentos em confronto; a disposição discursiva dos mesmos e a sua redação).

Os princípios que presidem à elaboração da reformulação do Programa de 1995 foram esquematizados com base nas razões expostas, na sequência de uma auscultação levada a cabo a um conjunto de docentes colocados no sistema de ensino e no aumento do número de horas na leção da disciplina.⁵⁸

⁵⁷ IBIDEM, pág. 3.

⁵⁸ A disciplina de Filosofia A passa a ter uma carga horária semanal de 4,5 horas, isto é, 3 x 90 minutos.

Feitas as devidas explicações sobre a reformulação do anterior Programa de Filosofia, é agora possível comparar os dois programas tendo em conta as propostas que o atual oferece. Nestas propostas, podem-se encontrar dois aspetos fundamentais: o da continuidade ou semelhança entre as duas propostas e o das diferenças ou do aspeto complementar que algumas reformulações apresentadas por este Programa trazem ao de 1995.

Quanto à continuidade ou semelhança entre as duas propostas, o documento é claro, afirmando que as opções programáticas explicitadas no anterior Programa são aqui assumidas. Isto é, para este Programa, o objetivo geral ou critério continua a ser a aquisição da “competência específica do saber filosófico.”⁵⁹ Neste sentido, partilha com o anterior, a importância fundamental do discurso escrito, considerando que a Filosofia é um saber que se elabora em discurso e, em particular, no discurso escrito. Faz ainda a apologia do primado da língua materna, reafirmando que o seu domínio se encontra inscrito como objetivo que atravessa todas as disciplinas do Ensino Secundário.

A continuidade entre este e o anterior Programa não fica apenas pelas opções programáticas, mas é também assumida ao nível dos seus “princípios”. Assim, mais uma vez, é dada primazia à obra (filosófica), no seu aspeto formal e material, isto é, tomada na sua dupla função de modelo discursivo e, simultaneamente, de fonte de instrução dos processos, problemas e doutrinas filosóficas. Sai assim reforçado, no Programa de 2002, o princípio da dupla função da obra filosófica. Por outras palavras, as três obras, objeto de leitura integral, não devem ser trabalhadas apenas como fontes de instrução nos problemas e doutrinas filosóficas, mas também como fontes de aprendizagem ou instrução nos processos discursivos. Deste modo, o conteúdo das obras e o veículo formal em que foi comunicado devem ser ambos objeto do trabalho filosófico. Por isso, dizem os autores do novo Programa, “A textualidade da obra deve ser objeto de atenção particular, de maneira a desvelar que o dito e o modo de o dizer são constitutivamente interdependentes.”⁶⁰

Outro princípio programático assumido e reforçado é o da obrigatoriedade da leitura integral de três obras, assim como o princípio da reciprocidade que existe entre o ler e o escrever. Quanto a este último, a leitura deverá, então, ser ordenada para a

⁵⁹ IDEM, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 7.

⁶⁰ IDEM, *Programa de Filosofia A - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 10.

aprendizagem da escrita, uma sugestão metodológica agora tornada mais explícita neste Programa.

Em relação ainda a este último ponto (o da reciprocidade da leitura e da escrita), nas sugestões metodológicas do Programa de 2002 e, sobretudo, nas que dizem respeito aos princípios metodológicos, é defendida a ideia, na esteira do Programa anterior, de que a Filosofia “ (...) é um saber que se elabora em discurso através da interpretação dos discursos que expressam, arquivam, conservam e transmitem as experiências em cuja compreensão consiste o saber filosófico. Em termos de efetividade e validade científicas, somente no discurso a filosofia tem acesso ao seu objeto e somente através do discurso escrito o pode analisar, descrever e teorizar.”⁶¹ O texto escrito é, uma vez mais, encarado como o ponto de partida e de chegada do trabalho filosófico a desenvolver na Filosofia de 12º ano. Deste modo, a leitura do texto escrito, por um lado, e a elaboração do texto escrito, por outro, são dois aspetos do mesmo trabalho interpretativo, mediante o qual os alunos podem adquirir a competência específica do saber filosófico. Assim sendo, propõe-se de forma reforçada, quer pela via da leitura interpretativa dos textos a conhecer, quer pela via da produção própria de textos, que se chegue à “cientificidade específica do discurso filosófico.”⁶²

No que diz respeito às diferenças ou à complementaridade de algumas reformulações apresentadas por este Programa em relação ao anterior, a grande novidade encontra-se na proposta para leitura integral de um novo elenco de obras que, embora recortado do anterior, apresenta diferenças resultantes de alguns critérios de seleção, tais como, a escolha preferencial do corpo docente nos últimos anos; a representatividade no cânon filosófico e a maior atenção dada à diversidade das problemáticas e às perspetivas filosóficas; a importância relevante de autores portugueses no panorama filosófico, em geral. De notar que, ao contrário do Programa anterior, as obras não aparecem dispostas por épocas históricas e filosóficas, dado tal critério intrínseco de seleção das obras não fazer sentido neste novo Programa. Deste modo, uma análise mais detalhada do *Quadro 1 - Critérios de seleção das obras*,⁶³ mostra-nos as obras propostas para a leitura integral que constituem o novo elenco,⁶⁴ assim como os critérios da sua escolha.

Quanto ao *primeiro critério*, o da *escolha preferencial do corpo docente* nos últimos anos, transitam do elenco anterior para o atual, as obras *Górgias* e *Fédon*, de Platão; *O*

⁶¹ IBIDEM.

⁶² IDEM, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 7.

⁶³ IDEM, *Programa de Filosofia A - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 6. (Cf. *Anexo XIX - Quadro 1 - Critérios de seleção das obras - Programa de Filosofia A de 12º ano - 2002*)

⁶⁴ IBIDEM, pág. 9. (Cf. *Anexo XX - Elenco das obras - Programa de Filosofia de 12º ano - 2002*)

Mestre, de Santo Agostinho; *Proslogion*, de S. Anselmo; *Princípios da Filosofia*, de Descartes; *Carta sobre a Tolerância*, de Locke; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Kant; *O Nascimento da Tragédia*, de Nietzsche e *Os Problemas da Filosofia*, de Russell. De acordo com este mesmo critério, contudo, foram excluídos do elenco agora proposto todas as obras que nos anos anteriores foram objeto da preferência de um número reduzido de professores. A adoção deste princípio assentou, segundo os autores do Programa, “ (...) no reconhecimento de que as escolhas realizadas se devem a razões justas e fundamentadas, e, por isso, não só se mantiveram as obras mais escolhidas como se substituíram as outras, para gerar um novo campo de decisão.”⁶⁵

O segundo critério de escolha das obras - a representatividade no cânon filosófico e a maior atenção dada à diversidade das problemáticas e às perspectivas filosóficas - serviu, sobretudo, para explicar a seleção de algumas obras novas, em alternativa às obras que nos anos anteriores não colheram a preferência dos docentes. Assim, apesar de se ter optado por uma redução, embora moderada, do elenco, esta alteração foi pensada como um alargamento do campo efetivo de escolhas para a maioria dos professores. Respeitando o critério da representatividade no cânon filosófico é compreensível a continuação da presença dos seguintes autores e obras neste novo elenco: de Aristóteles, com a substituição da obra *As Categorias* pelo *Livro I da Metafísica*; de Hegel, com o texto *A Razão na História*, em substituição de *Introdução à História da Filosofia*; de Heidegger, com a substituição de *Da Essência da Verdade* por *A Origem da Obra de Arte*. Neste sentido, explica-se a permanência da obra de Husserl, proposta pelo Programa anterior, que só na altura da realização do atual Programa estava a ser traduzida para português. Por motivos de extensão inadequada de obra ou falta de tradução, não foram reintroduzidos alguns autores que poderiam ser incluídos neste critério.

De acordo com o critério de maior atenção à diversidade das problemáticas e perspectivas filosóficas, foram incluídos neste elenco mais recente, obras de Pico della Mirandola, D. Hume, K. Marx, J. Stuart Mill e H. Arendt, alguns destes autores já bem conhecidos dos alunos de 10º e 11º ano.

Quanto ao respeito pelos autores portugueses na escolha das obras para leitura integral, o grupo de autores do Programa considerou natural que a Escola Portuguesa assumisse a difusão da cultura e do pensamento portugueses. Assim sendo, e nesse

⁶⁵ IBIDEM.

contexto, tendo ainda em atenção o critério da representatividade das obras escolhidas no cânon filosófico, os autores resolveram inserir no novo elenco a obra de Francisco Sanches, *Que nada se sabe*. Esclarecem, contudo, que a opção por esta obra, em relação a outras possibilidades equivalentes, como por exemplo, a *Summulae Logicales*, I parte, de Pedro Hispano, se deveu à sua acessibilidade.

Ainda no âmbito das diferenças, é de realçar a preocupação que este novo Programa tem de apresentar de forma clara e ordenada um conjunto de princípios metodológicos a observar e um referencial básico de competências a desenvolver, tendo por finalidades, por um lado, permitir que haja um maior consenso no que diz respeito às práticas de leitura integral, de análise metódica, de comentário de texto e de composição filosófica escrita e, por outro, garantir uma maior transparência e justiça nos processos de avaliação, nomeadamente ao nível dos exames nacionais.

Outra diferença em relação ao Programa anterior é a seleção obrigatória de um tema ou problema integrador, a ser desenvolvido ao longo de cada ano letivo e, como tal, objeto da programação e do projeto didático de cada professor. Este tema / problema funciona como critério de seleção das obras a adotar para a leitura integral. Mais ainda, um tema assim perspetivado constituirá um horizonte comum de leitura das três obras, o que pressupõe, da sua parte, a garantia de uma unidade temática e problemática na sua abordagem, a par da possibilidade de um confronto comparativo e da probabilidade de um comentário crítico mais sustentado, limitações apontadas ao Programa de 1995. Este tema / problema integrador da leitura das três obras a trabalhar deverá ser selecionado anualmente por cada docente.⁶⁶

Para justificar a opção por este princípio, em função da intencionalidade unitária da racionalidade, o novo Programa assume a ideia de que a compreensão só é possível num horizonte de unidade. Por este motivo introduz neste Programa a obrigatoriedade de opção por um tema / problema aglutinador a desenvolver durante o ano letivo e em ordem ao qual se deverão selecionar e trabalhar as obras de leitura integral. Esta decisão, a que chamam epistemológica e metodológica, “ (...) para além de obviar à fragmentação compreensiva decorrente de um trabalho sobre obras dispersas, cuja escolha não obedeceu a uma temática integradora, pretende, sobretudo, garantir a possibilidade de diálogo e confronto, a partir de uma problemática comum ou aproximada, entre perspetivas e soluções diferenciadas.”⁶⁷ Dizem ainda os autores que

⁶⁶ IBIDEM, pág. 9.

⁶⁷ IBIDEM, pág. 11.

a perda que tal opção acarreta ao restringir o âmbito dos problemas passíveis de serem abordados com obras tematicamente distanciadas, será recompensada pela profundidade, rigor reflexivo e nível de compreensão alcançado, ainda que apenas sobre uma temática.

Associado a este princípio está um outro, de carácter hermenêutico e que é o da intertextualidade na análise e comentário do texto filosófico. A este propósito, o Programa propõe que a análise e o comentário filosófico das obras / textos sejam realizados em diálogo com outros textos, de modo a revelarem posições filosóficas concorrentes. Espera-se que a relação do princípio anterior com este garanta um comentário crítico às obras, feito com base num efetivo conhecimento das posições filosóficas inscritas nas duas outras obras, lidas e comentadas pelos alunos com a ajuda do professor na sala de aula, fugindo assim de comentários internos ou realizados a partir de posições meramente subjetivas e de discursos comuns, pouco fundamentados.

Atendendo igualmente ao aspeto formal da obra de leitura integral, espera-se, por fim, que da análise e comentário das três obras, os alunos possam obter um conhecimento efetivo dos processos discursivos e das posições filosóficas em confronto, que lhes permita o desenvolvimento argumentado, sob a forma de dissertação, do tema integrador escolhido. Apesar das diferenças apresentadas, este Programa continua a defender a importância da elaboração com cientificidade do discurso filosófico escrito, veículo de compreensão e de transmissão dos conteúdos e temáticas que a obra encerra.

Outro aspeto inovador em relação ao Programa de 1995 é o facto de o atual Programa não impor como critério de seleção das obras a obrigatoriedade de pertencerem a épocas diferentes. Esta opção decorre da anterior, isto é, a escolha de um tema integrador para as três obras e o conseqüente horizonte comum de leitura das mesmas, faz com que o critério referido anteriormente deixe de fazer sentido. Ao critério da escolha obrigatória de três obras de épocas diferentes, sobrepõe-se agora, como atrás foi dito, uma unidade temática e problemática na abordagem das obras, possibilitadora de um verdadeiro confronto comparativo (entre obras) e de um comentário crítico mais fundamentado.

O Programa também se mostra diferente do anterior no que diz respeito à sua estrutura. Esta diferença notória em termos formais é bem visível na linguagem adotada, mais próxima daquela a que os docentes estão habituados a ler nos textos didáticos e pedagógicos da atualidade. Sentindo necessidade de realçar este facto, os autores do Programa não o deixaram passar em branco, dizendo-nos que quanto à sua forma de

apresentação, esta reformulação agora proposta encontra-se elaborada de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação,⁶⁸ embora a natureza do próprio Programa obrigue a uma adaptação do modelo proposto para o seu desenvolvimento.

Na segunda parte do documento analisado (e que corresponde à apresentação do Programa), esta estrutura aparece de forma clara, mostrando igualmente, e para além do aspeto formal do documento, mais reformulações em relação ao anterior Programa. Embora já expressas no Programa de 1995, são agora finalidades explícitas deste Programa o reconhecimento e a compreensão da especificidade do saber e do discurso filosóficos, assim como o domínio progressivo das competências específicas inerentes à leitura e à produção do discurso filosófico. Para além destas finalidades, o Programa defende ainda que o aluno de Filosofia de 12º ano deve ter como finalidade última a apropriação do saber filosófico através da análise, interpretação, comentário e apreciação crítica das obras filosóficas, a par de uma elaboração com cientificidade do discurso escrito, mediante o qual se fixam, reconstróem e comunicam os saberes.

Neste sentido, estas grandes finalidades do Programa de 2002 não divergem muito das metas definidas pelo Programa anterior, apenas as reforçam e clarificam de uma forma mais esquemática e de fácil leitura. A grande novidade procedimental está na forma como os objetivos gerais são propostos e organizados. Em esquema e divididos por três domínios de aprendizagem interdependentes e complementares - cognitivo, das atitudes e dos valores e das competências, métodos e instrumentos -, estes objetivos permitem uma prática educativa mais diversificada, assim como uma avaliação mais completa das capacidades a treinar nos alunos, a par de uma maior uniformidade de procedimentos no que diz respeito à lecionação das aulas.

Assim, no domínio cognitivo, pretende-se que o aluno desenvolva “ (...) instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos decisivos para uma efetiva realização do trabalho filosófico.”⁶⁹ Deverá, ainda, ser capaz de analisar os textos filosóficos, identificando os problemas que equacionam, as soluções que adotam e os argumentos que invocam. Para além destas competências, o aluno deverá saber interpretar e “ (...) compreender criticamente os conceitos, as proposições e as teorias em torno dos quais se estruturam as obras de leitura integral.”⁷⁰ Mais ainda, espera-se que este aluno saiba confrontar e comentar, em função dos núcleos temáticos ou horizontes comuns das três obras escolhidas, as perspetivas e as teorias fixadas e comunicadas nos textos

⁶⁸ Atualmente designado por *Ministério da Educação e Ciência*.

⁶⁹ IBIDEM, pág. 7.

⁷⁰ IBIDEM.

filosóficos. Também não se encontram aqui discrepâncias em relação ao anterior Programa, a não ser no que diz respeito ao confronto e comentário das obras, tendo em conta o horizonte comum decorrente da escolha de um tema integrador para o estudo das três, aspecto este inovador em relação ao Programa de 1995 e já mencionado anteriormente.

Contudo, os objetivos do domínio das atitudes e valores constituem uma novidade, dado que o anterior Programa dá mais ênfase aos aspetos cognitivos e ao domínio de certas competências, métodos e instrumentos, embora não os clarifique com precisão. Assim, é feita uma aposta no desenvolvimento de hábitos de leitura ativa e crítica, com a finalidade de evitar a adoção e a reprodução passivas de ideias mal compreendidas pelos alunos. É igualmente proposto o cultivo de atitudes de disponibilidade de espírito para a compreensão de questões complexas oriundas dos temas, problemas e teses veiculados pelas obras lidas integralmente. Ainda nesta linha de ideias, pede-se aos alunos que tenham a coragem de pensar por si mesmos e de argumentar os seus pontos de vista, sem dogmatismo, mas também sem indiferença. Finalmente, e não menos importante, o Programa propõe ainda o desenvolvimento no aluno da sensibilidade estético-literária.

Passando ao domínio das competências, dos métodos e dos instrumentos, o que o Programa oferece é um conjunto de objetivos que visam, em primeiro lugar, promover a definição de um modelo pessoal de abordagem do trabalho textual, que se centre na compreensão do papel da metodologia como instrumento de rigor reflexivo.

O Programa quer, igualmente, que as aulas de filosofia contribuam para a promoção da “ (...) identificação e o domínio dos diferentes modelos filosóficos de produção textual”,⁷¹ o domínio “ (...) dos processos de redação, em conformidade com as exigências do discurso filosófico, de composições escritas que assegurem a configuração e a comunicação das análises e comentários dos textos estudados assim como a configuração e a comunicação dos temas desenvolvidos.”⁷² Embora de forma mais clara e explícita, estes objetivos são uma reformulação da importância da elaboração do discurso filosófico escrito. A importância dada à dissertação ou composição filosófica, para além do treino do comentário filosófico de texto fica aqui mais clarificada e reforçada.

⁷¹ IBIDEM, pág. 8.

⁷² IBIDEM.

Sem embargo e ao contrário do Programa de 1995, este Programa oferece um referencial de competências, umas relativas à leitura filosófica do texto escrito e outras concernentes à composição do discurso escrito. Em relação às primeiras, o texto abre com um comentário a um princípio muito divulgado e que se pode facilmente encontrar no Programa de Introdução à Filosofia, de 10º e 11º ano,⁷³ o de que a leitura de textos filosóficos é a leitura filosófica dos textos. Dizem os autores que este princípio recolhe amplo consenso, o que já não acontece com a definição de leitura filosófica de um texto, mais agravado ainda, se pensarmos que cada corrente ou perspectiva filosófica oferece a sua própria resposta a esta definição.

Esta falta de consenso invalida a tentativa de qualquer programa de Filosofia de definir ou mesmo prescrever qualquer modelo rígido de leitura de texto filosófico, sob pena de uma restrição ou limitação inaceitável da pluralidade filosófica e da liberdade de ensino. Contudo, e sendo este Programa de âmbito nacional, os autores questionaram-se sobre a legitimidade de tal liberdade de interpretação, sobretudo numa época em que o exame nacional à disciplina era uma realidade. Deste modo, defendem a procura de um acordo mínimo que possa contribuir para uma aproximação das práticas de leitura textual e de produção discursiva. Foi com este espírito que optaram pela proposta que passarei a explicitar mais à frente.

Nesta proposta encontra-se a ideia de que ler filosoficamente um texto é trabalhá-lo de acordo com aquelas dimensões que podem ser tidas como especificamente filosóficas. Isto é, sem excluir outras dimensões possíveis, o Programa passa a adotar como dimensões filosóficas mais relevantes a trabalhar na análise e comentário das obras, a problemática do texto, a sua rede conceptual e a sua estrutura argumentativa. A partir destas dimensões - problemática, conceptual e argumentativa do texto filosófico - cada docente, com vista à sua interpretação e compreensão da obra filosófica, poderá, deste modo “ (...) encontrar as tarefas e sugerir os procedimentos mais convenientes para cada texto (para cada parágrafo, parte ou capítulo e também para a totalidade da obra), em consonância, igualmente, com as suas convicções hermenêuticas.”⁷⁴

No que diz respeito ao segundo tipo de competências, as que se referem à composição filosófica do discurso escrito, os autores fazem uma breve referência à forma literária do discurso filosófico, dizendo que esta assumiu muitas figuras, desde o ensaio ao tratado, da meditação à biografia, passando pelo aforismo e o diálogo.

⁷³ Refiro-me ao *Programa de Introdução à Filosofia - 10º e 11º ano*, do Departamento do Ensino Secundário, aprovado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de julho, publicado em Diário da República, 2ª Série, nº 188, de 17 de agosto.

⁷⁴ IBIDEM, pág. 12.

Contudo, e dada a diversidade das figuras literárias do discurso filosófico escrito, torna-se difícil falar numa forma ideal de exposição do saber filosófico, até porque tal forma se encontra necessariamente ligada à questão da própria concepção de Filosofia e, muitas vezes, da problemática em causa. Continuando, dizem-nos que “Uma certa tradição didática vigente no ensino secundário, consagrou, desde há mais de um século, como formas privilegiadas da composição filosófica três modalidades específicas: a análise metódica de um texto, com vista à sua explicação; o comentário crítico, mediante a discussão das ideias nele fixadas; e a dissertação, como forma de apresentação, discussão e argumentação sobre um determinado tema, problema ou até sobre um curto excerto textual.”⁷⁵

Estas três modalidades discursivas serão aquelas que o presente Programa propõe como metas a atingir no final do ano letivo, considerando-as como as que melhor traduzem as opções e os princípios programáticos adotados, sendo igualmente tomadas como expressão da consecução bem-sucedida das finalidades e objetivos definidos. Contudo, adverte-se que o privilégio concedido a estas modalidades discursivas enquanto formas de configurar, fixar e transmitir o saber filosófico adquirido, não dispensa o recurso, ao longo do ano letivo, a outras modalidades de composição para apreensão e expressão dos conhecimentos a adquirir. Referem-se, assim, aos resumos de parágrafos ou capítulos, notas de leituras complementares, sínteses reflexivas pessoais, entre outras. Também aqui se encontram clarificações das opções programáticas, mas não inovações relativas ao Programa anterior.

O Programa de 2002, relativamente à avaliação, para além de apresentar os princípios gerais e específicos reguladores / orientadores das aprendizagens - que têm por função regular e otimizar o processo de ensino e de aprendizagem, ajudando os alunos a aprender e, em simultâneo, os professores a ensinar -, também apresenta “ (...) um conjunto de atividades e modalidades discursivas a dominar no final do 12º ano, que devem ser tomadas como expressão do referencial de competências a avaliar.”⁷⁶ A novidade reside na nova modalidade de avaliação na disciplina de Filosofia de 12º ano: a avaliação diagnóstica. Assim e quanto aos princípios reguladores gerais da avaliação, o Programa defende que a diagnose “ (...) deverá ainda ter início antes mesmo do processo de ensino e de aprendizagem, diagnosticando as condições de possibilidade de trabalho filosófico: limites e potencialidades linguísticas, competências e deficiências

⁷⁵ IBIDEM, pp. 12-13.

⁷⁶ IBIDEM, pág. 13.

discursivas, dificuldades e facilidades de comunicação, hábitos e métodos de estudo e trabalho intelectual.”⁷⁷

Para além desta modalidade, o Programa faz uma referência explícita à importância da avaliação formativa como forma de assegurar as aquisições cognitivas desejáveis e garante da realização correta das atividades e das produções discursivas tradutoras do domínio das competências definidas anteriormente. Para tal, recomenda-se que esta avaliação seja realizada de acordo com certos procedimentos, tais como: uma explicitação clara de instruções inequívocas com vista à realização das tarefas; uma apreciação dos resultados em função dos critérios anteriormente definidos e explicitados aos alunos; uma comunicação oportuna e atempada das observações corretivas e dos resultados. A avaliação assim preconizada deverá ser, de preferência, contínua, de modo a incidir, sempre que possível, em todos os momentos e atividades do processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma é possível corrigir atempadamente os erros cometidos e evitar deste modo, aquisições ou realizações cognitivas incorretas que possam vir a prejudicar as aquisições e realizações futuras do aluno.

Finalmente, os autores do Programa defendem a participação ativa dos alunos no seu processo de avaliação, “ (...) enquanto primeiros interessados em experiências cognitivas bem-sucedidas, enquanto intérpretes privilegiados de reais dificuldades, enquanto únicos conhecedores de algumas dúvidas ou hesitações, enquanto únicos conhecedores de algumas potencialidades que passam despercebidas.”⁷⁸

Relativamente aos princípios específicos que regulam a avaliação, podem encontrar-se três relativos ao trabalho filosófico, já presentes no anterior Programa. São eles o da aquisição da competência específica do saber filosófico, seguido da importância fundamental do discurso escrito e da reciprocidade do ler e do escrever. Assim sendo, de uma forma mais clara e objetiva, este Programa propõe que todo o processo de avaliação deva incidir de forma preferencial sobre as produções discursivas escritas que o aluno vai elaborando ao longo do ano letivo, assim como insistir na recolha dos modelos de composição filosófica a levar à prática nas obras filosóficas de leitura integral. De igual modo, tal processo deverá fornecer as orientações metodológicas consideradas indispensáveis para a composição das modalidades discursivas a dominar, devendo explicitar de forma compreensiva os critérios de apreciação dos textos a produzir pelos alunos, fornecendo-lhes, igualmente, informações metodológicas e

⁷⁷ IBIDEM.

⁷⁸ IBIDEM, pág. 14.

critérios de apreciação quer para a análise metódica de textos, quer para o comentário crítico e para a dissertação filosófica.

O atual Programa também é mais explícito quanto ao tipo de produção escrita que se pretende que os alunos elaborem, ou seja, faz uma distinção mais clara entre um comentário crítico e a dissertação sobre um tema abordado na obra. Esta exigência teria sido bem-vinda no Programa anterior, dada a necessidade efetiva de preparar o aluno ao longo do ano para a realização do Exame Nacional de Filosofia de 12º ano, em que duas das questões que constituem a sua estrutura implicavam estas duas formas de escrever Filosofia.⁷⁹

Depois de expostos os princípios gerais e específicos que devem regular a avaliação na disciplina de Filosofia A de 12º ano, e de acordo com eles, os autores sugerem de forma inovadora que os alunos tenham um determinado perfil, desenvolvendo um conjunto muito vasto de competências, das quais se destacam as que de mais perto se prendem com o trabalho filosófico de leitura e escrita de texto.⁸⁰

No que respeita à terceira parte do Programa, relativa ao seu desenvolvimento, e dada a natureza do mesmo que, pelo princípio de escolha em que assenta, é elaborado por cada docente / escola, os autores optaram por propor apenas um *esquema formal do desenvolvimento possível do trabalho a realizar*,⁸¹ mantendo, tal como no Programa anterior, uma *Ficha de Leitura* para cada obra do elenco apresentado.⁸²

2.2.3. Breve apreciação crítica dos Programas de Filosofia do 12º ano.

Sobre o Programa de Filosofia de 1995 pode encontrar as mais variadas apreciações, umas anteriores à sua aplicação generalizada, outras decorrentes de uma lecionação continuada entre 1995 e 1998. As primeiras, de cariz reflexivo e problematizador, tiveram como porta-voz privilegiado o professor de Didática da Filosofia, Alfredo Reis que, de uma forma ordenada e sintética, nos guiou numa reflexão sobre as virtudes e os limites de tal programação.⁸³

⁷⁹ No Grupo I da Prova, o aluno deveria elaborar um comentário fundamentado ao excerto da obra apresentado. No Grupo II o aluno deveria desenvolver um determinado tema através de uma dissertação, começando por apresentar o plano organizador da sua resposta. Esta deveria ter em conta os seguintes aspetos: a relação do tema com o horizonte temático da obra; a integração do tema na estrutura argumentativa da obra; a avaliação do modo como o autor trata o tema na obra. (Cf. *Anexo XI - Teste de Avaliação Sumativa, cotações e critérios de correção.*)

⁸⁰ IBIDEM, pág. 16.

⁸¹ IBIDEM, pág. 18. (Cf. *Anexo X - Esquema formal do desenvolvimento possível do trabalho a realizar - Programa de Filosofia A de 12º ano - 2002*)

⁸² IBIDEM, pp. 19-37. (Cf. *Anexo XVIII - Ficha de leitura do Fédon, de Platão - Programa de Filosofia A de 12º ano - 2002*)

⁸³ REIS, A., "12º Ano: Leitura Integral: Porquê? Como? Comentário à Exposição do Prof. Doutor José Enes", *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 7, vol. 4, 1995, pp. 185 - 193. Este texto, nas próprias palavras do autor, reproduz a comunicação oral no colóquio de 24/3/95 do 5º Encontro de Formação.

As segundas podem ser encontradas de forma compilada e organizada em duas publicações - uma, intitulada *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspetivas*⁸⁴; a outra, *O Ensino da Filosofia - Figura e Controvérsias*⁸⁵ -, e que consistem em edições preparadas no âmbito do Projeto de Investigação *A Filosofia no Ensino Secundário - Avaliação do Exercício dos Atuais Programas*, do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.⁸⁶

As observações que se encontram na primeira destas duas últimas obras correspondem a uma reflexão crítica que tem por base uma prática efetiva de lecionação do Programa de 1995, embora apenas no decurso de três anos consecutivos, o que se afigurou prematuro aos próprios críticos.

De um modo geral e, reportando-me às obras e aos autores supracitados, diria que as críticas relativas ao Programa de Filosofia de 12º ano de 1995, apesar da sua diversidade, se centram em torno de alguns pontos fundamentais, e que são eles: *a articulação entre o Programa de Filosofia de 12º ano e o de Introdução à Filosofia de 10º e 11º ano; a centralidade do texto filosófico enquanto objeto e método privilegiado da cientificidade do discurso filosófico; o elenco das obras e o seu critério de escolha; a clarificação dos objetivos gerais e específicos da disciplina; a distinção entre leitura científica e leitura pedagógica da obra filosófica e o processo de avaliação.*

O Programa de Filosofia A de 12º ano, reformulação do anterior e aplicado de forma generalizada no ano letivo de 2005 / 2006 veio, de algum modo, ao encontro de muitas das críticas já referidas a propósito do Programa anterior. Esta reformulação foi mesmo o resultado de uma necessidade já sentida e expressa, como atrás referi, nas publicações decorrentes do Projeto de Investigação sobre o Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, levada a cabo desde 1997 pelo Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e que incidia sobre os Programas que entre 1998 e 2002 estavam em vigor para o 10º, 11º e 12º de escolaridade, no âmbito da disciplina de Filosofia.

Tendo como pano de fundo algumas conclusões realizadas nestas duas publicações, os autores do atual Programa de Filosofia introduziram na lecionação esta disciplina

⁸⁴ HENRIQUES, F. & BASTOS, M. (Org.), *o.c.*

⁸⁵ HENRIQUES, F. (Org.), *O Ensino da Filosofia - Figura e Controvérsias*, 1ª edição, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001, pp.7-161.

⁸⁶ Em julho de 1997, o Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa passou a fazer parte de um projeto de investigação sobre ensino da Filosofia no nível secundário. As finalidades do projeto eram duas: identificar a forma de ensinar Filosofia nas Escolas Secundárias e apreender a sua relação com os últimos programas daquela disciplina. O que se pretendia era conhecer a natureza do processo de ensino da Filosofia, de modo a compreender os seus parâmetros caracterizadores, a sua consistência e autonomia, assim como as suas fragilidades e limitações. Do cumprimento das atividades deste projeto resultou a primeira publicação já referida - *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspetivas* -, seguida posteriormente pela publicação - *O Ensino da Filosofia - Figura e Controvérsias* - que corresponde à segunda parte da investigação e que se organiza em torno do estudo estatístico dos dados de um questionário, enviado à totalidade do corpo docente de Filosofia do Secundário e, efetivamente, apenas respondido por 19% do universo de referência.

algumas novidades, tornando o Programa mais exequível, apontando para finalidades, objetivos gerais e específicos, elencando competências, uniformizando critérios de escolha de obras, de avaliação, resolvendo deste modo algumas aporias relativas ao Programa anterior.

Sendo o atual Programa uma reformulação e não uma modificação radical do Programa de 1995, a minha apreciação incidirá mais sobre este último. Contudo, não poderei deixar de apontar algumas observações ao atual Programa de Filosofia A, ainda em vigor. Esta abordagem será guiada pelo *Parecer sobre o Projeto de Programa de Filosofia A - 12º ano*, realizado pelo Centro para o Ensino da Filosofia da Sociedade Portuguesa de Filosofia.⁸⁷

Voltando ao Programa de Filosofia de 1995 é possível agora explorar de forma mais consistente e fundamentada as apreciações que a propósito dele foram tecidas. Ainda na fase final de elaboração do Programa, e na sequência de lhe ter sido pedida uma opinião sobre o mesmo, escreve Alfredo Reis: “Era um grande risco que se corria, pois cortava com a tradição portuguesa do ensino da Filosofia ao nível do Secundário e introduzia uma nova metodologia cujos resultados eram uma incógnita.”⁸⁸ Acrescentava ainda não saber se pessoalmente correria tal risco, isto é, não se sentia com a coragem necessária para assumir a responsabilidade de uma rutura tão violenta entre formas tão distintas de lecionar a Filosofia no 12º ano. Uns anos depois, não será difícil perceber que tal rutura se deu, que muitos professores de Filosofia do Ensino Secundário tiveram a coragem suficiente de levar avante um programa que, apesar de diferente e ambicioso, não deixou de ser exequível e que, de forma nem sempre uniforme, preparou uma geração inteira para ingressar no Ensino Superior, tanto em Filosofia, como em Direito ou Relações Internacionais.

Alfredo Reis, de forma tornar a sua reflexão sobre o Programa mais eficaz e legível, vai centrá-la em seis tópicos suscitados pela leitura do texto da comunicação de José Enes, já aqui referida a propósito da análise do Programa de Filosofia de 12º ano de 1995.⁸⁹ São eles: a *Dissonância público-alvo / Programa*; a *Situação de exceção da Filosofia*; o *Ensino da Filosofia e sucesso pessoal*; a *Continuidade estrutural entre Introdução à Filosofia (10º e 11º anos) e Filosofia (12º ano)*; a *Relação texto / contexto*; a *relação método / Programa*. Para completar esta análise, escreverá uma pequena

⁸⁷ SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA, *Parecer sobre o Projeto de Programa de Filosofia A - 12º ano*, Lisboa, 2002, Centro para o Ensino da Filosofia, pp. 1-7.

⁸⁸ REIS, A., *o.c.*, pág. 185.

⁸⁹ ENES, J., *o.c.*

Nótula sobre avaliação, onde menciona as virtudes e os desafios que o novo processo de avaliação trará a alunos e professores de Filosofia de 12º ano.

Tentarei, de forma breve, seguir o fio condutor destes tópicos, de modo a realizar uma efetiva apreciação do Programa. Assim, quanto à *relação entre este e o seu público-alvo*, fica-se com a ideia de que a sua exigência ao nível da finalidade e da metodologia não teve suficientemente em conta o público a que se destinava. Isto porque este público era constituído, sobretudo, por alunos que não pretendiam cursar Filosofia no Ensino Superior, mas sim outros cursos, como Direito, Sociologia, etc. Nesta ótica, sugere-se que o Programa poderia ter uma maior abrangência no que diz respeito aos temas abordados, que possibilitasse uma formação universal, “útil” a todos os alunos de Filosofia de 12º ano, mesmo que esses alunos pretendessem enveredar por um caminho diferente do da Filosofia em termos universitários. Isto é, pretende-se que o Programa centre “ (...) a informação filosófica numa temática antropológica relativa às grandes concepções sobre o homem (por exemplo: o homem como animal racional; como ser da razão e de fé; como sujeito emancipador; como devir do espírito, etc.); explorasse a filosofia política e jurídica que se associa a essas concepções; questionasse o sentido da existência no mundo contemporâneo (por exemplo: qual o sentido da existência numa racionalidade fragmentada? Qual o sentido da existência no mundo científico-tecnológico? Que futuro para o homem e o seu mundo?).”⁹⁰

Ainda no que concerne à relação entre programa e público - alvo, critica-se, por um lado, a discrepância entre o que se espera idealmente de um aluno de Filosofia de 12º ano - isto é, de alguém que inicia a sua profissionalização em Filosofia - e o aluno real que podemos encontrar nas nossas escolas. Por outro lado, é mencionada a imprecisão com que este público - alvo está definido, já que não há um perfil de competências ou um conjunto de pré-requisitos para cada curso superior que esteja definido com rigor e precisão.

Mais grave que esta dissonância entre o Programa e o público - alvo, poderá ser o “mal-estar” gerado na própria comunidade educativa - e em particular, nos professores de Filosofia - face às exigências de um trabalho diferente e acrescido, longe das práticas rotineiras da longa experiência de lecionação do Programa anterior.

Outro aspeto a ter em conta ao analisar este Programa é o da *exceção da situação ou do lugar privilegiado que a Filosofia ocupou durante alguns anos no Ensino Secundário em Portugal*, ao contrário de países como a Espanha ou a França. Tendo

⁹⁰ REIS, A., *o.c.*, pág. 186.

estado este ensino em “contramão” relativamente ao resto da Europa, resultava desta situação uma responsabilidade acrescida para o professor de Filosofia e que seria a de não deixar escapar esta oportunidade de dar à Filosofia a dignidade que ela merece enquanto disciplina formativa, enquanto disciplina que tem uma função integradora na mentalização das competências discursivas induzidas pelas outras disciplinas que constituem os currículos escolares dos nossos alunos do Ensino Secundário.

Defendendo a dimensão civilizacional da Filosofia e do seu ensino, Alfredo Reis pergunta se estaremos nós, professores de Filosofia do Ensino Secundário, preparados para tal missão e se merecemos tal privilégio, dado que resta saber se realmente estamos a formar os nossos alunos por via da Filosofia. Relacionando o ensino da Filosofia e o sucesso pessoal, questiona-se o carácter motivador e formativo da Filosofia enquanto o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem e pelo desenvolvimento do raciocínio dos alunos. Mais uma vez, não se trata aqui apenas de defender a lecionação de conteúdos, mais ou menos complexos, mas de fazer uma apologia do valor formativo e cognitivo do ensino desta disciplina, orientado para o sucesso da aprendizagem. Não sendo impossível, tal “desejo” não será fácil, constituindo, antes de mais um verdadeiro desafio didático: o de fazer passar a Filosofia, de uma disciplina enfadonha e desmotivadora, fonte de insucesso para muitos alunos, para uma disciplina que motive e proporcione o seu sucesso académico e pessoal.

Como fazer, então, com que a Filosofia, pela Filosofia, se imponha como fator positivo da formação dos alunos? Colocada de outra forma, a questão é a de saber como transpor ou transmitir didaticamente um saber filosófico para um saber escolar. Dado que a obra filosófica - centro da metodologia do Programa de Filosofia de 12º ano - é elaborada independentemente do seu possível uso escolar (com exceção das obras que têm esse objetivo) abre-se aqui o problema de saber se a leitura da obra em situação escolar poderá efetivamente conduzir ao sucesso das aprendizagens, até porque a situação de sala de aula é muito diferente da situação de investigação que preside à elaboração da obra propriamente dita e não garante a sua transferência imediata do ponto de vista pedagógico.

No entanto, a utilização pedagógica da obra escrita filosófica enquanto motivação para o sucesso do aluno não é uma impossibilidade. Pelo contrário, esta “ (...) transposição didática do saber filosófico pautada pelo ideal regulador do sucesso pessoal é um estimulante desafio que subverte as formas tradicionais de avaliação e um

convite à inovação neste domínio.”⁹¹ Tal como já referi na análise do Programa de 1995, a avaliação foi, efetivamente, um dos aspetos que teve que ser renovado face à inovação dos métodos adotados e dos objetivos perseguidos.

No que respeita à questão da *continuidade estrutural entre o Programa de Introdução à Filosofia de 10º e 11º ano e o de Filosofia de 12º ano*, não são poucos os autores que, a par com Alfredo Reis, referem que esta articulação não é clara ou que é mesmo inexistente, defendendo que há um hiato entre os dois Programas.

Neste sentido, na opinião de Alfredo Reis, existem diferenças substanciais entre os dois Programas. Em primeiro lugar, fala de uma mudança acentuada ao nível dos conteúdos do Programa de 12º, com obras cuja temática só muito dificilmente se poderá articular com o Programa de Introdução à Filosofia; em segundo lugar, refere-se a uma mudança quase radical no que respeita aos processos e técnicas didáticas, dado que a metodologia do texto longo (12º ano) é substancialmente diferente da do texto curto (10º e 11º ano); em terceiro lugar, aponta para um desvio nítido ao nível das exigências discursivas de ambos os programas, referindo que no 12º ano, o grau elevado que um comentário a uma obra exige, muito dificilmente poderá ser treinado e preparado no 10º e 11º ano; em quarto lugar, faz notar que há uma mudança profunda quanto às formas de avaliação do aluno de Filosofia de 12º ano, salientando o “arquivo do aluno” como uma novidade relativamente às modalidades de avaliação dos dois anos anteriores.

Ainda em relação a este ponto, outros autores mencionam, como atrás referi, a falta de continuidade entre a Filosofia de 12º ano e a Introdução à Filosofia de 10º e 11º ano. Esta crítica advém, nestes casos, da experiência da lecionação do Programa de Filosofia de 12º ano de 1995 e das dificuldades sentidas, em parte, pela impreparação dos discentes ao nível das competências essenciais do trabalho filosófico. Esta falta de articulação é sentida como um dos pontos críticos do Programa. Assim, pode-se falar da ausência de uma articulação externa entre Introdução à Filosofia e Filosofia, relativa ao lugar que esta última ocupa no currículo do Ensino Secundário e, simultaneamente, da falta de uma articulação interna entre as duas disciplinas atrás mencionadas, ao nível dos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação dos dois Programas.

No que diz respeito à articulação externa entre a Introdução à Filosofia e a Filosofia é notória a distância criada entre elas, ao passarmos da componente de formação geral,

⁹¹ IBIDEM, pág. 189.

para a componente de formação específica, de cariz opcional e destinada exclusivamente às Humanidades e à dominante económica e social.

Tendo em conta que o Ensino Secundário é constituído por um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º), esta diferenciação parece quebrar o princípio da continuidade defendido em ambos os Programas. Não se compreende, por exemplo, porque é que a Introdução à Filosofia não poderá continuar a ser considerada como disciplina de formação geral no 12º ano, mesmo passando a ter a designação de Filosofia. Esta opção poderia fazer com que a disciplina assumisse um carácter formativo e abrangente, não apenas destinado a certos cursos do Ensino Universitário, mas à sua grande maioria. Neste sentido dever-se-ia levar a cabo uma reforma de alguns aspetos do Programa de 1995, tornando-o formativamente credível para as diversas áreas das Humanidades e das Ciências Sociais: O “ (...) programa do 12º ano parece cometer um erro estratégico ao assumir como sua única finalidade levar o aluno a ‘adquirir a competência específica do saber filosófico’ (que se traduz no objetivo terminal ‘elaborar com cientificidade o discurso filosófico’), uma vez que a disciplina de Filosofia não se dirige apenas aos futuros filósofos, mas dirige-se também aos futuros estudantes de ciências sociais, direito, línguas e literaturas; este aspeto não pode ser ignorado, pois como defender a pertinência da filosofia para essas áreas se não se tiver o cuidado estratégico de construir um percurso programático no qual alguns dos tópicos filosóficos inerentes a essas áreas sejam adequadamente tratados?”⁹² Não se afirma aqui que esta preocupação seja de todo estranha ao Programa, simplesmente se considera que a atenção dada à questão e o modo como se procura dar-lhe resposta parece insatisfatória.

Acrescente-se ao que atrás foi dito que sendo uma disciplina de formação específica no 12º ano (nas Humanidades e nas Ciências Sociais), seria importante que, a par dos princípios defendidos no e pelo Programa, se lutasse para que a Filosofia de 12º ano deixasse de ser uma mera opção, podendo tornar-se obrigatória. Esta ideia, embora antiga, teria de enfrentar as mais diversas resistências, sobretudo corporativas, por parte de muitos daqueles que lecionam as outras disciplinas dos currículos do Ensino Secundário. Trata-se de uma ideia que se justifica, por um lado, em virtude de razões culturais e pedagógicas decorrentes do currículo das Humanidades e das Ciências Sociais, e por outro, na própria tradição cultural do pensamento ocidental e até por uma questão muito pragmática, para alunos e professores: em relação aos primeiros, porque lhes poderia alargar as opções académicas e ajudar em muitos aspetos dos cursos que

⁹² CARREGÃ, P. M., “Áreas Críticas dos Programas de Filosofia”, in F. HENRIQUES & M. B. ALMEIDA (Org.), *o.c.*, pág. 331.

viesses a escolher na Universidade; em relação aos segundos, porque lhes permitiria desenvolver um trabalho diferente - a nível científico e pedagógico - daquele que oferece a disciplina de Introdução à Filosofia.

Este tipo de abordagem pedagógica que o Programa de Filosofia implica promoveria no professor e nos alunos o exercício de diversas tarefas a partir da leitura e análise integral da obra filosófica. Mais ainda, um programa assim desenhado e com este grau de exigência constituiria para o professor o regresso ao texto filosófico original, depois de anos de leituras indiretas: “O professor, dispondo de sugestões didáticas e pedagógicas precisas e adequadas, (...) é convidado a ler, também ele, integralmente, a obra filosófica. (...) pode o docente assumir o papel de leitor qualificado, exemplificando o exercício intelectual e filosófico que a leitura constitui. (...) Este tem agora a oportunidade de ensinar a ler, ensinar a interpretar, ensinar a criticar o texto filosófico. (...) Mais do que assumir o papel do especialista que domina os contextos, ou de detentor das linguagens e dos artifícios que configuram a retórica, o professor pode ser pedagogo e acompanhar, de modo sempre exigente, a leitura dos seus alunos.”⁹³ Esta passagem da Introdução à Filosofia para a Filosofia, apesar de ser uma mudança cativante, não deixará de ser um desafio para o professor, exigindo da parte deste um constante aperfeiçoamento ou reatualização, não só do ponto de vista da Filosofia, como da sua didática.

Voltando à articulação interna entre a Introdução à Filosofia e a Filosofia,⁹⁴ pode-se dizer que se trata agora de perceber se há ou não ligação entre estas duas disciplinas ao nível dos seus objetivos, conteúdos e avaliação. Quanto a este aspeto, é de notar que a disciplina muda de designação no 12º ano, o que significa, ainda que de uma forma pouco explícita, que há uma assunção da diferença curricular e qualitativa entre a Introdução à Filosofia e a Filosofia, de resto assumida no Programa desta última.⁹⁵ Uma das observações que se pode fazer sobre a relação vertical entre a Introdução à Filosofia e a Filosofia e da continuidade relativa à informação e à metodologia requerida a nível quantitativo e qualitativo, é a de que o Programa de 1995 não determina, para além dos horizontes e dos vetores, indicações substantivas acerca dos objetivos a considerar na análise das obras nem das possíveis conexões a estabelecer com as temáticas relevantes

⁹³ RODRIGUES, M., “Os Atores e as Máscaras”, in F. HENRIQUES & M. B. ALMEIDA (Org.), *o.c.*, pág. 280.

⁹⁴ Ao referir a falta de ligação/articulação interna entre os programas de Introdução à Filosofia e de Filosofia, volto à apreciação levada a cabo por Alfredo Reis, agora de algum modo reforçada e mais completa.

⁹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de “Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, p.7.

do 10º e 11º ano. Esta situação só veio a ser resolvida com a reformulação do Programa levada a cabo em 2002.

Pela leitura do Programa de 1995, também se pode perceber que há uma defesa de uma articulação vertical entre as duas disciplinas e que a Filosofia é distinta da Introdução à Filosofia, ocupando, como tal, um lugar curricular próprio e possuindo, em função deste, objetivos diferentes dos de Introdução à Filosofia: esta visa levar o aluno a “conhecer e amar a filosofia”, enquanto a Filosofia visa levar o aluno a “adquirir a competência específica do saber filosófico”.⁹⁶ Significa isto que se defende uma continuidade essencial entre as duas disciplinas, aparecendo a Filosofia como o culminar e o realizar de uma finalidade (adquirir a cientificidade do discurso filosófico) cujo ponto de partida se alicerça na Introdução à Filosofia. Assim sendo, os objetivos básicos de Introdução à Filosofia assumem o estatuto de pré-requisitos para a aprendizagem da disciplina de Filosofia. Por consequência, o Programa afirma que há, quer do ponto de vista pedagógico quer do curricular, uma articulação correta e apropriada entre as duas disciplinas, uma vez que os objetivos de uma são pré-requisitos da outra. Em função desta observação, conclui-se que, tal como é defendida nos Programas, a transição do 10º e do 11º para o 12º é ajustada, seja a nível qualitativo, seja a nível quantitativo.

Contudo, esta transição (ou a falta dela) poderá ser vista como outro dos aspetos críticos do programa de 1995. A comparação entre o Programa de Introdução à Filosofia e o de Filosofia, permite verificar que os objetivos da disciplina de Filosofia não representam uma evolução natural dos pré-requisitos do 10º e 11º ano. Em aspetos fundamentais, este suposto ajustamento entre uns e outros não se verifica. Pelo contrário, há um desajustamento muito significativo no que se refere ao nível de aprofundamento e à quantidade, quer da informação exigida, quer dos procedimentos e capacidades requeridos, quer mesmo no que diz respeito a aspetos significativos dos processos didáticos e da avaliação.

A passagem do 10º e 11º para o 12º ano representa, assim, um “salto” pedagógico em termos da viabilidade dos seus objetivos.⁹⁷ A prática letiva do Programa de Introdução à Filosofia parece mostrar que os alunos terminam o seu percurso de aprendizagem com uma preparação frágil no que se refere aos conhecimentos sobre a história da Filosofia e da cultura (em relação, por exemplo, a movimentos filosóficos e ao pensamento dos

⁹⁶ IBIDEM.

⁹⁷ CARREGÃ, P.M., *o.c.*, pág. 336.

chamados filósofos canônicos), o mesmo não acontecendo a nível dos conhecimentos específicos das temáticas e das problemáticas (como a ética, a estética, a gnosiologia, a ontologia e a lógica), revelando-se esse conhecimento melhor estruturado, mas existindo ainda desequilíbrios muito acentuados entre as diversas temáticas, sendo frequente que muitas delas não tenham sido pura e simplesmente tratadas no decorrer do 10º e 11º ano ou evidenciando-se como característica mais frequente desse tratamento o seu carácter geral, pouco rigoroso em termos conceptuais, pouco consolidado na maior parte das temáticas, muito descontextualizado filosófica e culturalmente.⁹⁸ Se, como é visível, as exigências do Programa do 12º ano neste aspeto são, em função dos objetivos anteriores e das obras que podem ser estudadas, significativamente mais elevadas, qualitativa e quantitativamente, então entre este Programa e o de Introdução à Filosofia há um claro desajustamento.

Uma forma de avaliar este desajustamento poderá ainda ser a de comparar os objetivos dos dois Programas em função das categorias de uma taxionomia de objetivos (cognitivos), como a de Bloom. Deste modo poder-se-á compreender facilmente que o Programa do 10º e 11º ano implicam um percurso de aprendizagem mais pobre em objetivos de nível elevado (análise, síntese e avaliação), enquanto o Programa do 12º ano implica sobretudo os três níveis mais elevados da taxionomia, correspondentes a três exigências fundamentais, tais como: analisar uma obra filosófica no que concerne à sua estrutura lógica e argumentativa; elaborar uma “interpretação reprodutiva” da obra e realizar um comentário à obra ou a algum tópico pertinente da mesma; elaborar um juízo crítico sobre a obra ou algum tópico pertinente da mesma, não se limitando “aos aspetos estruturais da obra”, mas tomando-a como “refletor da luz de verdade que a obra projeta sobre as regiões da experiência por ela pensadas.”⁹⁹

Como facilmente se pode verificar, as competências e os procedimentos atrás mencionados exigidos pelo Programa de Filosofia de 12º ano de 1995 - tais como técnicas de análise e interpretação de textos, avaliação lógica de argumentos, esclarecimento conceptual, comentário de texto, domínio de vocabulário técnico específico, técnicas de elaboração de uma dissertação ou comentário crítico - pertencem todas às categorias mais elevadas da taxionomia de Bloom. Não se está aqui a afirmar a impossibilidade desenvolver alguns destes aspetos no 10º e 11º ano, e menos ainda que

⁹⁸ Dada a extensão excessiva dos programas referidos e da carga horária diminuta para a sua leção / exploração mais completa, não é de estranhar que não se abordem duas das dimensões dos campos valorativos, que não se faça o tratamento de uma situação-problema e do percurso de um tema filosófico no 10º ano, o mesmo acontecendo com a não abordagem da ontologia, assim como de certos aspetos da lógica e da gnosiologia no 11º ano.

⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de “Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 14-16

isso não deva ser feito. Sabe-se, porém, que há dificuldades na aplicação prática destes procedimentos.

Existe aqui outra questão ainda: estas exigências do Programa de 1995 devem estar presentes desde o começo do estudo da primeira obra. Ou seja, não há um aumento da exigência ou da complexidade das obras a ler integralmente. Neste sentido, o Programa não aponta para qualquer progressividade quanto às competências e procedimentos a adotar, ou seja, é suposto estudar três obras num ano letivo, eventualmente com o mesmo grau de exigência, e em cada uma se exigem os mesmos objetivos. Sendo a leitura, o comentário e a dissertação filosófica tarefas de uma exigência extrema para alunos do Ensino Secundário, sobretudo quando reportadas a uma obra filosoficamente complexa e longa, isto implica que o professor complete o que no Programa falha ou dificulta a aprendizagem, elaborando para o efeito um conjunto vasto de dispositivos didáticos, uns apresentados antes e outros durante a leitura propriamente dita, tais como: grelhas, esquemas de enquadramento da obra (as quais fornecem os elementos básicos de informação para contextualizar, nos aspetos julgados pertinentes, a obra, o autor e o seu pensamento); fichas / guiões de orientação da leitura e da interpretação da obra (as quais fornecem aos alunos a informação básica sobre o vocabulário técnico da obra, a problemática e desdobramento desta nas diversas questões que a constituem e a resposta da obra a estas questões); documentos de orientação da avaliação, tendo por critério o que é exigido no Exame Nacional, como seja, a análise da estrutura argumentativa de um texto ou a elaboração um comentário a um excerto da obra ou de uma dissertação a partir de uma temática / problemática dada; etc. Só depois de realizado este trabalho prévio é que a leitura integral pode então desenvolver-se e mesmo durante todo este processo estes dispositivos continuarão a ser utilizados por professores e alunos como meios ou instrumentos facilitadores do trabalho filosófico em sala de aula.

Falando agora um pouco da *relação texto / contexto* defendida pelo Programa de 1995, pode-se dizer que, apesar da relevância dada à obra como ponto de partida de todas as abordagens temáticas e contextualizadas, é possível cair na tentação de elaborar contextualizações tão minuciosas que o texto acaba por ficar em segundo plano. Embora deva ser evitada, podem-se encontrar várias razões para esta forma de atuar: é muito difícil elaborar de uma forma suficiente, equilibrada e adaptada à obra escolhida, uma panorâmica geral da filosofia de um autor; também não será fácil a clarificação do significado de uma obra no quadro da sua época e no âmbito da história da Filosofia; o enquadramento de uma obra no conjunto das obras de um autor poderá, igualmente,

levantar questões delicadas de interpretação que, segundo Alfredo Reis, podem requerer uma certa especialização “técnica” (filosófica) que não se coaduna com a formação generalista da maioria dos professores do Ensino Secundário.¹⁰⁰

No que respeita à *relação entre o método e o programa*, pode dizer-se que a leitura integral é assumida como a matriz metodológica, na medida em que pode induzir no aluno a atividade escrita. Assim sendo e tal como já foi diversas vezes referido, no Programa de 1995 a obra é vista como o exemplo paradigmático capaz de levar o aluno, de uma forma autónoma, a problematizar a sua própria produção escrita. Contudo, esta articulação entre o método e o programa defronta-se com um problema, que é o de uma deficiente prática do método ou uma apreciação negativa da obra, que poderá implicar um fracasso ao nível da produção escrita do aluno, invalidando a possibilidade de este se tornar num produtor de discursos filosóficos ou num criador de sentidos.

Relativamente ao *estatuto integral da obra*, referirei apenas aqui algumas considerações que me pareceram mais pertinentes: o problema de saber o que é o cânone em Filosofia (no seu ensino) e o número de obras que devem constituir o seu elenco; a época histórica como critério da escolha das obras a estudar; a distinção entre leitura científica e leitura pedagógica da obra. Em relação ao primeiro aspeto, será necessário colocar algumas questões, tais como a de saber se há algo como “a” tradição filosófica, a questão de saber se existem obras que lhe sejam essenciais e quais devem ser, no Ensino Secundário, os critérios para selecionar as obras mais representativas.

Como resposta ao *problema da escolha das obras*, o Programa de 1995 aponta para critérios extrínsecos (tais como o volume da obra, a existência de tradução portuguesa) e para critérios intrínsecos (tais como a adequação da obra aos objetivos e princípios do programa), o que determina que sejam escolhidas “ (...) obras caracterizantes das suas épocas e portadoras de uma vitalidade filosófica ainda hoje atuante.”¹⁰¹ Contudo, este critério parece evidenciar apenas o valor filosófico intrínseco da obra, nada dizendo sobre o seu valor pedagógico para o Ensino Secundário. De igual modo, o Programa não apresenta uma razão clara para a constituição de um elenco de vinte e duas obras, justificando de forma explícita apenas a obrigatoriedade de analisar três obras de períodos históricos diferentes.

Pode-se acrescentar a esta crítica um outro reparo: mesmo cumprindo os critérios acima apresentados, não se pode afirmar com toda a certeza que as obras selecionadas e

¹⁰⁰ REIS, A., *o.c.*, pág. 191.

¹⁰¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de “Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 13.

as articulações possíveis em função da época histórica, têm todas o mesmo valor filosófico, pedagógico, formativo e cultural. Através destes critérios torna-se também um problema saber se o grau de dificuldade intrínseco de cada um dos percursos é idêntico, até porque as obras são muito diferentes umas das outras quer do ponto de vista formal, quer do ponto de vista material, histórico e temático.¹⁰²

O Programa de 1995 também não esclarece suficientemente por que motivo é obrigatório escolher três obras e por que motivo a época histórica é único critério que condiciona essa escolha. Em relação ao primeiro critério, explica, como já foi referido, que uma só obra seria inadequada porque, em função da sua temática limitada e da sua ligação a uma época específica, daria uma informação temática e uma abertura à universalidade filosófica insuficientes. Contudo, não é legítimo tirar destas premissas a ilação de que devem ser três, as obras a estudar. Deste modo, parece que esta escolha se deve mais à calendarização do ano letivo em três períodos diferentes.

Ainda em relação ao elenco das obras, uma das críticas apontadas a este Programa de 1995, e que tem por base um Inquérito realizado a nível nacional aos professores de Filosofia do Ensino Secundário em 2001,¹⁰³ é a de que se trata de “ (...) uma longa lista de títulos cujas traduções deixam, por vezes, muito a desejar.”¹⁰⁴ Ainda no âmbito da análise dos resultados deste Inquérito, afirma-se que o critério de seleção das obras parece ter sido sobretudo o da sua acessibilidade por parte dos alunos, uma vez que estes experimentam dificuldades cada vez maiores com a língua materna e com a conceptualização. O perfil das obras efetivamente escolhidas pelos docentes pode ser quantitativamente traduzido da seguinte forma: “As opções oscilam claramente entre Platão (66% para o Fédon e 29% para o Górgias), St. Agostinho (O Mestre, 53% dos que optam pela época medieval) e Proslogion, de St. Anselmo (35%), Descartes, Os Princípios da Filosofia (37% das opções na época moderna), Locke (Carta sobre a tolerância, com 21%) e sobretudo Kant, a Fundamentação da Metafísica dos Costumes, (com 42% das opções). Na época contemporânea a opção é claramente por Nietzsche, com a Origem da Tragédia (58%), embora as Tendências Gerais da Filosofia, de Antero de Quental, Os Problemas da Filosofia, de Russell, recebam 14% das opções.”¹⁰⁵

¹⁰² Por exemplo, não se sabe se um aluno que fizer o percurso das obras de Platão-Kant-Nietzsche tem a mesma preparação filosófica e cultural que um outro que faça o percurso das obras de Parménides - Stº Agostinho - Joaquim de Carvalho.

¹⁰³ Inquérito realizado no âmbito do supracitado Projeto de Investigação sobre *A Filosofia no Ensino Secundário - Avaliação do Exercício dos Atuais Programas*, do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

¹⁰⁴ AREDES, J., “Um Trabalho Pioneiro”, in F. HENRIQUES, (Org.), *o.c.*, pág. 138.

¹⁰⁵ IBIDEM.

Tendo em conta o número de obras que atrás se apresentam e que exprimem a opção efetiva dos docentes, o elenco apresentado pelo Programa de 1995 parece indiscutivelmente excessivo. Os autores do Programa de 2002 perceberam bem esta dificuldade pelo que decidiram passar de vinte e duas para dezassete obras, eliminando aquelas que foram alvo de uma escolha reduzida por parte dos professores. Pensa-se, igualmente que seria desejável, a par desta redução, que a atenção dos responsáveis pelo Programa de 1995 tivesse sido mais direcionada para a realização de boas traduções, de edições críticas e de obras de apoio ou de análise das obras a estudar.

Finalmente e em relação à *distinção entre leitura científica e leitura pedagógica da obra*, o Programa preocupa-se em definir uma hermenêutica do texto filosófico e em delimitar as exigências de cientificidade da leitura e da escrita filosóficas, mas não revela uma atenção necessária ao contexto pedagógico no qual se vai desenvolver a aprendizagem dessa cientificidade, isto é, não tem em conta as exigências pedagógicas que a leitura da obra filosófica no Ensino Secundário acarreta.

O Programa define, deste modo, mais do que uma leitura pedagógica orientada para o Ensino Secundário, uma leitura científica da obra. Esta opção programática não está isenta de riscos e de dificuldades. Tendo os textos filosóficos, em particular os do cânone filosófico, um lugar central do trabalho a realizar nas aulas de Filosofia de 12º ano, a escolha de textos / obras deveria obedecer a uma ponderação prévia por parte dos autores do Programa sobre as condições de pedagogicidade de um texto, discurso, obra.

Mais ainda, tratando-se de alunos do Ensino Secundário e com poucos pré-requisitos no que diz respeito à leitura e comentário de obras filosóficas, a leitura integral da obra não poderá ser meramente científica. Não dar suficiente atenção à distinção entre leitura pedagógica e leitura científica da obra poderá, então, significar o esquecimento da dimensão pragmática da comunicação e transmissão da Filosofia, sem a qual o trabalho pedagógico é de todo inviável ou ineficaz.

Esta leitura da obra, como já foi referida anteriormente assenta em dois princípios fundamentais: o primado da obra e sua dupla função.¹⁰⁶ Pode ler-se no Programa de 1995 que um ensino assente nestes dois princípios “ (...) não partirá da formulação temática para a obra a fim de nesta encontrar a compreensão daquela; nem dos autores para as obras e destas para a formulação temática; mas deverá tomar a própria obra como ponto de partida e o seu entendimento como termo de chegada.”¹⁰⁷ Se é verdade

¹⁰⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de “Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pp. 10-11.

¹⁰⁷ IBIDEM, pág. 10.

que estes princípios são cientificamente sólidos, não será menos verdadeira a sua difícil aplicação no contexto pedagógico e didático, sobretudo se estivermos perante obras longas e com uma construção complexa. Dito de outro modo, é “ (...) filosófica e pedagogicamente improcedente situar imediata e exclusivamente o aluno desta faixa etária e deste nível de ensino perante uma obra de que se desconhece o autor, o contexto, a importância filosófica e a projeção histórico-filosófica.”¹⁰⁸

Conclui-se, então, que se o professor quiser que o aluno aceda à obra, não poderá deixar de construir os dispositivos didáticos atrás referidos, dos quais fazem parte: os aspetos relativos à estrutura da obra e ao seu contexto histórico, do autor e do seu pensamento. Esta preparação e orientação da leitura da obra, apesar de essencial, acaba de algum modo por inverter os princípios atrás defendidos em relação ao primado da obra e da sua relação com as temáticas e contextos que a envolvem.

Apesar de todas estas e outras críticas relativas ao Programa de Filosofia, encontrei também o testemunho de alguns professores que nos indicam que os alunos, apesar das dificuldades sentidas, foram entrando de uma forma progressiva na metodologia da leitura e análise de texto, concluindo com sucesso os seus estudos filosóficos de 12º ano.

No que respeita à *avaliação*, esta pode ser considerada um dos grandes méritos deste Programa, sendo que a metodologia defendida requer e exige novas modalidades de avaliar o trabalho dos alunos e as suas aprendizagens. Neste sentido, propõe a elaboração do arquivo do aluno, organizado tendo em conta os objetivos a atingir e as competências discursivas a fomentar. Para tal são apontadas uma série de indicações quanto a possíveis trabalhos a realizar no âmbito da avaliação, constituindo estas propostas uma autêntica "revolução" no processo de avaliação.

Para não tornar esta apreciação demasiado longa e tendo em conta as críticas já tecidas sobre o Programa de 1995, limitar-me-ei a dar conta de alguns aspetos positivos e negativos do Programa de 2002, assim como de algumas sugestões de correção destes últimos.¹⁰⁹ Neste sentido e em relação aos aspetos mais positivos do Programa, farei referência apenas àqueles que me pareceram mais pertinentes e de defesa mais razoável, começando por salientar, em primeiro lugar, a sua *maior clareza e simplicidade formais*, não apenas em relação ao Programa de 1995, mas também ao Programa de 10º

¹⁰⁸ MESQUITA, A. P., *Fédon*, Lisboa, Texto Editora, 1995, pp. 3-4.

¹⁰⁹ Esta análise terá como ponto de partida o documento já referido neste trabalho: SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA, *Parecer sobre o Projeto de Programa de Filosofia A - 12º ano*, Centro para o Ensino da Filosofia, Lisboa, 2002, pp. 1-7.

e 11º ano. Esta clareza e simplicidade encontram-se no modo como o Programa está redigido e na forma como está organizado, podendo tornar-se num instrumento funcional e de referência constante para o professor que leciona a disciplina e que, a partir dele, elabora as suas planificações, constrói os seus materiais e avalia os seus alunos.

Trata-se, igualmente, de um programa que dá mais *ênfase a aspetos essenciais da Filosofia*, tais como as teorias ou ideias que a constituem, os argumentos ou fundamentações que utiliza e os problemas ou problemáticas que levanta.

Outro aspeto a ter em conta diz respeito ao *elenco das obras*. Este, como já foi anteriormente referido, passa de vinte e duas para dezassete obras, o que é uma escolha mais equilibrada: “ Um número muito restrito de obras é contrário ao espírito de liberdade de escolha dos professores, mas um número demasiado elevado torna as avaliações nacionais e o próprio programa demasiado prolixos.”¹¹⁰

Outra característica positiva a realçar é a da *eliminação de algumas obras consideradas inadequadas para objeto de estudo da Filosofia de 12º ano*. Por motivos diferentes, nenhuma das obras agora rejeitadas foi considerada adequada: umas, por não terem a importância histórica que justifique a sua inclusão (como é o caso das obras de S. Boaventura, de Antero de Quental ou de Joaquim de Carvalho¹¹¹); outras por possuírem um grau de complexidade elevado para alunos desta faixa etária (como é o caso das obras de Parménides, de Wittgenstein, de Heidegger, de Merleau Ponty e de Paul Ricoeur).

O *destaque dado ao ensaio enquanto atividade própria do labor filosófico* é um dos aspetos positivos deste novo Programa. Este enfoque reforça a importância de os alunos aprenderem a capacidade de escrever ensaios filosóficos curtos, nos quais se pode perceber a cientificidade do discurso filosófico escrito e a consubstanciação das competências mais importantes da Filosofia, como sejam a conceptualização, a problematização e a argumentação.

Apesar destes aspetos positivos, o Programa de 2002 apresenta também algumas características menos positivas que podem ser facilmente corrigidas e ajustadas, potenciando deste modo a qualidade do ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

¹¹⁰ SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA, *o.c.*, Pág. 2.

¹¹¹ Note-se que os autores portugueses aqui mencionados, apesar de não terem uma projeção internacional que os coloque no cânone filosófico ou que os situe de forma indiscutível na história da Filosofia, encontram-se no anterior elenco por razões diferentes. São elas o primado da língua materna e o levar o aluno a filosofar em português.

Referirei apenas as que me pareceram mais pertinentes, mais consensuais e de fundamentação mais consistente.

Assim e quanto aos aspetos menos positivos, há a destacar uma certa *dissonância entre o elenco das obras e as diretrizes do Programa*. Este propõe que se escolham as três obras a partir do elenco estipulado, tendo em conta o tema integrador que irá constituir o pano de fundo da sua análise. Deste modo, garante-se a possibilidade de comparar obras de diferentes autores. Assim sendo e de modo formal, o elenco deixa de estar dividido por épocas históricas como o do anterior Programa. Contudo, esta situação só aparentemente muda, dado que, se olharmos para a lista com mais atenção, as obras continuam a pertencer a épocas históricas diferentes. Por outras palavras, o elenco continua a estar elaborado tendo em conta diferentes épocas históricas, obrigando-se os professores a escolher três obras que tenham um tema em comum, de modo a dar unidade à sua escolha e permitir no fim do ano a confrontação entre elas. Esta exigência vai colocar ao professor algumas dificuldades: como poderá escolher o mesmo tema em épocas tão diferentes? Haverá no mesmo período histórico obras suficientes que obedeçam ao critério da uniformidade temática? Por exemplo, “Se o professor escolher o *Fédon* de Platão, que lhe resta escolher que trate do problema da mente - corpo e da imortalidade da alma? Só os *Princípios da Filosofia*, de Descartes abordam o mesmo tema. Nem no elenco das obras da Filosofia Medieval nem no elenco das obras de Filosofia Contemporânea há obras que tratem destes problemas.”¹¹²

Este problema, se não for devidamente resolvido, poderá ter consequências pedagógicas negativas, dado que o professor tem não apenas muitas dificuldades em escolher as obras a lecionar, como poderá ter a tentação de estabelecer ligações forçadas entre elas ou entre temas e problemas que não têm muito em comum, contribuindo deste modo para a perda da qualidade do seu ensino. Contudo, podem-se apontar duas soluções para a resolução deste problema: uma, mais radical e que implica a renovação completa do elenco das obras; outra, mais conservadora e simples, que implica o abandono da exigência de unidade temática na escolha das obras.

Em relação à primeira, a proposta é a de repensar completamente o elenco das obras, em termos temáticos. Assim, as obras poderiam ser agrupadas segundo cada área central da Filosofia - Ética, Metafísica e Epistemologia, por exemplo -, cabendo ao professor escolher três obras de uma dada área. Essas obras deveriam estar necessariamente

¹¹² IBIDEM, pág. 4.

relacionadas entre si enquanto obras históricas centrais dessas áreas, o que facilitaria ao aluno a comparação entre elas.¹¹³

A segunda proposta, apesar de simples e menos radical que a primeira, implicaria repensar toda a parte final do Programa que diz respeito a uma apreciação unitária das três obras estudadas. Não sendo esta unidade temática uma necessidade absoluta, a solução parece razoável e mais fácil que a primeira, até porque mais importante que defender este princípio será “ (...) permitir que o estudante, pelo contacto direto com obras verdadeiramente marcantes da tradição filosófica, adquira a ‘competência específica do saber filosófico’, como se lê na própria proposta.”¹¹⁴

Em último lugar, há que referir que as *Fichas das Obras* - um dos instrumentos mais importantes para o trabalho dos professores -, deveriam ser repensadas, dado que se encontram concebidas de uma forma algo incompleta. Apesar de estarem apresentadas de forma sintética, as secções que as constituem, a do “Horizonte temático” e a dos “Conceitos” poderiam ser substituídas por uma única secção intitulada “Conteúdos”. Isto porque o “horizonte temático” aparece nestas fichas como um conjunto desarticulado de frases, uma espécie de índice alargado das obras e a secção “Conceitos” é uma mera lista de palavras, muitas das quais não exprimem sequer conceitos filosóficos. Assim, a secção “Conteúdos” poderia vir a explicar de uma forma sintética e articulada quais são as ideias centrais da obra e não as palavras ou expressões usadas pelo autor. Só assim as fichas das obras poderão constituir de modo efetivo “ (...) um instrumento didaticamente útil e cientificamente articulado.”¹¹⁵

Concluindo esta breve apreciação crítica sobre os dois Programas de Filosofia de 12º ano, pode-se afirmar que o atual Programa é uma continuação renovada do projeto anterior, reforçando os seus princípios fundamentais, metodologias, objetivos e finalidades. Neste sentido, veio reformular alguns aspetos menos positivos do Programa de 1995, introduzindo nele algumas melhorias, em relação às quais nenhum professor de Filosofia ficará alheio. Apesar de não ser o programa ideal e de apresentar aspetos menos consistentes, revelou-se um projeto exequível, que bem interpretado e seguido, poderá contribuir para a elevação efetiva da qualidade do ensino da Filosofia no Ensino

¹¹³ Os autores do *Parecer sobre o Projeto de Programa de Filosofia A - 12º ano*, documento que serve de pano de fundo a estas últimas considerações sobre o Programa de 2002, sugerem, a título de exemplo, que na área da Ética se poderia escolher o *Étifron*, de Platão, a *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, de Kant, *O Utilitarismo*, de J. S. Mill (ou, em vez desta obra, *A Linguagem da Moral*, R.M. Hare); já na área da Epistemologia, poder-se-ia dar a escolher ao professor o *Teeteto*, de Platão, *A Investigação sobre o Entendimento Humano*, de Hume, os *Prolegómenos a toda a Metafísica Futura*, de Kant (ou, em vez desta obra, *Os Problemas da Filosofia*, de Russell)

¹¹⁴ IBIDEM.

¹¹⁵ IBIDEM, pág. 6. Os autores deste *Parecer* afirmam ainda que no caso do *Fédon*, a título de exemplo, é necessário explicar que o problema central da obra é a imortalidade da alma; que tipos de argumentos são avançados por Sócrates; e qual é a conclusão final.

Secundário e, conseqüentemente, conduzir os alunos para níveis de sucesso superiores que lhes permitam cursar no Ensino Universitário diversas áreas do saber e do pensamento.

2.3. A importância da leitura integral do texto filosófico.

2.3.1. Breve nota sobre a inspiração hermenêutica do Programa de Filosofia de 12º ano.

Este trabalho não tem como pretensão uma análise exaustiva de uma perspectiva filosófica particular ou das várias perspectivas sobre o texto filosófico (e conseqüentemente, sobre a leitura e a escrita filosóficas). Contudo, e porque os Programas de Filosofia de 12º ano, abordados anteriormente, foram construídos e pensados, entre outras influências, num horizonte hermenêutico, parece-me pertinente, introduzir aqui uma breve nota acerca do *texto e da reciprocidade entre ler e escrever*, realçando sobretudo o contributo da Hermenêutica para a sua compreensão.

Revisitando o que escrevi anteriormente sobre o Programa de Filosofia de 12º ano parece-me importante voltar à ideia da novidade que encerra e que consiste, sobretudo, na leitura integral de obras filosóficas, indagando sobre a sua estrutura, significação e coerência próprias, novidade esta que foi mesmo o que me guiou até à questão do texto, da leitura e da escrita.

Adelino Cardoso, referindo-se ao carácter inovador dos Programas, diz-nos que “O primado da obra sobre o texto fragmentário tem a grande virtualidade de colocar o leitor perante um estilo, um modo de operar, uma tecitura de relações, propiciando o contacto com o exercício efetivo do pensar filosófico e apelando a dispositivos e procedimentos novos ao nível da Filosofia no Secundário.”¹¹⁶ Se considerarmos que apreender o estilo de um autor / obra é, mais do que compreender a sua estrutura manifesta e temática, apreender o modo latente de a estruturar e o viver / experiência da própria atividade de quem escreve, a leitura de uma obra é aqui entendida como a via adequada para “ (...) surpreender a vida do pensar, a filosofia no processo específico do seu acontecer.”¹¹⁷ Deste modo, mais do que apreender as fórmulas ou as doutrinas que a obra veicula, a leitura integral permite captar, compreender o modo de operar do autor na obra, isto é, o modo como o filósofo operou, trabalhou na sua obra.

¹¹⁶ CARDOSO, A., “Virtualidades do Novo Programa de Filosofia de 12º ano”, *Philosophica* 6, 1995, Lisboa, pág. 142

¹¹⁷ IBIDEM.

Ainda na mesma linha de ideias, pode-se então concluir que “A leitura de uma obra é uma via excelente de acesso a uma filosofia determinada entendida como um modo particular de operar e exercer a razão, mais do que como um corpus de doutrinas.”¹¹⁸ Isto é, ao contrário da leitura de fragmentos textuais, a leitura integral de uma obra implica um esforço de compreensão global, centrado no estudo da sua génese, estrutura e significação, o que conduz também à explicitação dos seus tópicos fundamentais e do seu modo de articulação, de maneira a aquele que a lê possa apreender a sua coerência interna. Por sua vez, uma leitura assim realizada pressupõe uma compreensão adequada do carácter específico do pensar que nela se evidencia, da filosofia que veicula. Deste modo, o acesso à significação de uma obra apela também a uma inserção histórica e sistemática da mesma, de modo a fazer sobressair o novo campo por ela aberto ou a radicalidade com que transforma problemáticas do passado ou mesmo pelo impulso dado aos futuros modos de filosofar.

Apesar de o texto se encontrar hoje no centro das preocupações pedagógicas do ensino da Filosofia, ao longo da sua história esta pouco se interessou pela leitura, pelo texto, pela escrita enquanto seu objeto de reflexão. O texto escrito foi concebido como um meio de comunicação ou de transmissão de um saber, não havendo uma preocupação pelo texto propriamente dito, como modo muito específico da criação filosófica ou do modo de trabalhar filosófico. A Filosofia não viu em si o seu carácter eminentemente *poiético*, ou seja, de um ‘fazer-se’, que só se manifesta a partir de um trabalho. Este trabalho (de texto), contudo, é um meio privilegiado da prática filosófica.

De acordo com esta ideia, Jean-Louis Galay¹¹⁹ diz-nos que a prática filosófica tradicional apenas viu do texto a mensagem por ele libertada, nada mais. Isto é, para os filósofos da tradição, a linguagem, o texto, tem um carácter meramente expressivo, sendo o seu significante contingente em relação ao significado. Assim sendo, pode-se inferir que os filósofos deram mais importância ao significado do que ao modo como este é expresso no significante (texto, linguagem).

Sendo o filosofar também um produzir de discursos, a Filosofia não deveria ficar alheia a esta atividade. Falando dos filósofos, este autor chama-lhes “Produtores de obras, agentes de operações necessárias à composição e à apresentação de obras, (...) fazedores, *poietai*, (...) ‘poetas’.”¹²⁰ Contudo, o que houve desde sempre foi uma

¹¹⁸ IBIDEM, Pág. 144.

¹¹⁹ GALAY, J.-L., “Intertextualidades e Poética do texto Filosófico”, in BORGES, I. et alii (Org.), *Texto, Leitura e Escrita. Antologia*, Porto, 2000, Porto Editora, pp.231-247.

¹²⁰ IBIDEM, pág.232.

dissociação entre atividade filosófica, enquanto única efetuação do desenrolar do pensamento ou teoria e o ato poético que ela é. Isto implicou um rompimento da totalidade que é constituída pela textualidade e pelo sentido, passando este último a ser o único objeto da Filosofia. O que sempre interessou os filósofos foi o dito (o pensamento dito ou escrito) e não o modo de dizer. A componente “obreira”, criativa da atividade filosófica foi aqui desqualificada.

Galay afirma ainda que a prática filosófica tradicional, “ (...) é como que um pensamento suspenso sobre o impensado da obra, quer dizer, do texto; ou mais explicitamente, como um pensamento que se pensa, que se funda, se interpreta, se transforma e mesmo se ‘ultrapassa’, suspenso sobre um pensamento (pois a *poiética* é como um segundo pensamento encoberto no pensamento proposto pela obra) que aqui não se pensa ou não se ‘tematiza’: não tomado no processo do pensamento que se pensa.”¹²¹ Dito de outra forma, esta Filosofia tradicional excluiu a consideração de si própria enquanto prática discursiva escrita, enquanto texto. Esta prática é uma outra coisa, é apenas uma forma de comunicar, de veicular o sentido, esse sim, filosófico. Os filósofos são, assim, criadores, fazedores de discursos filosóficos, mas não estão inclinados para reconhecerem a sua obra, a sua filosofia, como um artefacto. Deste modo, pode-se dizer que o filósofo é um artista enquanto criador de discursos, embora não se tenha reconhecido como tal. A atividade filosófica só existe primeiramente e só é perceptível no texto (a coisa em que se deposita o pensamento filosófico). O fazer da Filosofia é escrever, é a realização de texto. O texto, enquanto produto do fazer filosófico existe, é uma coisa real no mundo.

O fazer ou operar filosófico pode, então, definir-se como um trabalho simultaneamente intelectual e manual, isto é, um pensar e um escrever e a relação entre estes dois componentes da atividade filosófica é de reciprocidade. Ou seja, nenhum pensamento existe a não ser como uma certa formulação e nenhum recurso a uma forma textual ou significativa se faz sem um regresso ao pensamento: “Pensar, (...) responder com um verdadeiro empreendimento do pensamento, qualquer que ele seja, não é possível senão respondendo simultaneamente com um verdadeiro empreendimento da palavra. Os filósofos ‘escrevem’, dão forma a uma obra verbal, no próprio momento em que inventam e expõem os constituintes e as relações de um *logos*.”¹²²

¹²¹ IBIDEM, pág.233.

¹²² IBIDEM, pág.234.

Assim sendo, a Filosofia conjuga duas artes: uma arte puramente teórica (a Filosofia propriamente dita enquanto pensamento) e uma arte simultaneamente manifesta e escondida que é a da produção de textos. Esta última excede a Filosofia pelo seu conteúdo e pela diversidade das suas realizações.

Esta duplicidade do fazer filosófico só vem reforçar a ideia de que há uma exterioridade da obra relativamente à intenção filosófica. Esta obra depende de um funcionamento que lhe é próprio e é dotada de uma existência autónoma: subsiste e persiste para além de quem a faz. Por isso, diz Galay, é preciso “ (...) devolver a filosofia ao cosmos das obras.”¹²³ Isto porque, qualquer que seja a imagem que a atividade filosófica forma de si própria, ela é, antes de mais, uma obra que se vai fazendo, envolvendo uma criação, uma *poiesis*. Esta, por seu turno, envolve a Filosofia enquanto modo da sua realização.

Sabe-se que hoje, ao contrário do retrato anteriormente traçado, o nosso século fez do texto (da leitura e da escrita), tema central da Filosofia. Esta atenção dedicada ao texto, à leitura e à escrita deverá ser agora perspetivada à luz de uma Hermenêutica filosófica, em que o mundo é visto como um lugar onde se dão as grandes criações ou obras do espírito humano, um mundo da palavra ou da significação, que já não pode entender-se de acordo com o modelo explicativo usado no âmbito fenoménico, típico da Modernidade. O homem desta nova perspetiva já não é um mero sujeito, mas sim um ser relacional, histórico, social e produtor de cultura, um homem que se exprime e é significação.

A leitura supõe, desde sempre, a existência de textos, que estão aí, à nossa disposição, à espera de serem lidos. O texto escrito é o lugar em que, numa determinada altura se originou e origina a articulação entre a leitura e a escrita. Esta circularidade entre ler e escrever remete esta abordagem do texto para a perspetiva hermenêutica, para a qual, este não é um objeto dado, mas uma “ (...) fase na realização de um processo de compreensão.”¹²⁴

Os textos são, assim, trabalho na e da linguagem, relacionando-se como leitura e interpretação, não propriamente segundo um esquema de complementaridade, mas numa co-originalidade constituinte. O que produz o texto seria, deste modo, a leitura interpretativa, o que o caracteriza é não se dar à compreensão senão no contexto da

¹²³ IBIDEM, pág.235.

¹²⁴ GADAMER, H-G., “Texto e Interpretação”, in I. BORGES et alii, *o.c.*, pág. 74.

interpretação.¹²⁵ Se ler é tecer, é unir (*legere* ou *légein*, “ligar”) é neste quadro da interpretação como leitura “têxtil” que se perspetiva o texto. Este assim considerado é indissociável da sua própria leitura, formando com ela uma espécie de tapeçaria “viva”, aberta e por acabar, onde os diferentes fios se entrelaçam e compõem de forma contínua e sempre diferente. A própria etimologia latina de *textus* evoca o seu carácter têxtil, significando “tecido”, “trama”, “contextura”, enquanto substantivo que decorre do verbo *texo*, *texere*, “tecer”, “urdir” uma teia, uma trama.¹²⁶

Mas, se a leitura implica a “coisa mesma” que se encontra entretecida no texto, o seu quadro de significações nele configurado ou o mundo que abre, o que significa ler um texto filosófico? Não se tratando aqui de descobrir as presumíveis intenções de um autor, mas de encontrar o sentido que cada texto nos propõe, ler é uma tarefa complexa e que revela o carácter bidimensional dos textos: para além da proposta de uma significação específica, um texto recorre a uma certa forma de dizer que condiciona o que se diz. Por outras palavras, toda a atividade da leitura tem de articular a forma e o conteúdo em que o dito do texto se consubstancia.

Este duplo carácter do texto (conteúdo e forma) é que permite a existência de diferentes estilos de leitura, como é o caso da leitura hermenêutica, diferente da leitura que a linguística faz. Para a primeira, o que se lê é a significação, o sentido; para a segunda, a leitura é dirigida ao modo de significar. O linguista, como afirma H.-G. Gadamer, “ (...) não pretende entrar na compreensão do tema que vem à linguagem do texto, aclarar o funcionamento da linguagem como tal, seja o que for que o texto possa dizer.”¹²⁷ Este preocupa-se apenas com a possibilidade que o texto tem de comunicar, com os recursos semióticos para produzir esta comunicação e não com o que o texto comunica. Pelo contrário, o hermeneuta apenas se interessa pela compreensão do texto, considerando o funcionamento da linguagem apenas como condição prévia do mesmo. Contudo, as duas perspetivas confluem para uma compreensão integral do texto, na medida em que o sentido só se dá se o texto tiver uma certa textualidade, uma certa estrutura que o fixe.

Neste particular, Ricoeur fala da interpretação (ou leitura) do texto como uma atividade que se realiza no interior de uma dialética entre explicação e compreensão, sendo já o seu resultado. Só esta dupla atenção dada à significação (compreensão do texto) e ao modo de significar (explicação do texto) pode respeitar os textos e tratá-los

¹²⁵ Cf. IBIDEM, pág. 73.

¹²⁶ Cf. SCHERNER, M., “Texto. Subsídios para a História do Conceito”, in BORGES, I, et alii (Org.), *o.c.*, pág. 130.

¹²⁷ GADAMER, H.-G., *o.c.*, pp. 74-75.

em toda a sua complexidade, autonomia e realidade mediadora. Não há como fugir aos textos e à linguagem em que nos falamos: “ (...) o ser que pode ser compreendido é linguagem.”¹²⁸ Se quero perceber o sentido de um texto não posso deixar de dar atenção à linguagem em que esse sentido se dá. Toda a compreensão está, deste modo, ligada e dependente da capacidade da linguagem para expressar a significação.

O que aqui é dito da leitura terá o seu correlato na escrita. A materialidade do texto representa uma certa resistência, implica um sobreviver às múltiplas interpretações que dele fazemos, permitindo, deste modo, a sua constante reinterpretação. Isto é, cada nova leitura pode gerar uma nova interpretação e a repetição transforma-se em inovação. Esta é a tarefa do comentário filosófico, a de dizer, enfim o que estava de forma implícita articulado no texto original. O texto é assim visto como um espaço de relações intertextuais, como algo que está situado de forma essencial entre a leitura e a escrita: o texto é o meio ou “entre” em que se dá e produz o sentido.

Mas, porque escrevemos? Existindo um falar, qual a razão de ser do escrever? Para Maria Zambrano,¹²⁹ a escrita é uma forma de defender a solidão em que nos encontramos, isto é, a escrita é uma ação que resulta de um isolamento de comunicação efetivo, um isolamento ou distância em relação a todas as coisas concretas. É este mesmo isolamento que permitirá ao escritor descobrir a relação entre elas. Nesta perspectiva, o escritor defende a sua solidão mostrando pela escrita o que nela se pode encontrar pela leitura, desvelando-se.

Escrever é também, ao contrário do dizer (que nasce espontaneamente e é pressionado pelas circunstâncias e pelo tempo), uma forma de lutar contra a derrota constante da temporalidade: “ Escreve-se para reconquistar a derrota sofrida sempre que falámos por muito tempo.”¹³⁰ As palavras escritas são resgatadas do momento opressor, têm uma função distinta das palavras faladas: não servem para nos justificarmos perante o ataque do momentâneo, do passageiro, mas defender-nos-ão face à totalidade dos momentos, das circunstâncias, da vida na sua integridade, dado que partem do centro do nosso ser em recolhimento.

A vontade de retenção das palavras na escrita (ao contrário da fala, que as desprende, solta) segundo a autora, “ (...) existe já na origem, na raiz do próprio ato de escrever, acompanha-o permanentemente.”¹³¹ Também para Ricoeur, “ (...) quando alguém fala, o

¹²⁸ IBIDEM, pág. 68.

¹²⁹ ZAMBRANO, M., “ Por que se escreve?”, in BORGES, I., et alii (Org.), *o.c.*, pp. 21-27.

¹³⁰ IBIDEM, pág. 21.

¹³¹ IBIDEM, pág. 22.

sentido do que disse começou já a escapar ao acontecimento fugitivo da fala.”¹³² Contudo a fala, enquanto exteriorização, é já um enunciar, um esboçar da escrita. Escrever acaba assim por superar o falar, enquanto este é fruto de uma necessidade momentânea e imediata, aprisionando-nos por aquilo que pronunciámos. O escrever, ao contrário, possibilita a libertação e a perdurabilidade daquilo que se diz. O ofício de quem escreve é “salvar”, resgatar as palavras do momento, do seu ser transitório e temporal.

Escrever é ainda dizer o segredo, isto é, o que não se pode dizer com a voz, por ser demasiado verdade e esta não se poder dizer: há coisas que não se podem dizer e que são a verdade, “ Mas aquilo que não se pode dizer é aquilo que se tem de escrever.”¹³³ Aquilo que incentiva a escrita e o escritor é, por um lado o desvelamento do segredo e, por outro, a sua comunicação. O segredo revela-se ao escritor, na solidão, enquanto este o vai escrevendo. O escritor, por sua vez, sai da sua solidão na ânsia de comunicar o segredo. O ato de escrever é, assim, apenas um meio e o escrito, o texto, é o instrumento por ele elaborado. O texto, o livro, enquanto forma que o escritor tem de retirar algo do silêncio em que se encontra “ (...) enquanto não se lê, é apenas ser em potência, tanto quanto uma bomba que ainda não rebentou.”¹³⁴ A leitura, mesmo virtualmente, já está pressuposta na escrita, é sua parte intrínseca. Sem esta o escrever não faz sentido.

Quem escreve pratica um ato de fé, uma vez que o segredo que se diz escrevendo não é dado à partida, não é revelado de antemão àquele que escreve. Para este, continua a ser segredo: é o seu público que descobre o sentido da verdade encontrada e mostrada pelo escritor aos outros quando a lê.

Escrever é ainda um ato de crença e de fidelidade em relação àquilo que o escritor pretende tirar do silêncio: o escritor deve deixar que a sua obra fale através de si, mas não de si, isto porque revelar o segredo não é fruto da sua vontade. Há segredos que exigem, por si mesmos, a sua revelação, a sua publicação. São estes que visitam o escritor aproveitando a sua solidão, o seu distanciamento. A verdade, o segredo dá-se nesta solidão, neste recolhimento, neste silêncio, mas só se dá se alguém a escrever para que os outros a conheçam. Por outras palavras, a obra vai mais além daquele que a escreve: o texto, a escrita, enquanto resultado desta necessidade de revelar e comunicar o segredo, não é propriedade de um escritor, nem é a ele que esta verdade se mostra, mas sim à própria comunicação, entendida aqui como a comunidade espiritual do

¹³² RICOEUR, P., “Elogio da leitura e da escrita”, in BORGES, I., et alii (Org.), *o.c.*, pág. 52.

¹³³ IBIDEM, pág. 23.

¹³⁴ IBIDEM, pág. 24.

escritor com o público que a lê. Esta comunidade, por seu turno, não se forma depois do público ter lido a obra publicada, mas sim antes, isto é, no próprio ato ou processo de o escritor escrever a sua obra. Ao tornar-se patente o segredo, a verdade, a comunidade do escritor com o seu público é criada. Este existe antes de a obra ter sido lida ou não, desde o começo da obra que coexiste com ela e com o escritor.

A escrita é vista por Ricoeur, enquanto transformação do som em letra (enquanto materialização ou exteriorização da voz), também como autónoma do ponto de vista semântico. Esta libertação conseguida pela escrita é tripla.

Em primeiro lugar, a obra é livre em relação ao seu locutor, isto é, o que o texto significa não coincide mais com o que o autor quis dizer. O autor do texto foi substituído pelo próprio texto e, de forma paradoxal, passa a fazer parte do contexto do texto. Desta forma, o caminho que o texto segue escapa ao controlo do seu autor e, como tal, passa a fazer parte da história da leitura. Como já foi dito anteriormente, não se trata aqui de perceber a intenção do autor, dado que esse já não está no texto que escreveu e este é uma outra coisa: “Na medida em que de facto o texto se tornou autónomo, relativamente à intenção subjetiva do autor, a questão já não é reencontrar por detrás do texto a intenção perdida, mas desenvolver de qualquer modo perante o texto o mundo que ele abre e descobre (...)”¹³⁵ A leitura de um texto abre a todo um mundo de significações e a uma multiplicidade de interpretações.

Em segundo lugar, o texto implica uma libertação relativamente a um interlocutor imediato, presente no diálogo vivo. O texto é subtraído ao seu interlocutor mais próximo e é oferecido a um público virtual, invisível que poderá ser qualquer pessoa ou conjunto de pessoas que saibam ler: “Um texto abre-se a um público ilimitado, enquanto a relação de um diálogo permanece uma relação fechada. Um texto fica disponível para qualquer pessoa que saiba ler, o seu público potencial é todo o mundo.”¹³⁶

Em terceiro lugar, o livro ou escrito é uma libertação num sentido mais subtil, dado que graças à escrita, a referência do discurso ultrapassa a situação comum aos parceiros do discurso, isto é, o meio envolvente do diálogo vivo é substituído por um mundo de significações e não de coisas. Este mundo é, assim, o referente último de todos os textos já lidos, compreendidos pelos leitores.

¹³⁵ IDEM, *Réflexion Faite. Autobiographie Intellectuelle*, Paris, Esprit, 1995, pp. 56-57. Citado por M. L. PORTOCARRERO no artigo "Finitude e Narração: O Texto na Perspetiva Hermenêutica", *Comunicações* 3, Coimbra, Associação de Professores de Filosofia pág. 106.

¹³⁶ RICOEUR, P., *o.c.*, pág. 58.

Esta autonomia semântica do texto leva-nos diretamente à necessidade da sua leitura, isto porque, sendo o texto “órfão” (como nos diz Platão), não tendo já lá o seu autor para o defender, para lutar por ele, é ao leitor que cabe tal tarefa: ler ou interpretar o seu ou seus sentidos. O leitor ocupa o lugar do interlocutor na situação da oralidade. A leitura dá sentido à escrita. O texto “ (...) torna-se filho adotivo da comunidade dos leitores. Incapaz de se socorrer a si mesmo, encontra o seu *pharmakon* no ato da leitura. Mas isto não se passa sem conflito (...). A conjugação entre a escrita e a leitura não é nunca um abraço tranquilo.”¹³⁷ Este conflito resulta, por um lado, da própria estrutura da escrita, da sua tendência ao fechamento (opacidade) que resulta da configuração imposta à obra escrita pelos códigos linguísticos que a estruturam e, por outro, do inacabamento e conseqüente abertura do mesmo às mais diversas interpretações: uma obra é sempre o resultado de uma estratificação e sedimentação de textos que vão acumulando as suas versões sucessivas numa versão final. Todas as leituras acrescentam algo à escrita, da mesma forma que esta alargou o poder do dizer, da voz.

Apesar de a obra escrita ter substituído a voz, podemos encontrar no texto a voz escrita, aquela que lá se “faz ouvir”, aquela que reconhecemos pela unidade de estilo de uma obra. Esta unidade de estilo é percebida quando, “ (...) por detrás de uma obra em aparência inerte, reconstituímos a constelação de perguntas, de problemas, de dificuldades, a que a obra traz uma resposta singular, isto é, quando nos confrontamos com o problema para o qual a obra quis ser a solução.”¹³⁸ É também este o espírito que se encontra nos Programas de Filosofia de 12º ano, analisados anteriormente.

Como nos dizem V. Santiuste e F. Gómez de Velasco, “Ler filosofia é antes de mais compreender um texto que se lê, é realizar uma hermenêutica (...),”¹³⁹ sendo que compreender não é aqui entendido apenas como mais um dos modos de comportamento do sujeito, mas como o modo por excelência do ser aí.

Compreender uma obra escrita na sua singularidade é também participar na dialética de perguntas e respostas incluídas na própria obra. Só assim, podemos dizer que a obra fala. Ler é interpretar, é escutar uma voz sem boca, sem rosto, uma voz que interpela o autor e que se dá na escrita. Visto desta forma, o texto enquanto obra - testemunho do estar no mundo ou resultado da experiência do seu autor, leva o leitor a ver o mundo com outros olhos, abre-o a outras perspetivas. O mundo assim concebido é um mundo

¹³⁷ IDEM, “Elogio da leitura e da escrita”, in BORGES, I., et alii (Org.), *o.c.*, pág. 55.

¹³⁸ IBIDEM, pág. 57.

¹³⁹ SANTIUSTE, V. & GÓMEZ DE VELASCO, F., *Didáctica de la Filosofía, Teoría, Metodos, Programas, Evaluation*. Madrid, Narcea, S.A Ediciones, 1984, pág. 134. A tradução é minha.

escrito, configurado pelo texto e que configura o sujeito. Este, o sujeito que lê, que interpreta os textos é um sujeito formado, aberto a outras perspectivas, mesmo em relação às quais pode entrar em conflito.

O texto também inaugura uma nova relação com a verdade. O modelo agora já não é o da visão mas o do trabalho, da leitura paciente enquanto interpretação de um sentido que não está dado à partida: a “verdade” do texto tem que ser interpretada, descoberta, não nos é dada de antemão. Deste modo, uma leitura assim realizada diz-nos muito sobre quem lê: o homem que lê, aquele que interpreta é um sujeito inquieto, aberto e implicado no sentido do texto enquanto segredo, mistério. Quem assim faz, não se contenta com o puramente dado, como já configurado e fechado sobre si.

Mas, o que é um texto, quais são as suas características fundamentais, segundo a Hermenêutica?

Um texto, para Ricoeur, é um discurso escrito ou uma obra singular.¹⁴⁰ Começando pelo primeiro aspeto da pergunta, pode-se dizer que por discurso não se entende a linguagem (no sentido linguístico), mas antes as mensagens que se produzem de forma livre sobre os alicerces e estrutura da linguagem. O discurso é, então, o acontecer da linguagem, a fala, que implica ato, escolha, inovação ou diálogo e não a língua. Se é um facto que esta é importante, na medida em que qualquer linguagem humana implica regras, códigos preestabelecidos que regulam a objetividade dos seus usos, a linguagem usada e o modo pessoal que esta tem de comunicar algo a alguém é o aspeto que mais interessa a Ricoeur, pois é neste contexto que a linguagem é plenamente significativa, isto é, quando narra algo, articula uma experiência.

De acordo com Maria Luísa Portocarrero, são cinco as grandes características do discurso, segundo Ricoeur¹⁴¹: (1) todo o discurso é um acontecimento, instantâneo, provisório e comunicável; (2) todo o discurso tem uma função de identificação e uma função predicativa, das quais a primeira implica o tocar a realidade e a segunda a atribuição de uma qualidade a algo (o discurso tem aqui como referente o universal); (3) todo o discurso se realiza como um ato de fala, de dizer ou de locução e, simultaneamente, um ato ilocucional, ou seja, que implica o que faço ao dizer (uma constatação, uma ordem, um desejo ou uma promessa); (4) todo o discurso enuncia um sentido, o que é dito (sentido) e uma referência (algo a que se refere quando diz) e é nesta referência que constatamos que o discurso enraíza no real (a linguagem está

¹⁴⁰ RICOEUR, P., *o.c.*, pág. 58.

¹⁴¹ PORTOCARRERO, M. L., *o.c.*, pp. 107- 108.

enraizada no mundo da vida); (5) todo o discurso é dupla referência: ao mundo ou realidade e ao locutor.

Quanto a este segundo aspecto da questão sobre o texto pode-se reafirmar que para Ricoeur o discurso escrito traz uma grande alteração nas principais características do discurso, sendo que o primeiro grande traço distintivo é o da fixação ou imortalização que a escrita traz ao sentido, prolongando a função de transcendência de todo o discurso, tornando-o, como anteriormente foi dito, autónomo em relação ao seu locutor ou autor. O seu autor morre, mas o texto segue o seu caminho, indo muito além de quem o criou: “ (...) o texto liberta-se dos limites da história da sua produção e sobrevive à ocorrência da palavra falada.”¹⁴²

Deste modo, a resposta à questão “O que é um texto?” (na perspectiva hermenêutica e de Ricoeur, em particular) pode ser dada da seguinte forma: enquanto categoria do discurso, da escrita e do trabalho, “ (...) um texto é uma coisa para ser interpretada, por que permite um número ilimitado de leituras, que convertem a escrita em fala viva.”¹⁴³

Neste sentido, a leitura é uma atividade fundamental que possui regras distintas das que regem a audição de um discurso falado. Sendo o texto mudo, não respondente, é preciso dar-lhe vida, renová-lo, interpretá-lo, dando-lhe novos sentidos. Assim sendo, a tarefa da Hermenêutica será, assim, a “ (...) interpretação da obra como uma totalidade significativa, que não é simplesmente a soma das frases consecutivas, mas uma relação de todas as partes, que tem as suas próprias regras.”¹⁴⁴

É também esta a proposta da Filosofia de 12º ano: um ensino-aprendizagem processado através da leitura integral da obra filosófica, mediante a interpretação e o comentário, tendo como ponto de partida a obra e o seu entendimento como ponto de chegada. Neste percurso, o aluno, coadjuvado pelo professor, descobrirá, interpretando e escrevendo, o pensamento de que a obra é a construção discursiva, evidenciando os seus diversos aspectos, apreciando o impacto da obra na existência e na história, numa perspectiva de compreensão e de problematização, não esquecendo a sua relação com outras obras do mesmo autor, de outros autores da mesma ou de outras épocas. É deste modo também, que o aluno vai adquirindo uma visão unitária e articulada da obra e do pensamento que lhe subjaz, descobrindo ao mesmo tempo as suas características e o

¹⁴² IBIDEM.

¹⁴³ IBIDEM.

¹⁴⁴ IBIDEM, pág. 59.

segredo do seu discurso, imitando as suas maneiras de fazer (escrever) através do comentário e da dissertação.¹⁴⁵

Concluindo, a obra de leitura integral é assim vista numa perspetiva hermenêutica, enquanto “ (...) texto organizado numa totalidade discursiva, na qual o saber filosófico se consoma e concretiza (...).”¹⁴⁶ Entendê-la neste dinamismo discursivo que a estrutura e que lhe dá sentido é ter a experiência interpretativa de quem a elaborou. Isto é, a obra é modelo de leitura (interpretação) e de escrita: imitamos o modo de interpretar e de escrever do seu autor: “A obra filosófica constitui, assim, o modelo, dotado de vida permanente, das capacidades e competências, para cuja aquisição o ensino-aprendizagem de Filosofia há de conduzir o aluno.”¹⁴⁷

2.3.2. A Leitura integral do texto filosófico na perspetiva da Didática da Filosofia: dificuldades, exigências e desafios.

Este trabalho não poderia fundamentar uma posição face à importância e centralidade do texto filosófico no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia recorrendo de forma exclusiva à Filosofia ou fazendo apenas referência à inspiração hermenêutica dos Programas de Filosofia de 12º ano.

Neste sentido, parece-me ser mais pertinente voltar agora os olhos para a Didática da Filosofia e, pela mão de autores nacionais e internacionais, perceber como poderemos colocar o texto filosófico no centro do ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário. O objetivo será, então, o de mostrar a especificidade da obra filosófica, quer enquanto discurso da Filosofia (e como tal, refletor da sua cientificidade) quer enquanto obra que se pode ler na íntegra, acarretando, por isso mesmo, dificuldades, exigências e desafios que se colocam a professores e alunos.

Esta minha opção pela abordagem da Didática da Filosofia tem como ponto de partida alguns pressupostos que podemos encontrar em investigadores portugueses desta área de estudos, como é o caso de Joaquim Neves Vicente e de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Tendo tecido algumas considerações sobre o lugar e o estatuto da Didática da Filosofia no currículo dos cursos de Filosofia do Ensino Superior português enquanto disciplina fundamental para a formação de atuais e de futuros professores de Filosofia, estes autores partiram de alguns pressupostos que permitem compreender a quase impossibilidade que existe em separar a Filosofia da sua didática.

¹⁴⁵ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 14.

¹⁴⁶ IBIDEM, pág. 10.

¹⁴⁷ IBIDEM.

Joaquim Neves Vicente defende que a “ (...) didática de qualquer disciplina deve articular-se em primeiro lugar com a ciência de origem correspondente e com a investigação que nela é feita (...).”¹⁴⁸ Dito de outra forma, não será possível separar a Didática da Filosofia - o seu ensino e aprendizagem - da Filosofia, entendendo esta como forma de investigação, com a sua cientificidade própria. Completando esta ideia, Maria Luísa Ribeiro Ferreira afirma que a “ (...) didática é a filosofia enquanto exercício, é a ocasião que a filosofia tem para se justificar, e como tal, para se repensar (...).”¹⁴⁹ Esta autora diz ainda, por outras palavras, que a Didática da Filosofia não constitui um mero conjunto de técnicas, sendo por isso indissociável de um projeto filosófico que lhe está subjacente, obrigando a uma identificação entre um modo de ensinar e aprender Filosofia e um modo de pensar e viver filosoficamente. Sendo ainda uma didática específica, dado que nela o ensino e a aprendizagem são pensados a partir de determinados conteúdos filosóficos, esta relação intrínseca com os conteúdos ensináveis confere-lhe um certo privilégio relativamente às didáticas de outras disciplinas: “A didática da filosofia encontra em si mesma os seus instrumentos de trabalho, não estando dependente no seu *fieri* dos métodos e técnicas de disciplinas afins.”¹⁵⁰ Isto é, vista nesta perspetiva, a Didática da Filosofia é em si mesma uma atividade filosófica, constituindo um terreno em que a própria Filosofia se justifica. Por isso, quando nos dedicamos à didática não estamos a abandonar a Filosofia ou a filosofar; mas, pelo contrário, a aprofundar de forma constante esse mesmo filosofar e a própria Filosofia.

Após este pequeno excursus sobre as relações entre a Filosofia e a sua didática, parece-me importante reafirmar a dependência desta em relação à Filosofia enquanto saber matricial, sobretudo pelo facto de o exercício primordial do trabalho filosófico ser a leitura de textos filosóficos, devendo estes estar sempre no centro da “simulação da atividade cognitiva” no contexto da sala de aula. A sala de aula poderá, assim, ser uma simulação do ato de leitura, primeiro passo do trabalho filosófico.

Contudo, quando se fala de textos filosóficos, estamo-nos a referir a que tipo de textos? Dito de outra forma: quando é que podemos dizer que um texto é filosófico? A Didática da Filosofia oferece algumas respostas a estas questões. Vamos ficar por duas: a perspetiva de Frédéric Cossuta e a de Michel Tozzi.

¹⁴⁸ VICENTE, J. N., *Didática da Filosofia*, (Textos de Apoio para Alunos de Didática da Filosofia), Coimbra, 2005, pág. 16.

¹⁴⁹ FERREIRA, M. L., “Filosofia e Didática da Filosofia: Implicações de uma Relação”, in MARNOTO, I. (Coord.), *Didática da Filosofia*, Lisboa, 1998, Universidade Aberta, pp. 19-240.

¹⁵⁰ FERREIRA, M. L., “O Texto Literário como Propedêutica do Texto Filosófico. Considerações a propósito de um Projeto de Trabalho”, *Philosophica* 6, Lisboa, 1995, pág.127.

Quanto ao primeiro autor, interessa realçar, sobretudo, a sua noção de texto filosófico. Para Cossuta, um texto filosófico é constituído por um “cenário” ou aquilo a que ele chama aparelho formal de enunciação filosófica.¹⁵¹ Este “cenário” ou “cena filosófica” é o resultado de um trabalho de escrita, “ (...) pelo qual o filósofo exhibe o processo de pensamento no interior do próprio texto. É composto pelo conjunto das operações derivadas da estrutura enunciativa, que através de variações e combinações, é consideravelmente enriquecida.”¹⁵² O texto filosófico é assim considerado como um “discurso constituinte”, diferente de todos os outros, porque ele próprio se tematiza, no quadro das categorias específicas dos discursos filosóficos.

Para se perceber melhor esta especificidade, dir-se-á que os discursos constituintes são todos aqueles em que a pretensão “ (...) é fundar e não ser fundado.”¹⁵³ Isto significa dizer que uma das tarefas prioritárias de toda Filosofia consiste, com efeito, em explicitar o seu próprio modo de constituição, isto é, em lançar mão apenas da sua própria autoridade para estabelecer as condições de validade dos seus próprios enunciados, assim como as condições de validação de todo o enunciado.¹⁵⁴

Deste modo, Cossuta propõe, dada a especificidade do texto filosófico como texto fundador (ou constituinte), que a sua leitura seja realizada de forma estritamente filosófica, o que pressupõe uma tarefa de elaboração das próprias categorias de análise, as quais poderão apreender funções gerais que determinam o carácter filosófico de um texto, seja ele sistemático, aforístico, argumentativo ou outro. Esta proposta (filosófica) de leitura do texto filosófico em toda a sua especificidade, não deverá depender de nenhuma escola filosófica nem de uma qualquer teoria sobre o discurso, tendo em conta, como atrás foi dito, que cada obra filosófica impõe as suas próprias condições de validade, as quais não podem ser eliminadas ou esquecidas da análise dos textos / obras.

Esta leitura do texto ou da obra filosófica padece, no entanto, de algumas dificuldades próprias da sua especificidade. Uma primeira dificuldade advém do facto de o filósofo construir um universo definido e ordenado de palavras e de frases que muitas vezes desanimam o leitor (sobretudo o mais inexperiente) e que nele provocam sentimentos de incompreensão e conseqüente desânimo na leitura. A perda de

¹⁵¹ COSSUTTA, F., *Didática da Filosofia: como interpretar textos filosóficos?* (Tradução de José Carlos Eufrazio), Porto, Edições Asa, 1998, pp. 1- 258.

¹⁵² IBIDEM, pág. 22.

¹⁵³ MAINGUENEAU, D. & COSSUTA, F., “L’analyse des discours constitutants”, in *Langages - L’analyse du discours philosophique*, nº117, 1995, Paris, Larousse, pág. 112. A tradução é minha. No original pode-se ler a propósito dos discursos constituintes: “La prétention attachée au statut de discours constituant, c’est de fonder et de n’être pas fondé”.

¹⁵⁴ COSSUTTA, F., “Pour une analyse du discours philosophique”, in *Langages - L’analyse du discours philosophique*, nº117, 1995, Paris, Larousse, pp. 12-13.

orientação que o leitor pode experimentar reside no facto de os termos do discurso conservarem resíduos de significação mais ou menos confusos que só deixarão de comprometer a leitura se forem afastados ou clarificados, em nome de uma determinação rigorosa de sentido. Uma segunda dificuldade que se pode experimentar com a leitura de textos filosóficos pode estar no facto de estes serem, por vezes, densos e abstratos do ponto de vista conceptual, parecendo impossível relacioná-los com experiências vividas por quem os lê ou com um domínio do concreto e do observável.

É no âmbito da “didática da aprendizagem do filosofar” ou, mais especificamente, da “didática da aprendizagem da leitura filosófica” de M. Tozzi que poderemos compreender um pouco melhor a importância do texto filosófico no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia e das competências que a sua leitura implica e reclama (conceptualização, problematização e argumentação). Assim sendo, não bastará, pois, dizer que o aluno pode aprender a filosofar a partir de obras, repensando os textos filosóficos. Como nos diz M. Tozzi, esta leitura, dada a sua especificidade, necessita de precisar “ (...) os métodos que lhe permitirão identificar como um autor conceptualiza, problematiza, argumenta e articula estas três operações intelectuais num pensamento coerente e original.”¹⁵⁵

Explicitando um pouco melhor este ponto de vista e dentro de uma lógica da aprendizagem filosófica,¹⁵⁶ defendida por Tozzi, pode-se falar, então, do aprender filosófico como uma tarefa específica, que visa três objetivos nucleares do filosofar, enquanto ato de pensar: a *conceptualização*, enquanto tentativa de definição de um conceito ou de noções filosóficas, através de uma conceção que permita alcançar a sua essência; a *problematização*, considerada como um processo de elaboração de questões a partir de afirmações consideradas verdadeiras e formulação de problemas fundamentais subjacentes às respostas acerca das questões levantadas; a *argumentação*, considerada como a exposição das razões que conduzem à dúvida e que a fundamentam.

Segundo este autor, e contrariamente ao que se passa em outras disciplinas, em Filosofia há um modo específico de conceptualizar uma noção, problematizar uma questão e argumentar uma tese. Mais, há uma relação muito estreita entre estes três

¹⁵⁵ TOZZI, M., et alii, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, 1992, Hachette, pág. 93. A tradução é minha.

¹⁵⁶ No artigo “Deux Logiques” da Revista *Cahiers Pédagogiques*, n°s 304-305, 1992, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, pp. 64-66, Michel Tozzi distingue e caracteriza duas lógicas:

“ - uma lógica de ensino, como arte ou método de transmitir um saber ou um saber-fazer, referido à competência de um ‘Mestre’ que tem o dever de instruir e cuja prática é a lição ou a demonstração, a qual requer do formando atenção, escuta, compreensão, esforço, memória, imitação e reprodução;

- e uma lógica da aprendizagem, como processo de construção ativa por um aluno dos seus saberes e saber-fazer, a partir de um projeto motivador, desconstrutor e construtor, através de um conflito sociocognitivo, das suas representações, que progride pelas suas próprias estratégias, sendo acompanhado por feedbacks regulares.” A tradução é minha.

processos do pensamento. Esta articulação original entre conceptualizar, problematizar e argumentar liga-se, por sua vez, à aprendizagem do filosofar, formando uma espécie de tecido didático potenciado por determinados dispositivos. É exatamente no âmbito desta tecitura ou textura didática e dos dispositivos que a potenciam que podemos falar do texto filosófico enquanto centro das operações atrás reivindicadas como específicas da aprendizagem do filosofar. Por outras palavras, há que “ (...) elaborar no quadro de uma didática da aprendizagem do filosofar uma didática da escrita do texto filosófico e uma didática da leitura.”¹⁵⁷ Como se pode ver, a defesa do texto filosófico como centro do processo de aprendizagem do filosofar implica a apologia da leitura como método filosófico de aprendizagem e a reciprocidade entre este e a aprendizagem da escrita.¹⁵⁸

Uma didática da leitura assim entendida implica uma leitura filosófica de um texto e não, forçosamente, uma leitura de um texto filosófico que se enquadre na tradição dos autores considerados filósofos em sentido canónico, convencional ou tradicional.¹⁵⁹ Contudo e porque se trata de uma didática da aprendizagem do filosofar, apesar de podermos ler um texto filosófico de forma não filosófica e lermos filosoficamente um texto não filosófico, “ (...) há todo o interesse em ler, filosoficamente, textos filosóficos.”¹⁶⁰ Este interesse justifica-se se pensarmos que os textos filosóficos possuem características próprias que os distinguem de outros textos, nomeadamente dos de carácter literário ou científico.

Partindo do princípio de que “ (...) a filosofia e a literatura constituem dois modos diferentes de apropriação do real (...) ”,¹⁶¹ sendo por isso erróneo identificá-los, convém fazer uma breve distinção entre os textos filosóficos, os literários e os científicos. Nos textos filosóficos, segundo Tozzi, “ (...) o sujeito não toma posse da enunciação como nas obras literárias, mas também não se afasta totalmente, como no caso das obras científicas. Estabelece-se, assim, um compromisso entre a subjetividade da palavra interrogativa e persuasiva e a universalidade de uma visão racional. Por outro lado, não se dirige à sensibilidade e ao gosto como na literatura, mas sim à razão de cada um e de todos.”¹⁶²

¹⁵⁷ TOZZI, M., “L’institution scolaire construit le texte philosophique comme ‘objet d’enseignement’”, in TOZZI, M., & MOLIÉRE, G. (Coord.), *Lecture et écriture du texte argumentative en français et en philosophie*, Montpellier, 1995, Centre Régional de Documentation Pédagogique du Languedoc-Roussillon, pág. 130. A tradução é minha.

¹⁵⁸ Esta aprendizagem será objeto de análise no ponto seguinte deste capítulo, quando se abordar a importância do comentário e da dissertação enquanto exercícios por excelência das competências filosóficas.

¹⁵⁹ IBIDEM.

¹⁶⁰ IBIDEM, pág. 134.

¹⁶¹ FERREIRA, M. L., *o.c.*, pág.131.

¹⁶² TOZZI, M., *o.c.*, pág. 131-132.

Assim sendo, pode-se afirmar que o autor dos textos filosóficos não procura a estética da criação ou o prazer da recepção, próprios da obra literária, mas a verdade e as suas condições de enunciação. Como tal, longe do texto de ficção, que produz pseudo verdades, o texto filosófico visa uma expressão real através dos conceitos e comunica-se com o auditório por meio de uma linguagem abstrata, a que permite o debate racional. O texto filosófico tem, assim, uma “textura” diferente dos textos literários e dos científicos: sendo fruto de um filosofar, pessoal e concreto de um sujeito (próximo da criação literária), visa a universalidade de uma visão autónoma e descomprometida que é a racional (próximo da aspiração científica à objetividade). Acrescente-se que tal como no discurso literário, e contrariamente ao discurso da ciência, o discurso filosófico é marcado pelo tempo e, à semelhança da ciência, constrói conceitos, embora de um modo diferente desta, isto é, “ (...) faz um uso filosófico da língua natural.”¹⁶³

Falando um pouco mais das relações entre Filosofia e Literatura, pode-se afirmar que tal distinção não se encontra nos temas tratados, dado que há um denominador comum ou um foco convergente na diversidade de assuntos que a Filosofia e a Literatura abordam: ambas falam do homem e do seu lugar no mundo. Também no que respeita aos meios usados a semelhança é grande: tanto filósofos como escritores identificam o real através da linguagem, tomando como horizonte de referência um mundo de coisas e de acontecimentos. Contudo, a grande distância entre uns e outros, dá-se na maneira como perspetivam o homem e o mundo e nos objetivos que implícita ou explicitamente se propõem realizar. Sendo a Filosofia uma busca de sentido, tem como exigência primeira uma linha de fundamentação racional e, como tal, apresenta teses, demonstra, prova, justifica. Isto é, a sua finalidade é sempre conceptual: “ Quer se privilegie a vertente argumentativa, justificativa, fundamentadora, problemática ou genericamente hermenêutica da filosofia, optando-se por formas discursivas mais ou menos sistemáticas, o horizonte em que a filosofia se coloca é conceptual.”¹⁶⁴

Tozzi irá sintetizar a sua análise do texto filosófico dizendo que este tem três características que lhe dão especificidade: primeira - uma forma única e original de apresentação do sujeito da enunciação, já referida anteriormente; segunda - o carácter universal do auditório; terceira - uma especificidade ao nível da sua finalidade, dos seus problemas e dos seus processos cognitivos.

¹⁶³ IBIDEM.

¹⁶⁴ FERREIRA, M. L., *o.c.*, pág.132.

Para além destas características, o texto filosófico assim concebido não faz sentido se não se tiver em conta a sua leitura, levada a cabo por um sujeito. Assim, a afirmação de que o texto tem um sentido que é construído pelo leitor, pode ser entendida de dupla forma: “ (...) ou como uma atividade necessária para compreender o texto (ler é encontrar a intenção, o que o filósofo quis dizer, o sentido que está do lado do autor); ou como uma atividade pela qual o sentido é criado por um ou mais leitores. A primeira conceção defende a univocidade do sentido e a segunda opta pelo seu relativismo.”¹⁶⁵

É esta leitura do texto filosófico (mais do que o texto em si ou por si) que está no centro da atividade filosófica porque “ (...) recupera o modo como o filósofo ‘problematiza’, ‘conceptualiza’ e ‘argumenta’ um certo conteúdo (noções, problemas, teses) e, simultaneamente, é uma forma de o leitor colocar em ação os seus próprios processos de pensamento, quando efetua uma leitura comentada, a qual procurará identificar num excerto ou numa obra, estes três processos de pensamento e o modo como o autor os articula, numa trama conceptual.”¹⁶⁶ Ler é assim, por um lado, reconstruir o pensamento encontrado no texto e, por outro, construir o sentido daquilo que se lê e pensar, guiado por essa mesma leitura.

Tendo o texto filosófico uma especificidade que o torna único, o que significará, então, ler filosoficamente um texto?

A primeira pista que Tozzi apresenta para responder a esta questão é a de que ler filosoficamente um texto será, como já foi dito, construir o seu sentido (filosófico). Para atingir este objetivo há que apreender a marcha filosófica do pensamento, identificando o problema, o questionamento, a problemática essencial que se joga no texto. Para além deste objetivo é preciso que o leitor realize um aprofundamento conceptual de noções-chave e que elabore a argumentação fundada em razões que visam a universalidade.

A segunda pista fala de um envolvimento pessoal pelo problema do texto por parte do leitor. Este, assim envolvido, reagirá filosoficamente à provocação intelectual que o texto lhe faz, fazendo da questão do texto a sua questão, exercendo uma distância crítica que possibilite uma tomada de posição, isto é, o acordo ou desacordo e respetiva fundamentação.

A terceira pista apresentada coloca a ênfase na defesa da ideia de que ler filosoficamente um texto implica ser-se capaz de colocar questões filosóficas a qualquer

¹⁶⁵ TOZZI, M., “L’institution scolaire construit le texte philosophique comme ‘objet d’enseignement’”, in TOZZI, M., & MOLIÈRE, G. (Coord.), *o.c.*, pág. 130.

¹⁶⁶ IDEM, *Vers Une Didactique de L’Apprentissage du Philosophe*. Thèse soutenue en vue du Doctorat Nouveau Régime de Sciences de L’Éducation devant l’Université Lumière, Lyon II, 1992, pág. 102. A tradução é minha.

texto e não apenas àqueles que consideramos estritamente filosóficos. Esta leitura assim perspectivada implica um certo olhar questionante sobre qualquer tipo de texto no sentido de o interrogar, conceptualizar, com vista a apurar os processos de validação das suas afirmações, criticando pseudo ou falsos problemas ou questões.

Face a concepções filosóficas tão diversas como a de Paul Ricoeur ou de Jacques Derrida, Michel Tozzi apresenta uma solução intermédia, isto é, uma concepção operatória de leitura de um texto. Nesta ótica ler filosoficamente um texto “ (...) é adotar uma certa atitude, entrar num certo movimento e é efetuar um certo número de operações (...).”¹⁶⁷ A leitura filosófica é uma leitura que implica uma dupla interrogação: do texto, sobre aquilo que nele está subjacente, isto é, sobre o tema, o conteúdo, as ideias; do próprio leitor acerca do seu pensamento, desestabilizando-o, obrigando-o a reconstruir um sentido que não é seu, descentrando-o em relação a si, em nome de um saber universalizante.

Esta concepção operatória será um contributo para a didática da leitura filosófica de textos, visto que tal modelo poderá, por um lado, atender às dificuldades dos alunos e, por outro, à diversidade dos textos a abordar nas aulas de Filosofia. Esta diversidade diz respeito aos vários modelos de texto didático a adotar (de cariz predominantemente conceptual, problematizante e argumentativo) e aos diversos modelos de texto filosófico: o modelo dos textos longos e contextualizados ou textos curtos e contextualizados; e o modelo dos textos curtos e descontextualizados e de autor desconhecido.

Esta categorização do texto filosófico, proposta pela disciplina de Filosofia em França não difere muito daquilo que se propõe para a disciplina de Filosofia de 12º ano em Portugal. Tal como já foi referido anteriormente, os Programas de Filosofia de 12º ano não só assumem o primado da obra filosófica, tomada na sua dupla função de modelo discursivo e de fonte de instrução nos processos, problemas e doutrinas filosóficas, como obrigam a que o aluno faça uma leitura integral de três obras ao longo de um ano letivo. Estes princípios implicam o uso, por parte de alunos e professores, dos modelos de textos atrás apresentados por Tozzi como aqueles que poderão ser o objeto de uma didática da aprendizagem do filosofar em sala de aula, dando primazia aos textos longos e contextualizados, de autor conhecido (as obras filosóficas) e recíproca leitura integral dos mesmos.

¹⁶⁷ IBIDEM, pág. 450.

Contudo, e porque uma leitura assim desenvolvida pressupõe exigências e dificuldades acrescidas em relação a textos curtos e contextualizados ou descontextualizados e sem autor¹⁶⁸ (ambos os modelos adequados a uma iniciação à aprendizagem do filosofar no 10º e 11º ano), neste processo de aprendizagem terminal da Filosofia do Ensino Secundário, o professor não poderá deixar de recorrer a outros modelos de texto, mais curtos, embora preferencialmente contextualizados e de autor conhecido, com vista a suprir muitas das dificuldades que tal leitura integral implica para os estudantes desta faixa etária.

Esta complexidade da leitura filosófica, sobretudo a da leitura integral de obras filosóficas, não passa despercebida ao Programa de 2002, que defende na sua proposta que ler filosoficamente um texto é trabalhá-lo segundo aquelas dimensões que podem ser tidas como propriamente filosóficas. Aqui evidencia-se uma clara simpatia pela conceção de leitura filosófica que Tozzi propõe no âmbito de uma didática da leitura filosófica de textos. Sem exclusão de outras possíveis, o Programa adota como dimensões filosóficas mais relevantes a problemática do texto, a sua rede conceptual e a sua estrutura argumentativa.¹⁶⁹

Voltando a Tozzi e à já referida conceção operatória de leitura de um texto, pode-se reforçar a ideia de que há um conjunto de atitudes e operações consideradas essenciais para a leitura de um texto filosófico. Como atrás foi dito, estas atitudes podem dividir-se em duas: no fazer do texto uma fonte de questionamento e no operar uma descentração do leitor do texto em relação a si. Assim, esta leitura filosófica poderá ser encarada de uma forma integral, não apenas pelo tipo de texto a ler, mas no sentido da duplicidade anteriormente referida: como interrogação do texto e dos seus pressupostos, das suas consequências, dos seus valores implícitos e como interrogação do leitor acerca do seu próprio pensamento.

As operações implícitas na leitura de textos filosóficos, por sua vez, podem dividir-se em dois tipos. Existem as operações gerais, próprias de qualquer leitura, e as específicas, típicas de uma leitura filosófica, tais como: a identificação de questões que nos são colocadas pelos textos; as alternativas de resposta possíveis; os dados e pressupostos do texto; a questão fundamental do texto (a de saber o motivo que levou o autor a tal projeto de escrita); um conjunto de relações (de oposição, inclusão, exclusão,

¹⁶⁸ Interpreto alguns destes textos curtos, descontextualizados e de autor desconhecido, como sendo aqueles que são veiculados pelos autores dos manuais escolares e que servem, sobretudo, para expor determinados conteúdos programáticos ou para esclarecer os textos de autor, curtos e contextualizados, que são analisados nesses livros escolares.

¹⁶⁹ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de Filosofia A - 12º ano, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 12.

implicação, etc.) entre os conceitos, polarizados em torno de questões-chave que estruturam desse modo a rede conceptual do texto; uma resposta, aporética ou refutativa resultante de argumentos organizados racionalmente; as consequências dessa resposta noutros domínios, entre outras.¹⁷⁰

2.3.2.1. O comentário e a dissertação enquanto exercícios por excelência das competências filosóficas.

A fechar esta breve excursão sobre o contributo da Didática para a clarificação da centralidade da obra filosófica no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia, resta fazer uma referência à importância do comentário e da dissertação enquanto modos de operacionalização da leitura e da escrita filosófica de textos.

O discurso filosófico, como já foi diversas vezes afirmado neste trabalho, é um discurso eminentemente escrito. Por isso, uma das finalidades mais importantes da aula de Filosofia é a construção do discurso mediante a escrita. Ora, esta exigência implica um bom domínio da linguagem escrita e da língua materna que o aluno do Ensino Secundário nem sempre possui.

Como diz I. Izuzquiza, “Atender à importância da linguagem escrita supõe, de facto, considerar a linguagem como veículo de expressão da reflexão filosófica e como material de análise que se presta a um tratamento especial na aula de filosofia.”¹⁷¹ Mas, se isso é verdade, como colocar o aluno a filosofar em português e por escrito, se o interesse da Didática da Filosofia pelo texto é um interesse eminentemente filosófico e não literário? Como colocar o aluno do Ensino Secundário a ler as obras filosóficas, a tomá-las como modelo do seu pensamento e escrita filosófica?

De igual forma, quando se lê o Programa de 12º ano, fica-se com a ideia de que a leitura e a escrita filosófica têm primazia relativamente ao discurso oral (sobretudo no que toca à avaliação), o que não invalida que o professor faça leituras coletivas em sala de aula, discuta oralmente a obra com os seus alunos. A escrita, contudo, para além de permitir, do ponto de vista da avaliação, uma aferição mais correta daquilo que o aluno sabe fazer e sobre o que ele conhece acerca da obra, tem um carácter de autocorreção, de autoformação, pois à medida que o aluno vai escrevendo, é obrigado a ler o que escreve e pode, deste modo, ir corrigindo o que escreveu, afinando cada vez mais este processo difícil que é a escrita filosófica. Esta autoavaliação e autocorreção não podem

¹⁷⁰ Cf. TOZZI, M., *Vers Une Didactique de L'Apprentissage du Philosophe*. Thèse soutenue en vue du Doctorat Nouveau Régime de Sciences de L'Éducation devant l'Université Lumière, Lyon II, 1992, pág. 450.

¹⁷¹ IZUZQUIZA, I., *o.c.*, pág. 66. A tradução é minha.

ser realizadas sem o *feedback* do professor, que o vai encaminhando para uma escrita cada vez mais apurada, expressiva de um fazer filosófico que ainda não é o seu, mas que na cópia, na repetição de um estilo, se vai desenhando e autonomizando. A escrita é, assim, um veículo de expressão da própria reflexão do aluno, um instrumento de libertação do seu pensamento.

É comentando que o aluno é obrigado a ler o texto, a compreender-lhe o sentido, a interpretá-lo, dado que este tipo de trabalho requer uma ligação nunca perdida de vista entre o que o leitor escreve e o texto sobre o qual escreve. Dissertando, por outro lado, o aluno pode começar a esboçar, aos poucos, uma certa autonomia no modo de expor, articular, conceptualizar, problematizar e argumentar acerca de um tema ou problema que o texto lhe coloca. Só escrevendo (e no início, de uma forma imperfeita) pode o aluno ir aperfeiçoando a expressão escrita do seu pensamento: escrever será uma forma de repetir o “processo de criação literária” e que deve estar presente na simulação gnosiológica que se leva a cabo numa aula de Filosofia.¹⁷²

Sendo a capacidade escrita fundamental, usar formas de a orientar, expressar e aperfeiçoar torna-se uma prioridade do processo de ensino e aprendizagem da Filosofia. Deste modo, e não pretendendo anular outras estratégias ou metodologias utilizadas no tratamento da reflexão escrita nas aulas de Filosofia, abordarei de forma breve e com a ajuda de alguns autores da Didática da Filosofia, a metodologia de alguns tipos de trabalho escrito que podem ser úteis nessas aulas. Esta metodologia - comentário e dissertação filosófica (ou composição)¹⁷³ -, apesar de não ser exclusivamente utilizada no 12º ano, prende-se de forma evidente com a tipologia de texto utilizado, isto é, da obra integral, tal como se encontra proposta e fundamentada nos Programas de Filosofia de 12º ano e alvo de avaliação nos Exames Nacionais da disciplina.

Se se consultar um conjunto razoável de obras sobre Didática da Filosofia, em todas elas aparecem estas formas de trabalho filosófico, de carácter formativo, a realizar com os alunos. Apesar das diferentes orientações propostas para a sua realização, há um denominador comum em todas elas: quer no comentário, quer na dissertação filosófica, o aluno deverá empenhar-se na sua construção ou elaboração, tendo em conta, para além das dificuldades que tais tarefas implicam e da exigência de um bom domínio da

¹⁷² Cf. IBIDEM.

¹⁷³ Apesar de alguns autores da Didática da Filosofia considerarem a dissertação como pequeno ensaio, nem todos partilham desta opinião, separando estas duas metodologias filosóficas, atribuindo-lhes características e estruturas diferentes. Refiro-me a J. Neves Vicente, que a propósito da definição de dissertação diz o seguinte: “ (...) dir-se-ia, negativamente, que uma dissertação não deve assumir (ou confundir-se com) a forma do ensaio literário, como se tratasse de uma sequência de variações estilísticas ou temáticas à volta de um assunto”. Cf. VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 179.

língua materna escrita / vocabulário filosófico, um conjunto de procedimentos que obedecem a uma certa ordem de progressão, quer seja em relação à estrutura da análise,¹⁷⁴ do comentário ou da dissertação, quer seja em relação à articulação entre os três.¹⁷⁵

Olhando então, em primeiro lugar, para a *análise e comentário de texto*, dir-se-á que existem passos que os alunos podem realizar de modo eficaz.¹⁷⁶ São eles:

1. *Uma leitura atenta do texto proposto*: esta deve ser faseada, sobretudo se se tratar de uma obra integral. Neste caso, convém mesmo que o aluno seja orientado nesta leitura por guiões constituídos por perguntas e que deste modo não o façam perder o fio condutor do pensamento ou argumentação da obra. Numa primeira fase, a leitura visa retirar do texto a comentar uma ideia global ou geral do mesmo. Posteriormente e de forma paulatina, o aluno deverá repetir esta leitura, já com o auxílio do papel e do lápis, de modo a detetar aspetos específicos do texto, como sejam, os termos fundamentais que o autor utiliza (conceptualização), os problemas essenciais que o texto trata ou levanta (problematização) e a estrutura fundamental dos seus argumentos (argumentação).
2. *Análise da situação histórica do texto e do autor (contextualização)*: esta etapa, sendo mais especializada, poderá exigir da parte do professor a facultação ao aluno de dispositivos de contextualização história ou biográfica que possam ajudar a elucidar e a contextualizar o texto que o aluno está a comentar.
3. *Análise dos termos fundamentais que aparecem no texto (conceptualização)*: este procedimento implica um trabalho de levantamento e clarificação dos termos e conceitos mais importantes do texto, sua pertinência e adequação ao tema / problema do texto. De uma forma mais sintética, nesta análise podem realizar-se, então, as

¹⁷⁴ Não sendo a análise de texto objeto direto da minha reflexão, não poderei deixar de a considerar, não só pela sua importância, mas também porque falar de comentário ou de dissertação filosófica implica uma leitura ou análise prévia do texto ou dos textos que se comentam ou que servem de base a uma composição filosófica. Assim sendo, e porque a análise é já uma etapa do comentário de textos, deixo aqui apenas a referência ao *Guião para Análise e Comentário de Textos em Filosofia*, de J. Neves Vicente, em que esta análise é objeto de uma exposição mais detalhada. Cf. VICENTE, J. N., *Didática da Filosofia*, (Textos de Apoio para Alunos de Didática da Filosofia), Coimbra, 1995, Instituto de Estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pág. 175. (Cf. *Anexo X - Dispositivos didáticos de comentário: guiões de elaboração de um comentário filosófico*)

¹⁷⁵ Por exemplo, como nos diz J. Neves Vicente, a iniciação à análise metódica de textos deve preceder a iniciação ao comentário e esta deve preceder a iniciação à dissertação. Cf. VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 163.

¹⁷⁶ Estes passos aqui descritos são inspirados no *Guia metodológico para o comentário do texto filosófico*, de I. Izuzquiza e completados com outros contributos de autores da Didática da Filosofia, que serão mencionados neste trabalho sempre que se considerar pertinente fazê-lo. Cf. IZUZQUIZA, I., *o.c.*, pp. 76 -77.

seguintes tarefas: a elaboração de uma lista ordenada com os termos fundamentais; a definição desses termos em função daquilo que é afirmado no texto (se o autor for conhecido, pode-se definir os termos dentro do seu pensamento geral); o estabelecimento de relações entre os termos fundamentais do texto com outros contextos diferentes dos do texto analisado.

4. *Deteção do problema fundamental do texto (problematização)*: esta etapa implica uma explicitação do tema ou problema subjacente ao texto ou mesmo a explicitação da pergunta a que o texto procura responder. Assim sendo, trata-se da expressão, com as palavras do comentador, daquilo que o autor pretende tratar no texto, não se desviando dessa abordagem. É uma tarefa muito complexa, dado que se pretende que o aluno se aproprie daquilo que o autor quis dizer, expondo-o de uma forma clara e breve.
5. *Análise do método e da estrutura argumentativa utilizados pelo autor do texto (argumentação)*: este procedimento exige que o aluno analise como é que o autor do texto chegou às suas conclusões, insistindo de forma especial na sua maneira de argumentar, de unir raciocínios, de criticar outras teorias e autores, etc. Nesta fase do trabalho poderá ser útil a comparação breve entre o método utilizado pelo autor do texto e outros métodos ou argumentos em uso no tratamento de problemas semelhantes aos colocados pelo texto analisado.
6. *Análise crítica do texto*: este momento implica um posicionamento crítico do aluno face ao que é abordado pelo autor e aos seus argumentos. Como elemento final deste comentário, poder-se-á incluir neste passo, uma valoração pessoal acerca do texto, desde que devidamente fundamentada. O aluno poderá ainda realizar as seguintes tarefas: formular um balanço-síntese das conclusões que foi parcialmente tirando da análise do texto; discutir ou problematizar de forma pessoal os problemas deixados em aberto ou resolvidos no texto; tomar uma posição pessoal global e sintética sobre o seu comentário (ideias / teses) e até mesmo sobre a sua forma.¹⁷⁷

Tendo em conta a impossibilidade de explorar todas as técnicas de *comentário*, não poderia, contudo, deixar de aqui referir que todas elas incidem, apesar da sua

¹⁷⁷ Cf. VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 175.

diversidade, sobre três processos base: partir do texto, dar-lhe sentido no seu contexto e dar-lhe uma dimensão própria na sua projeção.¹⁷⁸

A fechar estas breves considerações sobre a análise e o comentário filosófico de textos fica um apontamento sobre o cuidado que se deve ter na realização deste tipo de trabalho. Assim, como nos diz C.T. Campomanes, “ (...) o próprio comentário de textos deve ser comentado.”¹⁷⁹ Por outras palavras, este comentário deverá ser crítico de modo a evitar alguns erros que possam comprometer a sua qualidade: o leitor pode ter levado para o comentário os seus próprios preconceitos, adulterando o seu sentido; o leitor poderá ter introduzido no texto as suas próprias ideias, o que tornaria a *exegese* numa *eisegese*, ou seja, em vez de retirar ou extrair do texto o sentido que lá se encontra, dando-lhe um sentido, um fio condutor, o leitor pode ser tentado a introduzir ou a “injetar” no texto alguma ideia ou teoria que ele quer que ali esteja, mas que na verdade não está; a interpretação e o comentário podem cair numa mera retórica, assumindo diversas formas, como as da paráfrase reiterativa, da perífrase (rodeios e circunlóquios que não penetram no texto), da antífrase ou refutação retórica que não faz justiça ao texto) ou mesmo da profrase (em que o texto se converte numa espécie de “pre-texto” para o comentador falar de si mesmo).¹⁸⁰

Este comentário pode assumir as mais diversas formas ou seguir guiões muito distintos. Esta escolha do *método*, contudo, deverá ser feita tendo em conta, por um lado, os objetivos didáticos que o texto deve servir enquanto meio por excelência da aprendizagem do filosofar e da Filosofia e, por outro, as características do texto escolhido. Deste modo, e quanto ao primeiro critério, fica excluída a ideia de uma só forma de realização do comentário, dado que o objetivo concreto que se pretende atingir é que conduzirá à eleição do texto em questão e, conseqüentemente, à escolha do método adequado para o seu comentário.

O segundo, isto é, a própria diversidade de textos e das suas características - longos, breves, difíceis, fáceis, repletos de conteúdo, com poucas ideias - ditará a escolha da metodologia a adotar. O mesmo acontecerá com o estilo desses textos: aforísticos, poemas, textos nos quais domina o paradoxo, confissões pessoais, descrições

¹⁷⁸ SANTIUSTE, V. & GÓMEZ DE VELASCO, F., *o.c.*, pág. 137. A propósito do comentário de textos, pode-se ler nesta obra a referência e a exploração de três modelos desta técnica. São eles o de Trias Mercant, o do professor Cerezo e o das *Normas da Universidade de Oxford para o comentário de textos*. Nesta obra, estes modelos encontram-se descritos desde a pág. 137 à pág. 140. Quanto ao modelo de Oxford, podemos encontrá-lo também em outras obras de Didática da Filosofia, tais como: VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 178; CAMPOMANES, C.T., *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y Materiales*, Madrid, 1984, SM Ediciones, pp. 99-101. (Cf. *Anexo X - Dispositivos didáticos de comentário: guiões de elaboração de um comentário filosófico*)

¹⁷⁹ CAMPOMANES, C.T., *o.c.*, pág.102. A tradução é minha.

¹⁸⁰ Cf. IBIDEM.

fenomenológicas, aporias, teses ou proposições demonstradas, disputas, críticas, referências históricas, interpretações de factos, etc. É pois, como nos diz Campomanes, “ (...) o texto que reclama a forma do comentário.”¹⁸¹

Tendo ainda em conta os objetivos didáticos dos programas da disciplina, pode-se fazer uma *tipologia de textos* passíveis de serem comentados nas aulas de Filosofia, uns de índole mais fácil e outros mais complexos, de acordo com os diferentes níveis de ensino (do 10º ao 12º ano), com a progressão dos alunos e a própria exigência gradativa dos objetivos a atingir à medida que se vai caminhando para o nível terminal da aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário. Assim, e de acordo com Campomanes,¹⁸² podem-se utilizar vários tipos de texto:

1. *Textos motivadores*, sugestivos, úteis para a geração de conflitos cognitivos ao levantarem problemas de grande interesse de um modo mais atrativo para os alunos (os textos literários podem ser, neste caso, muito eficazes). O comentário a estes textos será muito informal. Sendo textos impulsionadores de discussão, podem-se abandonar quando o diálogo ganha autonomia e força.
2. *Textos que servem para conhecer um autor, uma época ou escola filosófica*, e que, embora não sejam exclusivos da história da Filosofia, desempenham aí um papel mais pertinente e central. São textos que variam muito de acordo com os conteúdos que se pretende estudar: o contexto histórico, doutrinal, a doutrina do autor, a repercussão posterior da doutrina, a crítica da doutrina, os seus antecedentes, etc. Neste caso, a metodologia do comentário poderá ser muito diversificada. Em relação a esta, saliento a metodologia clássica, a que melhor se coaduna com a aula de Filosofia de 12º ano: o comentário do texto é realizado com o auxílio de um guião geral ou adaptado ao texto, individualmente, em pequenos grupos ou na turma, dirigido pelo professor.
3. *Textos para aprofundar um tema*, isto é, textos que são seleccionados tendo em vista os conteúdos ou temas a aprender nas aulas e os objetivos que se pretendem alcançar com essa aprendizagem. O comentário deste tipo de textos é muito variado e a riqueza do texto é mais importante que o autor que o escreve.

¹⁸¹ IBIDEM, pág. 103.

¹⁸² IBIDEM, pp. 103-106.

4. *Textos para avaliar os alunos*, o que pressupõe uma ideia muito clara daquilo que se pretende avaliar realmente, não só para o professor que orienta o aluno na realização de tal tarefa, mas também do próprio aluno que deverá estar informado sobre os critérios com que vai ser avaliado no seu trabalho, assim como dos conteúdos e das competências que vão ser objeto de tal avaliação. De acordo com esta ideia, o texto deverá ser precedido de uma pequena introdução ou acompanhado de um guião para a realização do comentário. Este exercício não poderá ter um grau de dificuldade maior que o próprio texto a comentar. Uma correção individual deste comentário deverá ser seguida de uma correção posterior, realizada em comum, de modo a que todos os alunos possam fazer uma autoavaliação do seu desempenho escrito.
5. *Textos para iniciar a leitura direta de autores*, ou seja, excertos de obras e obras filosóficas. Neste sentido, o comentário de textos, assim como toda a aprendizagem da Filosofia, deveria ser realizada de modo a preparar os alunos para a leitura integral autónoma das obras dos principais filósofos ou, pelo menos, dos mais acessíveis. Campomanes defende aqui a escolha de obras curtas, simples e que todos os alunos possam comprar, mas alerta que tal seleção é sempre um risco, visto que eles podem ver a obra como aborrecida, difícil ou sem qualquer relação com as suas vivências, podendo levá-los a criar uma certa rejeição e fadiga face às leituras filosóficas, muito difícil de superar.¹⁸³

A este propósito, também J. Neves Vicente apresenta três grandes *categorias de textos* e as correspondentes intenções visadas¹⁸⁴. Deste modo faz corresponder os seguintes textos à intenção com que são utilizados: em primeiro lugar, há *textos utilizados como pretexto para abordar um tema ou problema específico* (um poema, uma notícia, um comentário jornalístico, etc. são alguns dos exemplos); em segundo lugar, certos *textos são lidos enquanto documentos informativos* (por exemplo, as páginas duma história da filosofia, a entrada de um dicionário filosófico, uma página de um manual); em terceiro lugar, existem os *textos argumentativos*, cuja função e estatuto é diferente da dos textos anteriores e em que é desenvolvida uma determinada posição ou tese, quase sempre controversa, em que o autor toma uma posição pessoal e se demarca de outras posições ou teses. Estes últimos textos são fundamentais para o

¹⁸³ IBIDEM, pág. 106.

¹⁸⁴ VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 162.

ensino da Filosofia. Contudo, e porque são complexos e mais extensos que os anteriores, é em relação a eles que o professor deverá fornecer aos alunos algumas propostas, modelos, exemplos ou guiões para a sua análise e comentário.

Também a propósito da *análise de textos longos*, I. Izuzquiza¹⁸⁵ defende esta mesma ideia dizendo que os textos filosóficos longos exigem um exercício diferente daquele que se realiza, por exemplo, com aforismos. Trata-se de um exercício equivalente ao do comentário de texto, embora, apresente algumas peculiaridades face a um comentário de texto vulgar. A complexidade de tal tarefa leva este autor a recomendar um conjunto de preceitos ou de cautelas que o professor, sobretudo na disciplina de Introdução à Filosofia, dever ter quando lida com textos filosóficos longos. Assim, propõe que a leitura de um texto deva ser precedida de uma adequada contextualização do mesmo e do seu autor, assim como ter uma relação direta com o problema filosófico que se está a analisar. Mais importante ainda, esta leitura deverá servir como um estímulo, como motivação para que o aluno passe a ler autonomamente outros textos semelhantes.

Por todas estas razões, não se pode descurar a correta seleção de textos para serem tratados na aula de filosofia. Estas tarefas servirão como uma propedêutica para a leitura académica rigorosa de obras integrais numa fase posterior do percurso escolar do aluno. Contudo, isto não significa que os textos a utilizar sejam demasiado simples. Izuzquiza propõe mesmo que esses textos sejam, “ (...) pelo contrário, clássicos adequadamente selecionados e devidamente contextualizados, com a finalidade de que a sua leitura cumpra a função de uma verdadeira introdução”.¹⁸⁶

Ainda em relação a estes textos longos, os mais próximos de uma obra filosófica, este autor propõe um *conjunto de atividades*, em relação às quais deixarei aqui apenas uma breve nota ou referência.¹⁸⁷ Assim, sugere que se realize o *comentário do texto*; que se expressem as *ideias fundamentais* sustentadas pelo seu autor; que se *responda a uma série de questões* que sirvam como guia de leitura do texto a analisar; que se *resuma e esquematize* o conteúdo do texto; que se *idealize um título* para o texto.

Todas estas tarefas podem ser realizadas no âmbito da Introdução à Filosofia e em torno de um conjunto de textos filosóficos clássicos, permitindo que, deste modo, o aluno vá penetrando na leitura da Filosofia académica. Esta leitura, mais especializada e difícil, costuma incidir sobre obras filosóficas completas e, como tal, carece de uma iniciação à peculiaridade do discurso filosófico.

¹⁸⁵ IZUZQUIZA, I., *o.c.*, pág. 156.

¹⁸⁶ IBIDEM.

¹⁸⁷ IBIDEM, pp. 156-157.

Ainda em relação a este último tipo de texto, J. Neves Vicente¹⁸⁸ oferece-nos um conjunto de sugestões de exercícios, que considera serem preparatórios de uma leitura integral de obras. Neste sentido, os professores poderão orientar os seus alunos para a elaboração de fichas de vocabulário; listagens de índice dos termos mais frequentes e característicos de uma obra filosófica; redes conceptuais; resumos de textos, excertos, capítulos; clarificações dos temas ou problemas abordados; contextualizações da obra: corrente, teoria, filósofo; clarificações da ideia central; levantamentos do movimento, da sequência, da articulação de um texto-obra; discussões ou problematizações pessoais dos problemas - confronto com outras obras, teses, teorias; apreciações escritas da tese de um texto, mediante uma reflexão pessoal; etc.

Passando agora à *dissertação*, podemos verificar que esta aparece nas obras dedicadas à Didática da Filosofia como uma espécie de complemento do comentário, também ela considerada um exercício filosófico por excelência.¹⁸⁹

Começando pela sua definição, dir-se-ia que se trata de “ (...) uma reflexão em ato, geralmente escrita, cujos objetivos principais são: identificar, definir e equacionar um problema filosoficamente relevante; desenvolver as suas implicações e pressupostos, e dar conta das possíveis soluções.”¹⁹⁰

Pode-se acrescentar a esta definição que a dissertação filosófica é habitualmente um escrito redigido em prosa, não muito longo, em que se pretende que o aluno desenvolva de forma articulada um tema ou problema filosófico que lhe é proposto. Um texto assim estruturado é já o resultado de um trabalho prévio e, como tal, a dissertação é um processo formativo essencial que visa fundamentalmente a construção de um pensamento a propósito de um tema ou problema.

Embora sendo um trabalho complexo, a dissertação vista deste modo, é um instrumento didático que tem verdadeiro valor pedagógico para a aprendizagem da Filosofia, dado que o aluno que a realiza tem de lidar com um conjunto de determinadas significações que deverá analisar de forma criteriosa e relacionar entre si. Não é por acaso, então, que F. Rollin¹⁹¹ nos fala das inúmeras dificuldades que os estudantes do Ensino Secundário Francês enfrentam quando têm que elaborar este tipo de trabalho

¹⁸⁸ VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 163.

¹⁸⁹ Não será por acaso que nos Testes de Avaliação Sumativa (elaborados de acordo com o Exame Nacional de Filosofia de 12º ano) as questões colocadas pressupunham estes dois modos de fazer Filosofia: o comentário e a dissertação. Por exemplo, o Grupo I incluía dois itens: um de relação entre dois conceitos ou de justificação de uma tese sobre a obra lecionada e outro de análise de texto. O Grupo II incluía um item de desenvolvimento de um tema dado a partir da obra lecionada. (Cf. *Anexo XI - Teste de Avaliação Sumativa, cotações e critérios de correção*)

¹⁹⁰ IBIDEM, pág.179.

¹⁹¹ Cf. ROLLIN, F., *L'éveil philosophique, Apprendre à philosopher*, Paris, 1982, UNAPEC, pág. 175. A tradução é minha.

filosófico. Enumero aqui apenas algumas, as que me parecem ser as mesmas dos estudantes portugueses do Ensino Secundário: a leitura do enunciado em termos formais e de conteúdo suscita dificuldades; a organização e articulação lógica e filosófica do pensamento é defeituosa (justaposição de ideias sem articulação entre elas ou fio condutor, exemplos elencados e não analisados, pensamento circular e repetitivo, definições absolutas ou parciais, etc.); a atitude intelectual é dogmática ou, no outro extremo, demasiado relativista, pouco crítica, pouco dialética; as citações ou referências filosóficas são muitas vezes usadas de uma forma pouco pertinente e pouco consistente.

Este conjunto de dificuldades liga-se (tal como em qualquer trabalho de índole filosófica), por um lado, a obstáculos de natureza formal e lógica (análise do discurso, problematização, argumentação) e, por outro, à falta de aptidão no tratamento do conteúdo ou matéria a abordar (história da Filosofia, análise das vivências). Devido a estes obstáculos, os alunos facilmente se podem sentir desmotivados em relação a esta tarefa, o que implicará da parte do professor um acompanhamento no sentido de se esclarecerem as regras específicas da sua elaboração (método da dissertação), evitando deste modo, a conceção que os alunos por vezes têm de que a “ (...) dissertação é um exercício de resultado totalmente aleatório e incontrolável, semelhante ao de uma lotaria.”¹⁹²

Pelo contrário, tal como já foi atrás mencionado, se a dissertação for devidamente orientada pelo professor e treinada pelos alunos, poderá ser um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento filosófico escrito. Assim, podem-se encontrar inúmeras virtualidades na dissertação, tais como: obrigar a fundamentar todas as nossas afirmações, tomadas de posição ou teses (argumentação); levar à problematização daquilo que é inconsistente, pouco justificado ou mesmo errado (conceptualização e problematização de certas ideias, noções do senso comum); contribuir para a formação de um espírito de investigação, de exigência de rigor; desenvolver a nossa própria capacidade de problematizar, de questionar sobre qualquer assunto; ensinar a lidar com e a mobilizar informações pertinentes ou importantes; ensinar a expor qualquer matéria de uma forma clara e ordenada.¹⁹³

Voltando à natureza da dissertação, pode-se afirmar que na prática, segundo J. Neves Vicente, a dissertação consiste “ (...) numa reflexão ordenada e metódica, numa marcha analítica e reflexiva sobre um dos quatro grandes géneros: 1- análise de uma noção; 2-

¹⁹² IBIDEM, pág. 176.

¹⁹³ Cf. VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 179.

análise da relação entre duas noções (habitualmente em confronto); 3- análise de uma questão ou problema; e 4- análise de uma citação.”¹⁹⁴

Do ponto de vista *pedagógico e metodológico*, será pertinente indicar que a dissertação deve ser escrita segundo um plano previamente delineado, cuja estrutura e redação deverá variar de acordo com o género utilizado. Apesar destas variações de género, estrutura e redação, uma dissertação geralmente possui *três elementos*, ordenados sequencialmente, acompanhando a marcha do pensamento que se vai escrevendo: uma *introdução*, um *corpo de desenvolvimentos e articulações*, fechando numa *conclusão*. A dissertação pode ainda ser vista tendo em conta *três dimensões*: o *tema ou problema* que se propõe tratar, a *metodologia* adotada e a *própria dissertação*.

Quanto ao primeiro aspeto, a *proposta de um tema*, é de notar que este pode ser apresentado de diversas formas aos alunos, nomeadamente, como enunciado, pequena citação, texto breve, questão, etc. Em todas elas há que ter em conta que o tema deve ser apresentado de uma forma simples e inteligível, com uma linguagem não académica e própria para a idade do aluno, integrada na sua vida ou vivências e não fugindo às temáticas do Programa da disciplina. Esta preocupação tem a sua razão de ser, dado que a dissertação deverá ter como ponto de partida a compreensão de um tema, garantia de uma parcela do sucesso da sua realização.

No que concerne à *metodologia* a adotar, esta deverá ser de imediato facultada e explicada ao aluno, de modo a que este possa ser iniciado previamente num determinado método para a realização da sua dissertação.

A título de exemplo, apresentarei aqui de forma abreviada o modelo proposto por J. Neves Vicente para a elaboração de dissertações,¹⁹⁵ introduzindo neste algumas alterações que correspondem às orientações metodológicas de V. Santiuste e F. Gómez de Velasco¹⁹⁶ sobre este tipo de trabalho, dispostas em duas fases distintas, a do *trabalho preparatório* e a da *composição ou redação do texto da dissertação*:

1. *Trabalho preparatório*: trata-se de uma fase propedêutica, cujo objetivo é definir a estratégia e o plano de dissertação. Assim, para chegar à compreensão do tema ou questão proposta, o aluno deve em primeiro lugar anotar numa folha de rascunho as ideias que vão surgindo de forma algo aleatória. É o momento do “brainstorming”.

¹⁹⁴ IBIDEM.

¹⁹⁵ Cf. IBIDEM, pp. 179-180. (Cf. Anexo IX - Dispositivos didáticos de dissertação: guiões de elaboração de uma dissertação filosófica)

¹⁹⁶ Cf. SANTIUSTE, V. & GÓMEZ DE VELASCO, F., *o.c.*, pp. 130-131. (Cf. Anexo IX - Dispositivos didáticos de dissertação: guiões de elaboração de uma dissertação filosófica)

Num segundo momento e numa outra folha o estudante deverá traçar um plano ou itinerário de reflexão que servirá de guia para a redação da dissertação. Este plano implicará a reunião por escrito, dos seguintes elementos, enunciados de forma breve e organizada: 1 - análise dos termos em que se formula a questão, o problema ou o enunciado; 2 - explicitação das implicações e dos pressupostos do enunciado; 3 - pesquisa dos domínios em que o tema ou problema adquirem sentido; 4 - definição dos tipos de análise a efetuar; 5 - clarificação da ou das teses (ou da posição a defender); 6 - levantamento dos argumentos ou provas a fornecer; 7 - enunciação e discussão das objeções às teses ou posições próprias; 8 - clarificação da conclusão a que o itinerário reflexivo há de conduzir; 9 - escolha do itinerário ou percurso a empreender; 10 - definição das fases ou momentos da reflexão do texto ou dissertação a redigir.

Deste plano deverão constar as partes ou momentos da dissertação e as divisões e subdivisões de cada uma das partes. Para tal, o aluno deve ter em conta que um bom plano deve ser lógico e racional, isto é, deve dar conta do movimento e progressão da reflexão ao longo do trabalho e deve articular as partes num todo contínuo, permitindo uma certa fluidez e uma coerência estrutural. Neste sentido, e apesar de dividir a dissertação nas suas partes estruturais, estas não devem aparecer como compartimentos estanque, mas antes encadeadas, articuladas. Quanto à sua estrutura, não há modelos fixos, dado que esta pode variar de género para género (em alguns casos pode adaptar-se o esquema tripartido de tese, antítese e síntese).

2. *Redação da dissertação.* Como atrás já foi referido, esta apresenta habitualmente uma estrutura que passa por uma *introdução*, um *corpo de desenvolvimentos e articulações* e uma *conclusão*:

– *Introdução.* O trabalho de redação de uma introdução não é fácil e exige uma grande sensibilidade. A introdução tem como função apresentar o assunto em discussão, situá-lo, delimitando-o com precisão. Para situar e precisar o problema em análise, a introdução pode, a título de exemplo e consoante os casos, fixar-se numa enunciação dos seguintes itens: a origem real da questão; as circunstâncias que atualizam e / ou suscitam a sua pertinência, o interesse e a sua importância; os domínios em que se insere; o seu contexto cultural; entre outros tópicos. Uma boa introdução deverá

ainda ser capaz de despertar o interesse e a curiosidade de quem a lê para o que vai dizer em seguida.¹⁹⁷

- *Corpo da dissertação.* Esta é a parte da dissertação que contém os desenvolvimentos e as articulações consideradas necessárias e suficientes para dar conta do problema em questão e emprestar-lhe uma solução. Assim sendo, implica um desdobramento em partes ou momentos que variam de tema para tema. Se estivermos a falar de uma dissertação sobre enunciados que visam o tratamento de uma questão ou citação esta parte poderá eventualmente passar por dois momentos distintos, tais como o da análise da questão enunciada e o da verificação, demonstração ou reunião de provas da ou das teses avançadas, o que poderá implicar uma problematização ou discussão face a possíveis objeções, uma refutação das objeções admitidas e até mesmo a indicação de argumentos decisivos. Cabe, assim, a quem defende determinada tese, fornecer argumentos e razões que a sustentem. Quanto às objeções, é preciso responder com factos bem estabelecidos, com juízos incontestáveis ou princípios, não bastando a tese ou a invocação de meros testemunhos, exemplos avulsos ou a autoridade de alguém.

- *Conclusão.* Apesar de ser apresentada materialmente no final, como resultado de uma caminhada reflexiva, a construção do plano de uma dissertação pressupõe, desde o início, uma ideia clara da conclusão ou conclusões a que se pretende chegar.¹⁹⁸ A conclusão deverá estar definida e sempre presente para funcionar como guia de composição das outras partes. Deve, ainda, por um lado, fazer o balanço da reflexão desenvolvida e, por outro, trazer uma solução para o problema formulado inicialmente. Por isso, qualquer conclusão tem sempre um carácter recapitulativo e a forma de uma síntese, podendo ainda funcionar como abertura para outras hipóteses de solução e / ou para outros problemas.

Concluindo esta breve exposição sobre a *metodologia da dissertação filosófica*, resta apenas realçar a importância que a correção deste tipo de trabalho tem para a formação do aluno. Esta correção ou avaliação tem uma dupla dimensão: a da revisão do trabalho

¹⁹⁷ Nota: o plano do itinerário a percorrer não deve figurar na introdução e esta, tratando-se de uma peça única e independente de outras referências, não se deve iniciar com expressões como: “Este pensamento...” ou “ Este problema...”. Cf. VICENTE, J. N., o.c., pp. 179-180.

¹⁹⁸ Esta é a razão, segundo J. Neves Vicente, por que alguns autores como L.M. Morfau (1982) admitem até que a redação da conclusão pode ser prévia à redação da introdução e do corpo da dissertação. Cf. IBIDEM, pág. 180.

por parte do aluno e a avaliação propriamente dita dos conhecimentos, compreensão e nível de maturidade da sua escrita filosófica, alcançados na realização da dissertação. É fundamental que o aluno tenha acesso prévio aos critérios de avaliação / correção, assim como às competências e aos objetivos que se pretendem avaliar nesse trabalho. Deste modo, a dissertação filosófica pode ser um trabalho em que o aluno, de forma paulatina, vai acedendo a níveis de significação cada vez mais precisos, consistindo num exercício escrito exigente e progressivo em que se cumprem, segundo V. Santiuste e F. Gómez de Velasco, três níveis do processo didático para o ensino da Filosofia: a “*captação* dos conhecimentos a um nível de significação comum”; a “*análise e translação* destes para os seus correspondentes científicos e filosóficos”; e a “*amplificação* dos mesmos, dando-lhes novas dimensões.”¹⁹⁹

Finalmente, resta apontar para a *diferença clara entre a dissertação e o comentário de textos*: o comentário de texto baseia-se e deve centrar-se no próprio texto, enquanto a dissertação, pelo contrário, é um trabalho mais aberto, no qual o tema, questão ou texto servem de pretexto para fazer uma exposição mais ampla. Apesar desta diferença, como atrás foi dito, o comentário e a dissertação são duas metodologias próximas e complementares, imprescindíveis ao trabalho filosófico e ao desenvolvimento da cientificidade própria do seu discurso escrito.

¹⁹⁹ Cf. SANTIUSTE, V. & GÓMEZ DE VELASCO, F., *o.c.*, pág.133.

3. Uma proposta de leitura integral do texto filosófico no âmbito do Programa de Filosofia de 12º ano: o *Fédon*, de Platão.

3.1. Fundamentação e critérios utilizados na seleção da obra.

Escolher implica sempre ganhos e perdas. A escolha do *Fédon* não é exceção. Contudo, é na dificuldade da sua compreensão que se pode encontrar a riqueza da tarefa.

Fazendo uma breve apresentação do *Fédon*, começo por dizer que se trata de uma obra escrita no século IV antes da era cristã e que, ao longo dos quase vinte e cinco séculos que separam a sua criação da atualidade, foi lida, estudada, comentada e traduzida das mais diversas formas e pelas mais distintas pessoas. Apesar disso, a obra tem preservado o seu interesse, a sua novidade e originalidade, estando sempre aberta a novas leituras e abordagens.

Seguindo um pouco a perspetiva de António Pedro Mesquita,²⁰⁰ pode-se afirmar que do ponto de vista literário o *Fédon* se integra numa tetralogia narrativa em que figuram os diálogos *Éutifron*, a *Apologia* e o *Críton*, obras essas onde se faz testemunho do último período de vida de Sócrates, desde a sua chamada a tribunal com o intuito de responder às acusações de impiedade, levadas a cabo contra ele por Meleto, Lícon e Ânito. Deste modo, encontra-se uma unidade entre os quatro diálogos: o aparecimento de Sócrates em todos eles, não apenas enquanto alguém que vive os últimos dias de vida, mas sobretudo como aquele que, pelo seu exemplo moral e intelectual, merece ser evocado.

Contudo, a relação clara entre estas obras limitar-se-á a esta unidade, dado que entre elas existem inúmeras divergências do ponto de vista cronológico, histórico, do seu teor, da metodologia e do conteúdo expresso. Com efeito, enquanto os três primeiros diálogos, do ponto de vista da sua ordenação cronológica, se enquadram no primeiro período do pensamento platónico (também designado por período *socrático* e composto pelas obras da juventude), o *Fédon* situa-se no segundo período (médio, com os chamados diálogos de transição e de maturidade) em que é notório um papel mais ativo em Sócrates, relativamente ao habitual papel interrogativo ou refutativo que lhe é atribuído nas obras do primeiro período.

²⁰⁰ MESQUITA, A. P., *o.c.*, pp. 42-43.

Sem embargo, no quadro dos chamados diálogos médios, a situação relativa do *Fédon* não é fácil de determinar com segurança. Há uma certeza ao dizer-se que o diálogo foi escrito depois do *Górgias* e do *Ménon*, obras de transição, para as quais de certa forma o diálogo remete, quer pelo aprofundamento da escatologia em relação ao primeiro, quer pela introdução à Doutrina da Reminiscência no que respeita ao segundo (*Fédon*, 72e -73a). Estes diálogos antecedem a redação da *República* e do *Fedro*, obras estas que, apesar de pertencerem ao mesmo período, apresentam um maior desenvolvimento doutrinário, nomeadamente da Teoria das Ideias e da Doutrina da Imortalidade da Alma, no âmbito dos quais se acrescentam argumentos diferentes dos apresentados no *Fédon*.

Todavia, a exata datação do *Fédon* levanta ainda algumas dúvidas. Se ligarmos a ordenação cronológica da obra platónica a uma “ordenação biobibliográfica,”²⁰¹ isto é, à vida de Platão, o *Fédon* poder-se-á inserir no conjunto das obras que Platão escreve após a sua primeira viagem a Siracusa (387 a.C.). Ou seja, pelo ambiente pitagórico que envolve o diálogo, pela temática, pelos personagens (Símias e Cebes) e até pelas referências explícitas à doutrina, Platão revela no *Fédon* um contacto recente com os círculos pitagóricos que terá frequentado durante a sua viagem, daí alguns autores afirmarem que este diálogo terá sido um dos primeiros a ser escrito após o seu regresso a Atenas depois da primeira estadia em Siracusa. Neste sentido, a obra será contemporânea do *Banquete*, em relação ao qual tem um parentesco visível, não só pelas afinidades temáticas que ambos possuem, pelo nível de exposição da Teoria das Ideias, pelo modo idêntico como é traçada a figura de Sócrates, mas também pelas proximidades estilísticas que partilham. Deste modo, e citando António Pedro Mesquita, “ (...) se é certa a data de 385 ou 384 que se atribui ao *Banquete* e a precedência do *Fédon* que hoje é comum conceder-lhe, teríamos, para este diálogo, uma datação aproximada entre 387 e 385 a. C.”²⁰²

A data dramática levanta menos problemas. Tratando-se de uma narração do diálogo em estilo indireto, é necessário distinguir entre o momento em que a mesma propriamente se efetua e a situação que ela precisamente descreve: o diálogo vivo refere-se ao dia da morte de Sócrates e decorre no primeiro semestre do ano de 399 a. C. A data da narração será bastante posterior a esse evento, dado que é o próprio Equécrates que constata que “já lá vai tanto tempo”, referindo-se ao episódio da morte

²⁰¹ IBIDEM, pág. 21.

²⁰² IBIDEM, pág. 43.

de Sócrates, mas não tão longínqua ao ponto de impedir a lembrança do seu narrador, Fédon, que esteve “ (...) lá mesmo ao pé de Sócrates, no dia em que este bebeu o veneno na prisão.”²⁰³

Do ponto de vista formal ou estrutural, o motivo deste diálogo, as circunstâncias em que decorre e o seu desenlace, permitem integrá-lo no género dramático; materialmente, trata-se de um debate de ideias sobre a imortalidade da alma, desenvolvido dialeticamente: “Pelo motivo, pelas circunstâncias e pelo desenlace, o *Fédon* é um drama; pelo assunto e pelo seu desenvolvimento dialético, um debate de ideias.”²⁰⁴

Como drama, o *Fédon* é uma obra única e indivisível, submetida à unidade de tempo e de lugar. Quanto às personagens desta narrativa indireta, alguns são circunstanciais e episódicos, tal como a mulher de Sócrates, Xantipa, o carcereiro, os comissários dos Onze e um grupo indeterminado dos que aguardavam a agonia do Mestre, calada e silenciosamente. Outros intervenientes, tais como Antístenes e Euclides, são referidos pela sua atitude moral e intelectual.

Entre os presentes, cujo número talvez tivesse sido grande, apenas quatro interlocutores de Sócrates merecem especial atenção: Críton, Cebes, Símiás e um indivíduo cujo nome Sócrates não refere e que parece refletir o pensamento de Heraclito ou de Protágoras. Críton, amigo dedicado de Sócrates, terá uma intervenção de índole predominantemente afetuosa neste diálogo. Cebes e Símiás, dois seguidores do Pitagorismo, são os principais interlocutores de Sócrates, contribuindo com as suas objeções para que Sócrates aprofunde metafisicamente o seu pensamento. Isto é, as dúvidas e objeções de Símiás e Cebes “ (...) concorrem para que o diálogo atinja a altitude metafísica e a personalidade de Sócrates se acentue soberanamente como dialético, como moralista e como asceta.”²⁰⁵

Contudo, dos discípulos famosos de Sócrates que não assistiram aos seus derradeiros momentos destacam-se Aristipo e Platão. O primeiro, pela sua faceta hedonista, estaria ausente por se encontrar em Egina, cidade conhecida pela vida de prazer que proporcionava aos seus habitantes. Platão eventualmente estaria doente, pelo que não assistiu aos últimos momentos da vida do Mestre. Esta explicação dada pelo próprio Platão para a sua ausência levanta, contudo, algumas dúvidas e fornece matéria para as mais variadas respostas. Realmente, se o próprio autor do diálogo não sabe ao certo a

²⁰³ Cf. *Fédon*, 57b. (PLATÃO, *Fédon*, Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, 5ª ed., Lisboa, 1997, Lisboa Editora, pág. 40.)

²⁰⁴ CARVALHO, J. PLATÃO, “Notícia Histórico-Filosófica”, in PLATÃO, *Fédon*, Tradução de Dias Palmeira, Coimbra, 1947, Atlântida Editora, pág. V.

²⁰⁵ IBIDEM, pág. XI.

razão que o impediu de assistir aos últimos momentos da vida do homem que mais venerou e cuja memória preservou de forma exemplar, isto leva-nos a pensar no significado real da sua obra e da objetividade da narração. Poder-se-á afirmar que Platão quis tornar o conteúdo do diálogo mais objetivo, apagando-se na narrativa, ou, pelo contrário, demarcar-se da sua narração, mostrando o seu provável carácter fictício.

Como debate de ideias, este diálogo é uma discussão na qual se podem distinguir um prólogo, duas partes e um epílogo. No Prólogo, estabelece-se o diálogo vivo entre Fédon e Equécrates; este deseja saber até que ponto Sócrates acreditava na crença pitagórica da *metempsicose*.²⁰⁶

Nas duas partes subsequentes é realizada uma análise do problema da preexistência, sobrevivência e natureza da alma. Em relação à primeira parte do *Fédon* (do Capítulo I ao VII), o primeiro problema que surge no Capítulo I (como o filósofo encara a morte), é o do suicídio, da sua legitimidade ou ilegitimidade, sendo que o segundo problema incide sobre a natureza, objeto da filosofia e legitimidade do desejo de morrer.

Do Capítulo II ao VII Sócrates apresenta quatro argumentos a favor da imortalidade da alma: o primeiro argumento, também designado argumento dos contrários, apresenta a alma como princípio de vida e tem por objetivo demonstrar a persistência da alma para além da morte do corpo; o segundo argumento, intitulado gnosiológico ou da reminiscência, apresenta a alma como pensamento, como essência solidária das Ideias e visa demonstrar a preexistência da alma relativamente ao corpo; o terceiro argumento, versa sobre as Ideias como objeto do pensamento, afirmando a realidade ôntica do inteligível e fundamenta-se nas características da alma, pretendendo provar que esta é simples e imperecível; o quarto argumento, é de novo o dos contrários, mas agora visto a uma luz diferente, isto é, no primeiro argumento a sucessão dos contrários surge como lei do universo e, neste argumento, o recurso à lei dos contrários pretende demonstrar que a alternância alma - corpo não é da mesma natureza que a alternância das concretizações físicas.

Na segunda parte da obra é feita uma exposição de crenças relativas à vida futura (mito escatológico). O Epílogo, por sua vez, refere as últimas recomendações e a própria morte de Sócrates.

²⁰⁶ Assim e como atrás já foi mencionado, esta obra consta de dois diálogos: o diálogo vivo, inicial, que teve lugar em Fliunte e de que são interlocutores Fédon e Equécrates e o diálogo narrado por Fédon em estilo indireto, cujo local foi o cárcere de Atenas e no qual intervêm Sócrates, Símiás, Cebes, Fédon, Apolodoro, Críton e o comissário dos Onze. O motivo desta narração foi a curiosidade demonstrada a Fédon por Equécrates em conhecer com algum pormenor as circunstâncias da morte de Sócrates e das palavras que o filósofo dissera antes de tomar o veneno.

Apesar de existirem várias traduções portuguesas da obra e de as podermos confrontar com outras versões na língua espanhola, inglesa e francesa,²⁰⁷ entre outras, a versão do *Fédon* à qual me irei referir, enquanto obra de leitura integral a utilizar nas aulas de Filosofia de 12º ano e base dos dispositivos didáticos que irei apresentar, é a que consta da Ficha de Leitura do *Fédon*.²⁰⁸ Refiro-me à tradução do *Fédon*, de Teresa Schiappa de Azevedo e que, segundo José Trindade Santos se trata de uma “excelente tradução para português.”²⁰⁹ Contudo, alguns aspetos da análise estrutural e material da obra são aqui expostos de acordo com as análises de autores que utilizaram outras traduções.²¹⁰

Esta opção pela tradução portuguesa prende-se igualmente com os critérios para a seleção da obra explicitados no Programa de 1995 e reafirmados no de 2002: “Em virtude da fundamentalidade da língua portuguesa, estabelecida pela LBSE como princípio de organização do ensino (...), só devem ser selecionadas obras escritas em língua portuguesa ou para ela traduzidas”.²¹¹

Explanando agora, de forma simples e organizada as razões que me levaram à escolha desta obra, encontro aqui três tipos de razões. As duas primeiras são de ordem pedagógica e filosófica: uma delas tem a ver com a oportunidade que a obra encerra do tratamento de temas de carácter formativo, relacionados com a educação e com a ética (a filosofia é encarada como libertação e ascese quer do ponto de vista gnosiológico, quer do ponto de vista moral); a outra prende-se com os critérios de seleção apresentados no Programa,²¹² tais como a pertença da obra ao cânone filosófico (enquanto obra matricial ou seminal do pensamento filosófico ocidental), a atualidade da obra (pela problematização universal que levanta e pela tentativa, enquanto obra do pensamento, de dar respostas racionais aos grandes problemas da humanidade, tais como o da morte ou da natureza da alma) e pela diversidade temática que apresenta (o saber; a dualidade corpo / alma; a *anamnese*; o Bem; a dialética; a Teoria das Formas; a alma e a imortalidade, etc.). A terceira razão, por sua vez, é de ordem pessoal, tendo a ver com a minha experiência de lecionação da obra durante vários anos seguidos e com o meu gosto pessoal pela filosofia e obra de Sócrates e Platão.

²⁰⁷ Cf. Anexo XXII - Lista de traduções do *Fédon*.

²⁰⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia - 12º ano*, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 20. (Cf. Anexo XVII - Ficha de leitura do *Fédon*, de Platão - Programa de Filosofia de 12º ano - 1995.) A este propósito, a edição utilizada foi a seguinte: PLATÃO, *Fédon*, Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, 5ª ed., Lisboa, 1997, Lisboa Editora.

²⁰⁹ SANTOS, J. T., *Fédon de Platão*, Lisboa, 1998, Alda Editores, pág. 7.

²¹⁰ Refiro-me aos seguintes autores e obras: MESQUITA, A. P., *o.c.*; SANTOS, J. T., *o.c.*; CARVALHO, J. PLATÃO, *o.c.*

²¹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *o.c.*, pág. 12. “LBSE” significa “Lei de Bases do Sistema Educativo”.

²¹² IBIDEM, pág. 13.

Deixando de lado as preferências de índole pessoal e atendendo apenas aos critérios de seleção das obras apresentados no Programa, não será exagero voltar a referir que o *Fédon* é um das obras mais lidas em todo o mundo e por todo o tipo de leitores, nas mais diversas circunstâncias. Tal como nos diz José Trindade Santos, esta leitura tem sido uma constante ao longo dos tempos: “A importância e a atenção conferidas a esta obra mantiveram-se constantes, praticamente, ao longo dos vinte e cinco séculos que separam a sua criação da atualidade.”²¹³

Também Joaquim de Carvalho se refere ao *Fédon*, dizendo que se trata de um dos diálogos mais populares de Platão, o mais lido, citado e comentado de todos os tempos e “ (...) cujo tema sofreu menos eclipse na inquietude, nos anelos e na estimativa das gerações.”²¹⁴

Mais ainda, o *Fédon* exerceu uma grande influência na própria cultura grega e através desta alargou ainda mais essa influência, acabando por se transformar numa das “obras seminais da cultura ocidental.”²¹⁵ Tratando-se de um texto de difícil leitura e análise, possui uma riqueza enorme do ponto de vista filosófico e literário, cruzando elementos de natureza muito diversa, permitindo aos leitores quase que uma presença no cenário e no diálogo que decorre ao longo do seu desenvolvimento.

Para além da qualidade filosófica e literária que nos oferece, uma das razões por que nunca deixou de atrair leitores ao longo dos tempos terá porventura a ver com a abordagem de uma das mais importantes questões com que o homem se confronta: a da vida e da morte. Esta questão nunca deixa de ser atual: colocada de forma diferente ao longo do tempo e respondida (ou não) de forma histórica, esta alteridade, contudo, não lhe retira a pertinência. Em cada época, circunstância, idade, é sempre um homem situado no tempo e no espaço que a volta a colocar.

Apesar de encontrarmos um Sócrates racional, sereno, convicto das suas ideias, esperando a morte enquanto libertação, condição de possibilidade da imortalidade da sua alma ou culminar do seu “treino de morrer e de estar morto”, também é o Sócrates humano, prestes a morrer injustamente, vítima de um sistema político injusto que podemos imaginar quando lemos este diálogo: “ (...) a obra platónica é, também, uma meditação sobre as múltiplas formas de decadência e sobre os fundamentos do poder. Põe em questão a democracia, a existência política, a nova cultura que se lançou, com

²¹³ SANTOS, J. T., *o.c.*, pág. 10.

²¹⁴ CARVALHO, J., “Notícia Histórico-Filosófica”, in PLATÃO, *Fédon*, Tradução de Dias Palmeira, Coimbra, 1947, Atlântida Editora, pág. V.

²¹⁵ SANTOS, J. T., *o.c.*, pp. 10-11.

impaciência, na conquista dos conhecimentos, na procura dos prazeres, no desejo de poder.”²¹⁶ Estes problemas, sendo próprios da época em que Platão viveu, são também contemporâneos e, por isso, a obra platónica é atual.

Para além desta característica, o *Fédon* constitui uma fonte de um número considerável de questões filosóficas, condensadas nos grandes temas que percorrem toda a obra, os quais se podem agrupar pedagogicamente em três vetores ou polos distintos: o epistémico ou gnosiológico, o biográfico ou psicológico e o religioso e moral. Este último vetor é, sem dúvida, o mais saliente e aquele que marca de forma mais intensa todo o diálogo.

Se se acrescentar a este aspeto a ideia de que um texto só se compreende na sua intertextualidade, nos seus diferentes contextos, no reenvio que fazemos do texto para as doutrinas do autor, das suas obras, das obras da mesma época e de outros autores ou de diferentes épocas, pode-se reforçar a ideia de que este texto, na riqueza material e estrutural que possui, abre-nos para um conjunto vastíssimo de temas, uns mais próximos que outros da obra que estamos a ler.

3.2. Descrição, fundamentação filosófica e pedagógico - didática de um dispositivo didático realizado no âmbito da lecionação do *Fédon*, de Platão:

Feita esta breve fundamentação da escolha do *Fédon* de Platão, enquanto obra de leitura integral na disciplina de Filosofia de 12º ano, é chegado o momento de apresentar, descrever e fundamentar filosófica e didaticamente um dispositivo modelo realizado no âmbito da lecionação desta obra. Neste sentido, insistirei, sobretudo num dispositivo didático modelo de leitura integral da obra, dado que este permite a preparação do aluno para a escrita de resumos, comentários e dissertações, assim como para a revisão da leitura efetuada em sala de aula, constituindo um excelente meio de preparação para os testes de avaliação sumativa, abarcando igualmente todas as competências filosóficas já por mim mencionadas ao longo deste trabalho e que agora recorro: a conceptualização, a problematização e a argumentação.

Este tipo de dispositivo, para além de orientar a leitura de um diálogo tão complexo e longo como o *Fédon*, “obriga” os alunos a responder às questões por escrito, com base na leitura das várias partes da obra e dos textos propedêuticos ou informativos fornecidos ou indicados de forma sistemática pela professora.

²¹⁶ FERRO, M. & TAVARES, M., *Análise das obras Górgias e Fédon de Platão*, Lisboa, 1995, 1ª ed., Editorial Presença, pág. 18.

Numa situação real este dispositivo estaria inserido no conjunto das *Fichas de Leitura*.²¹⁷ Os alunos seriam convidados a utilizar de forma sistemática o *Dossiê de Consulta* da disciplina, no qual poderiam encontrar os materiais ou dispositivos didáticos atrás mencionados e outros, úteis a um estudo complementar e autónomo da obra lecionada: dispositivos de análise, dissertação e comentário de texto; instrumentos de contextualização, de resumo e sistematização da obra (por exemplo, esquemas de sistematização de alguns conteúdos temáticos); textos informativos sobre a vida e obra de Platão e de Sócrates, sobre a vida e a filosofia de alguns filósofos relacionados com ou mencionados no Fédon (por exemplo, Heraclito, Parménides, Anaxágoras, Empédocles), sobre determinados conceitos utilizados de forma diferente por Platão nos seus diversos diálogos (por exemplo, o conceito de *alma*, *participação*, *reminiscência*, *Ideia*), sobre diferentes abordagens de um mesmo tema nos diálogos do autor (por exemplo, a Teoria da Reminiscência; a Teoria das Ideias, etc.); os testes de avaliação sumativa realizados na turma e respetivos critérios de correção; o Programa da disciplina; a súmula dos objetivos gerais do mesmo; a *Sinopse do Programa e do Diálogo*²¹⁸; o *Índice dos capítulos* na edição adotada²¹⁹; a periodização da obra platónica, assim como a bibliografia geral que pudesse ser importante para o estudo do *Fédon*, existente na Biblioteca da Escola.

Trata-se da 4ª *Ficha de Leitura*, relativa ao Capítulo III e à segunda prova da imortalidade da alma (Teoria da Reminiscência) e a sua apresentação será realizada de acordo com a seguinte metodologia:

- Em primeiro lugar, é apresentada a *Ficha de Leitura* propriamente dita, com as questões a que se pretende que aluno responda e já com a respetiva proposta de correção²²⁰.

²¹⁷ Esta *Ficha de Leitura modelo* que irei apresentar faz parte de um conjunto de oito Fichas de Leitura que foram elaboradas por mim e utilizadas nas aulas como uma das metodologias a seguir na leitura integral do *Fédon*. Foram reelaboradas e adaptadas com base nos materiais que me foram gentilmente cedidos por duas professoras do Ensino Secundário: Maria Violante Pereira de Oliveira e Maria da Conceição Ferreira, das quais a primeira foi professora de Filosofia da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, atualmente já aposentada e a segunda, já falecida, professora de Filosofia da Escola Secundária Jaime Cortesão, também em Coimbra.

²¹⁸ As sinopses têm uma função organizadora do estudo. Permitem, por um lado, ter uma ideia da unidade da obra e da diversidade das linhas que a percorrem e, por outro, servem de apoio à preparação das respostas, mostrando em que lugar do texto se situa cada afirmação. Deverão, portanto, ser objeto de consulta frequente, e não de leitura seguida, como se de texto se tratasse. (Cf. *Anexo III - Sinopses do Fédon / Programa da disciplina*)

²¹⁹ PLATÃO, *Fédon*, Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, 5ª ed., Lisboa, 1997, Lisboa Editora. Este índice irá aparecer nos Anexos (Cf. *Anexo I - Índice dos capítulos do Fédon*)

²²⁰ Dado o elevado número de Fichas de Leitura, pareceu-me adequado utilizar apenas uma como modelo, remetendo a consulta das sete restantes para os Anexos, dando-lhes deste modo uma sequência que é a que vamos seguindo na leitura integral do *Fédon*. O aluno, uma vez corrigidas as Fichas, poderá encontrar aqui uma base de trabalho e de estudo que lhe permitirá ter um conhecimento articulado e global da obra que leu integralmente. O capítulo VIII e o Epílogo não serão objeto de uma ficha de leitura, visto que o essencial da obra ficará analisado até ao capítulo VII, em que é apresentado o último argumento a favor da imortalidade da alma (o argumento dos contrários).

A correção das questões da *Ficha de Leitura modelo* é apresentada logo de imediato, para que se possa ler este documento

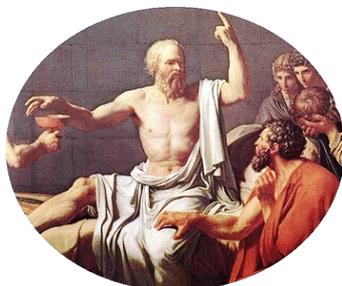
- Em *segundo lugar*, é feita uma descrição da *Ficha de Leitura*, tendo em conta a metodologia de realização da mesma, o momento, a duração, o espaço da sua realização, a avaliação, entre outros.

- Em *terceiro lugar* será realizada uma fundamentação filosófica, pedagógica e didática deste dispositivo de leitura, com especial atenção para os objetivos específicos e para as competências a desenvolver pelos alunos e a avaliar pelo professor.

como um todo, sem grande dispersão. Numa situação de ensino aprendizagem efetiva, após a correção em conjunto da Ficha de Leitura em sala de aula, o aluno poderia, mais tarde, aceder a este documento no *Dossiê de Consulta*, colocado na Biblioteca da Escola, por forma a facilitar não só o seu manuseamento, mas também a eventual consulta de outras obras ou documentos indicados pela professora e importantes para a compreensão do *Fédon*.

3.2.1. Dispositivo de leitura.

1º. Apresentação da Ficha de Leitura e proposta de correção:



4º FICHA DE LEITURA:

CAPÍTULO III – 2ª PROVA DA IMORTALIDADE DA ALMA (TEORIA DA REMINISCÊNCIA) (pp. 61 - 70)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, J., “Notícia Histórico-Filosófica”, in PLATÃO, *Fédon*, Tradução de Dias Palmeira, Coimbra, 1947, Atlântida Editora, pp. XX - XXIV.

Objetivos gerais:

A - No domínio cognitivo

- Analisar os textos filosóficos, identificando os problemas que equacionam, as soluções que adotam, assim como os argumentos que invocam.
- Interpretar e compreender criticamente os conceitos, as proposições e as teorias em torno dos quais se estruturam as obras de leitura integral.

B - No domínio das atitudes e dos valores

- Desenvolver hábitos de leitura ativa e crítica que evite a adoção e a reprodução passivas de ideias mal compreendidas.
- Desenvolver atitudes de disponibilidade de espírito para a compreensão de questões complexas implicadas nos temas, problemas e teses veiculados pelos textos de leitura integral.

C - No domínio das competências, métodos e instrumentos

- Dominar os processos de redação, em conformidade com as exigências do discurso filosófico, de composições escritas que assegurem a configuração e a comunicação das análises e comentários dos textos estudados assim como a configuração e a comunicação dos temas desenvolvidos.

Objetivos específicos:

- Integrar o capítulo III no contexto do Diálogo / obra platônica.
- Identificar o tema / problema do capítulo III.
- Indicar o objetivo de Platão neste capítulo.
- Explicitar a concepção de alma apresentada.
- Confrontar esta concepção com outras posições existentes ao tempo.
- Deduzir as consequências deste confronto.
- Detetar as influências sobre a concepção de alma.
- Identificar a posição dos Pitagóricos face à Teoria da Reminiscência.
- Identificar a posição de Platão face à Teoria da Reminiscência.
- Revelar a crítica de Platão face às concepções gnosiológicas existentes.
- Estabelecer um confronto entre o *Ménon* e o *Fédon* relativamente à Reminiscência.
- Evidenciar as quatro premissas inerentes à argumentação e o processo utilizado para a sua aceitação.
- Mostrar como a conclusão a que se chega é o retomar do ponto de partida do Diálogo.
- Deduzir as consequências filosóficas desta argumentação.
- Mostrar as diferenças entre a Teoria das Ideias apresentada neste capítulo e a apresentada anteriormente.
- Indicar que conclusões se podem deduzir da relação entre Ideias e coisas aqui estabelecida.
- Evidenciar a argumentação produzida que decorre da discussão sobre quando e onde adquirimos o conhecimento.
- Apresentar várias hipóteses sobre quando e onde adquirimos o conhecimento.
- Extrair do texto citações que comprovem que a Reminiscência e a Teoria das Ideias são consideradas inseparáveis.
- Deduzir as consequências filosóficas dessa ligação.
- Registrar as objeções de Símiias e Cebes.
- Analisar a resposta de Sócrates
- Explicitar o sentido do final do capítulo.
- Elaborar um esquema do capítulo com os pontos essenciais.

Questões:

Após a leitura do capítulo III, responda às seguintes questões:

1. Identifica o tema e o argumento utilizado.

O tema é o da imortalidade da alma e o argumento utilizado é o gnosiológico ou da reminiscência.

2. Indica o objetivo de Platão neste capítulo.

O objetivo de Platão é demonstrar a preexistência da alma relativamente ao corpo.

3. Identifica a concepção de alma agora apresentada.

A alma é apresentada como pensamento, como princípio de conhecimento.

4. Confronta esta concepção de alma com outras posições existentes ao tempo e deduz as consequências.

É uma crítica à *concepção homérica de alma*, ao afirmar que a imortalidade da alma não é mera preexistência, uma vez que é princípio de conhecimento. (Ser princípio de conhecimento implica que não morra, portanto, não é meramente preexistente).

Relativamente à *concepção pitagórica*, verifica-se que, embora seja aceite a alma como princípio de conhecimento se exigem provas (a situação é idêntica à do suicídio).

Por outro lado, é visível que os Pitagóricos mantêm as suas dúvidas sobre a subsistência da alma para além da morte (esta questão será objeto das intervenções de Símiias e Cebes nos capítulos seguintes).

5. Mostra as influências sobre a concepção de alma detetadas.

- Mito - logos (referência às doutrinas; aos encantamentos... 77e);
- Orfismo - Pitagorismo (Doutrina da Reminiscência; alma como princípio de conhecimento);
- Sócrates (concepção de saber / maiêutica / diálogo);

- Sofistas (por oposição à sua conceção gnosiológica);
- Capítulo II (mantém-se a reciprocidade dos contrários: o esquecimento é o processo intermédio entre o saber e a ignorância).

6. Regista a conhecida teoria que Cebes introduz na discussão.

É a Teoria da Reminiscência, já presente em filósofos antigos e aceite pelos pitagóricos, pelo que não é de estranhar que seja Cebes a introduzi-la. Afirma esta doutrina que “ (...) é indispensável que tenhamos adquirido em tempo anterior ao nosso nascimento, os conhecimentos que atualmente recordamos. Ora tal não seria possível se a nossa alma não existisse já algures antes de incarnar nesta forma humana.” (73a, pág. 61-62).

7. Identifica a posição dos Pitagóricos face à Teoria da Reminiscência.

Pelas palavras de Cebes verificamos que há uma aceitação da Reminiscência e da conseqüente imortalidade da alma. É a intervenção de Símiias que nos mostra que é necessária a sua fundamentação - “ (...) que provas é que há a favor disso? Lembra-mas.” (73a, pág. 62) - a alma preexiste ao corpo, mas falta provar a sua imortalidade, isto é, a sua existência para além da morte do corpo.

8. E a de Platão? Revelará alguma crítica face às conceções gnosiológicas existentes?

Platão, através de Sócrates, faz-nos saber que está de acordo com a Reminiscência, o que implica que, para ele, conhecer é uma recordação de algo que a alma já contemplou e que exige o esforço da pesquisa, num diálogo com os outros e connosco mesmos, de forma a encontrarmos o saber que está em nós. É por isso que é feita uma clara referência a uma das suas obras, onde esta temática é também tratada. Referimo-nos ao *Ménon*, onde se verifica que “ (...) quando interrogamos as pessoas, desde que saibamos interrogá-las elas são por si capazes de explicar corretamente tudo o que se lhes peça” (73a, pág. 62).

A alusão à *ironia* e à *maiêutica* socrática é evidente, até porque no referido diálogo

é Sócrates que, interrogando habilmente o escravo Ménon o leva a demonstrar o Teorema de Pitágoras. Aqui é demasiado evidente a oposição de Platão face aos sofistas. Embora tivesse privado com esses professores itinerantes, que inicialmente admirou, recusa que o conhecimento possa ser transmitido, que ensinar seja inculcar conhecimentos. Essa conceção sofística torna-nos preguiçosos, pois mata em nós o desejo da pesquisa, e apenas conduz a um conhecimento relativo, à *doxa*. É o diálogo, transformado no método dialético, que leva o homem ao saber verdadeiro, universal, do ser. Por isso os Sofistas serão para Platão, a falsificação do verdadeiro filósofo (o *sofos* e não o *sage*, isto é, o amigo do saber), preparando caminho para a tirania, ensinando a técnica e a moral do sucesso individual, concebendo a linguagem como instrumento de poder e não de saber, ensinando a convencer e não a argumentar segundo as leis universais do diálogo, incompatíveis com a contradição.²²¹

9. Estabelece um confronto entre o Ménon e o Fédon quanto à Teoria da Reminiscência.

Os dois diálogos afirmam a Teoria da Reminiscência, isto é, consideram que a alma imortal contemplou o que descobre num outro mundo. Esta teoria toma também o nome de *anamnese* e significa que conhecer é perceber algo de diferente do que é percebido (sentidos), é aceder a um mundo real, não percebido pelos sentidos.

No *Ménon*, a experiência atual é, sob o ponto de vista qualitativo, idêntica à da vida anterior, diferindo dela apenas quantitativamente. Assim, o saber não é, sob o ponto de vista quantitativo, igual em todos os homens, embora possa vir a ser se estes descobrirem o saber que está neles.

No *Fédon*, a experiência atual tem como fundamento a experiência anterior, da qual fica sempre distante na perfeição do conhecimento.²²²

²²¹ Cf. Documentos sobre a Teoria da Reminiscência; a Dialética platónica; Importância do Diálogo (Sócrates). (Cf. *Anexo VIII - Textos de carácter informativo: textos de consulta*)

²²² Cf. CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XX - XIV; SCHIAPPA DE AZEVEDO, M.T., “Notas importantes para a compreensão do Fédon”, in PLATÃO, *Fédon*, Coimbra, 1988, Livraria Minerva; FERRO, M. & TAVARES, M., *Análise das obras Górgias e Fédon de Platão*, Lisboa, 1995, 1ª ed., Editorial Presença, pp. 35 - 38. *Nota*: é igualmente interessante o confronto, relativamente a esta problemática gnosiológica com a *República*. (Cf. *Anexo VIII - Textos de carácter informativo: textos de consulta: Documento sobre Reminiscência - República de Platão*)

10. Evidencia as quatro premissas inerentes à argumentação e o processo utilizado para a sua aceitação.

Apesar do acordo geral, Sócrates apercebe-se que Símiias tem algumas objeções, pois embora com o “ (...) lamiré de Cebes” já se sentisse quase recordado e convencido (73b, pág. 62), está interessado, ele próprio, em passar por um estado de reminiscência.

É esta intervenção que leva à continuação do diálogo, pois é necessário o acordo pleno relativamente à hipótese inicial a fim de obter o consenso. Só assim o diálogo cumprirá a sua função de discurso legitimador, de discurso-juiz, para além de todas as opiniões.

Por isso, as objeções de Símiias são bem-vindas, num processo de envolvimento psicológico característico de Sócrates, que incita os seus interlocutores à argumentação.

Surgem então Quatro Premissas, que levantarão algumas dúvidas, que Sócrates esclarecerá através de exemplos.

A *primeira premissa* diz que é condição de reminiscência ter havido já um conhecimento prévio do que se recorda: “Estamos de acordo (...) em que para haver reminiscência, é imprescindível que antes se tivesse tido conhecimento do objeto que se recorda?” (pág. 62)

A *segunda premissa* afirma que se fala de reminiscência “ (...) quando um conhecimento se apresenta ao espírito sobre certas e determinadas circunstâncias (...) ” (73c, pág. 62), isto é, representa o objeto e algo diferente que se assemelha. Neste momento surgem algumas dúvidas e por isso Sócrates recorre a exemplos: “ (...) qual a reação que experimenta um amante quando avista uma lira, um manto ou qualquer objeto com que o seu amado habitualmente anda: ao mesmo tempo que apreende a lira, o seu espírito capta por igual a imagem do amado a quem essa lira pertence... O mesmo diríamos de alguém que ao avistar Símiias se lembrasse de Cebes (...) ” (73d-e, pág. 63).

A *terceira premissa* afirma que a reminiscência se produz tanto a partir de objetos semelhantes como dissemelhantes: “ (...) nuns casos a reminiscência produz-se a partir de objetos semelhantes e noutros, a partir de objetos dissemelhantes?” (74a, pág. 63)

A *quarta premissa* diz que no caso da semelhança há uma falta no objeto evocativo: “ (...) quando ela se produz a partir de objetos semelhantes (...) há ou não falhas na semelhança (...)? É inevitável.” (74a, pág. 63)

11. Mostra como a conclusão a que se chega é o retomar do ponto de partida do Diálogo.

A aceitação das premissas mostra como o objetivo foi conseguido: Sócrates provou que a teoria não era posta em causa, apenas haviam sido pedidas provas.

12. Deduz as consequências filosóficas da aceitação das premissas.

Foi provado porque é que se pode aceitar a Teoria da Reminiscência, mostrando-se assim a falsidade das concepções gnosiológicas dos Sofistas. Mostrou-se, uma vez mais, que o diálogo, quando bem conduzido, permite a chegada ao verdadeiro conhecimento e estabeleceu-se a diferença qualitativa entre o sensível e o inteligível, embora a o primeiro evoque o segundo.

13. Já aflorada anteriormente, a Teoria das Ideias é novamente introduzida. Mostra as diferenças.

A Teoria das Ideias que é apresentada no *Fédon* a título de hipótese emerge aqui na afirmação da existência do Igual em si, tal como havia sido afirmada a existência do Bem. Mas agora, vai estabelecer-se uma relação entre ideias e coisas, afirmando-se a sua diferença. “Afirmamos (...) a existência de algo igual (...) não quero dizer um tronco de madeira igual a outro tronco de madeira (...) mas uma realidade distinta de todas as estas e que está para além delas - o Igual em si mesmo”. (74a, pág. 63)

A concordância dos pitagóricos não é de estranhar, uma vez que admitiam a existência de um mundo de entidades matemáticas, permanentes, cuja estrutura formal, racional se constituía como modelo da inteligibilidade do sensível (*arquê*).

Sócrates mostra, então, que há uma diferença entre a igualdade sensível e o igual em si, mas que a igualdade que estas coisas exemplificam evoca o Igual, “...conhecimento que adquirimos onde? Não o teremos adquirido justamente a partir de coisas como estas? (74b, pág. 64) (...) a igualdade de tais objetos que referíamos não equivale ao Igual em si mesmo (...) Não vejo qualquer possibilidade, Sócrates. Contudo, não deixa de ser a partir de igualdades desse tipo, embora distintas do Igual em si, que tu o concebes e tomas conhecimento dele?” (74c, pág. 64).

A percepção sensível tem como função suscitar a reminiscência das ideias que a alma já contemplou (valorização dos sentidos). Mas as imagens sensoriais são sempre qualitativamente inferiores (desvalorização dos sentidos). Na República, Platão estabelece uma diferença pormenorizada dos graus de conhecimento.²²³ Na continuação do diálogo, Sócrates mostrará que o que se afirmou é válido não apenas para o Igual em si, mas para todas as Ideias.

14. Indica as conclusões que se podem deduzir da relação Ideias / coisas aqui estabelecida.

Para além da valorização da dimensão do inteligível e simultânea desvalorização do sensível, há ainda a constatar a valorização deste último. As Ideias começam já a ser apresentadas na sua dimensão ontológica e não meramente ética e gnosiológica como acontecia com Sócrates, e é notória a influência dos Pitagóricos. O vetor gnosiológico abre-se ao vetor ontológico, a teoria gnosiológica de Platão remete-nos para uma teoria do ser (ontologia).

15. A necessidade de precisar a argumentação leva à discussão sobre quando e onde adquirimos o conhecimento. Evidencia a argumentação produzida.

A discussão mantém-se e uma vez mais Sócrates pretende ser rigoroso na demonstração pelo que retoma a Reminiscência. É através dos sentidos “ (...) que nos apercebemos de que todas as realidades sensoriais tendem sempre para essa realidade do Igual, embora lhe fiquem bastante aquém (...) Donde se segue que, antes de começarmos a ver, ouvir, a gozar dos restantes sentidos, deveríamos já ter um conhecimento do Igual em si (...) (75b, pág. 65) (...) esse saber não apenas nasce connosco como ainda o conservamos pela vida fora (...) aprender não consistirá, em rigor, em recuperar um conhecimento que nos é próprio? E se definirmos tal processo como reminiscência, não estaremos a dar-lhe o nome exato? (75e, pág. 66)

Verifica-se neste momento a articulação deste argumento com o primeiro, uma vez que, esquecer é apresentado como um processo intermédio entre o saber e a ignorância, tal como o reviver é um processo intermédio entre morrer e viver. Mas na continuação,

²²³ Cf. Documento sobre Dialética Platónica (Cf. Anexo XIX – Textos de carácter informativo: textos de consulta); “Esquema: Platão e o saber como sistema.” (Cf. VII. Dispositivos didáticos de sistematização: esquemas e textos)

Sócrates põe a Símiias uma questão: “Então que escolhes Símiias? Nascemos com os nossos conhecimentos, ou recordamos mais tarde aquilo que conhecemos já?” (76 b, pág. 67)

Perante as dificuldades de Símiias vão ser apresentadas e analisadas várias hipóteses:

1º. *Hipótese - aquisição do conhecimento antes da incarnação*: adquirimos o conhecimento antes da incarnação e, portanto, nascemos com ele, visto que temos sentidos desde que nascemos e eles não nos fornecem o conhecimento da realidade em si. No entanto, há uma objeção que o próprio Sócrates levanta. É que a ser assim, como explicar que nem todos sejam capazes de discutir e esclarecer todos os assuntos? (76 b-c, pág. 67)

2º. *Hipótese - aquisição do conhecimento à nascença*: não nascemos com o conhecimento, mas adquirimo-lo ao nascer. No entanto, como de momento o não possuímos é porque o perdemos nesse preciso momento. Tal seria, porém, um absurdo que o próprio Símiias reconhece, pelo que esta hipótese é também posta de lado. (76 d, pág. 68)

3º. *Hipótese - existência da alma antes do nascimento*: a alma existe antes de nascermos, atingiu o verdadeiro conhecimento, perdeu-o ao nascer, mas pode agora recordá-lo. É esta a verdadeira reminiscência e com isto concorda Símiias. (Isto explica a diferença entre os homens: uns não são capazes de discutir e esclarecer os assuntos porque esqueceram - Inatismo gnosiológico).

16. A reminiscência e a Teoria das Ideias são consideradas inseparáveis. Extrai do Texto citações que o comprovem e deduz as consequências filosóficas dessa ligação.²²⁴

“ Se de facto existem coisas como essas (...) um Belo, um Bem e toda a espécie de realidades afins, se é esta que tomamos como ponto de referência de tudo o que os sentidos nos transmitem e a ela reportamos os dados percebidos, em virtude de a

²²⁴ Consultar os seguintes documentos: Esquemas de Sistematização sobre a Teoria das Ideias (vetores: ontológico, gnosiológico e antropológico) e *Documento Síntese* sobre os quatro argumentos a favor da imortalidade da alma no Fédon de Platão. (Cf. *Anexo VII - Dispositivos didáticos de sistematização: esquemas e textos*); Textos sobre Teoria da Reminiscência e Teoria das Ideias (Cf. *Anexo VIII - Textos de carácter informativo: textos de consulta*).

redescobrimos como coisa anterior e nossa - forçosamente então, na medida em que tais realidades existem, assim também a nossa alma existia antes de nascermos. Caso contrário este argumento cairá pela base. Temos, pois, que é igual a necessidade de existência de todas essas realidades e das nossas almas antes do nascimento e que, a não se verificar uma, não se verifica a outra?” (77 a, pág. 68)

Como pode verificar-se, o argumento da reminiscência é consentâneo com a imortalidade da alma, pois se a alma é condição de conhecimento inteligível, ela preexiste à nossa vida atual, ao nosso tomar forma humana, ao nosso viver no mundo sensível. (76 c, pág. 67) “O teu argumento acolheu-se a bom porto, ao pôr em pé de igualdade a existência da alma antes do nascimento e dessa realidade em si que evocas.” (77 a, pág. 68)

Como já anteriormente foi dito, a teoria gnosiológica de Platão remete-nos para uma teoria do ser e a alma que começa a ser apresentada, se bem que ainda implicitamente, como tendo alguma similitude com as ideias, com essa realidade em si que ela contemplou. Porém, só no argumento seguinte veremos este aspeto desenvolvido.²²⁵

17. Regista as objeções de Símiás e Cebes face à argumentação socrática.

Estes filósofos não estão ainda convencidos de que a alma subsista para além da morte do corpo, como se pode depreender das suas palavras: “ Quem nos garante a nós que, no momento exato em que o homem morre, a sua alma se não dissipa e cessa de existir?” (77b, pág. 69) Por isso, Cebes afirma que ainda resta provar que tal não acontece. A influência de Homero ainda se mantém e será esta a grande dúvida que os pitagóricos têm (demonstração incompleta).

18. Analisa a resposta de Sócrates.

Bastaria que articulassem este argumento com o anterior (dos contrários): “ Se tudo o que está vivo provém do que está morto” e se a alma tem uma existência anterior e se quando nasce é a partir da morte e do que está morto, então a alma tem de existir para além da morte para voltar a nascer.” (77d, pág. 69) No entanto, esta sugestão mostra a insuficiência das provas, pois o argumento dos contrários não prova que o que passa do

²²⁵ Cf. SCHIAPPA DE AZEVEDO, M.T., *o.c.*

estado de vida ao estado de morte e, reciprocamente, seja diferente do corpo. Por outras palavras, o segundo argumento não prova que o pensamento não seja uma propriedade da matéria, sem dúvida mais duradouro que o corpo, no qual reside temporariamente, mas que, não obstante, esteja também sujeito ao devir e corrupção. Por isso a demonstração é incompleta e o próprio Platão teve o cuidado de o indicar, pois Símias e Cebes não estão convencidos que a alma se não possa consumir e dissipar.²²⁶

19. Mostra o sentido do final do capítulo.

As dúvidas dos interlocutores requerem uma demonstração mais elaborada, não para “para os seus medos infantis”, para “quebrar “encantamentos”, com os quais Sócrates ironiza, mas para fazer efetivamente a demonstração desta problemática. Provou-se que a alma é transcendente ao corpo, mas não se provou a perpetuidade da sua existência.

As referências às concepções tradicionais servem para marcar o novo modelo de discussão, especificamente platónico, que se desenvolverá nos capítulos seguintes. Os objetivos - polémico e filosófico - do diálogo vão sendo atingidos.

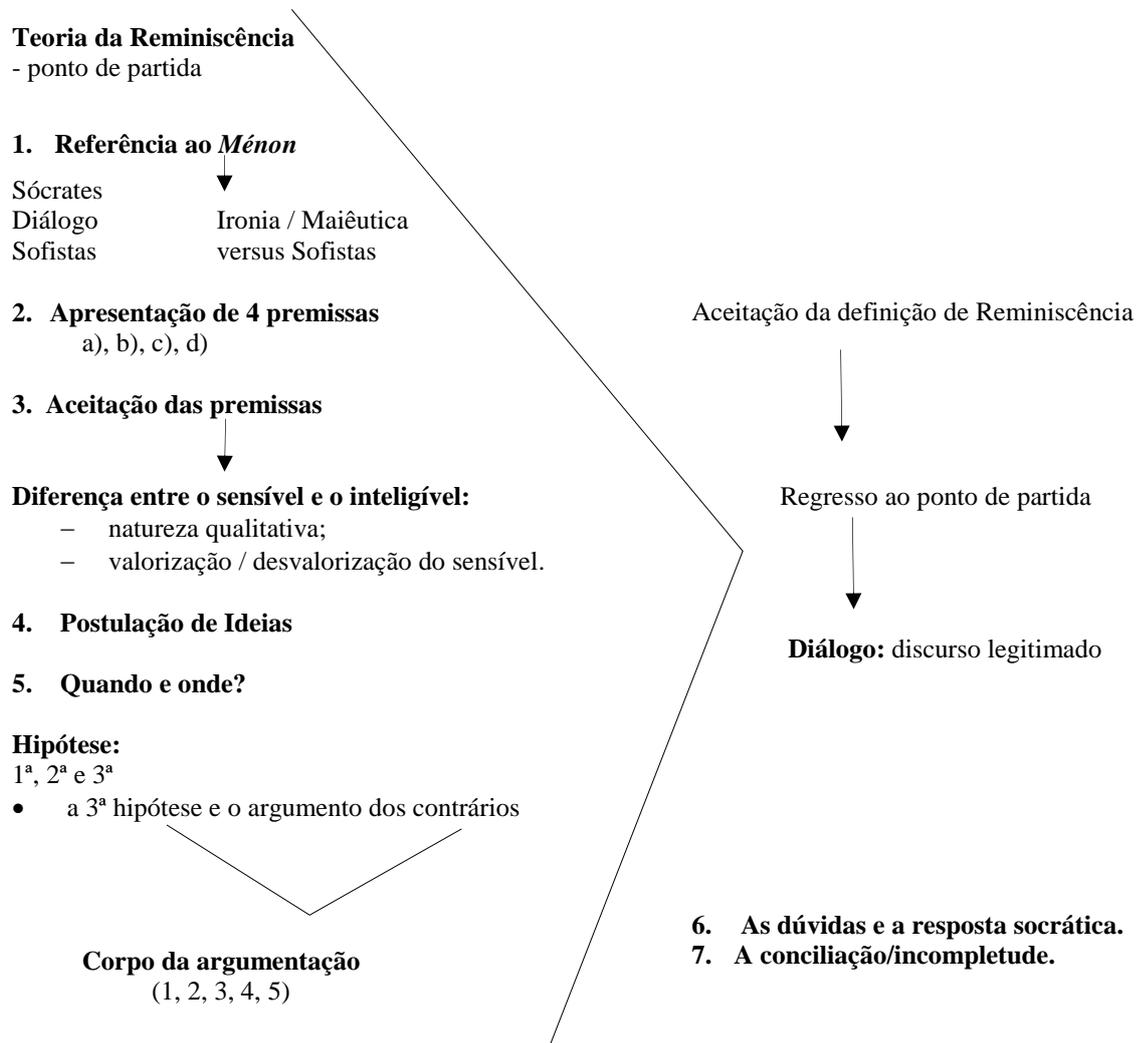
É de notar ainda a argumentação produzida e a insistência no esclarecimento pleno de todas as dúvidas. Para Platão, demonstrar não é, com efeito, apenas convencer. A luta contra os Sofistas é evidente.²²⁷

²²⁶ Cf. CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XX - XIV.

²²⁷ Cf. SCHIAPPA DE AZEVEDO, M.T., *o.c.*

20. *Elabora um esquema do capítulo em que resumas os pontos essenciais, tendo em conta o corpo da argumentação e o desenvolvimento da hipótese.*

CAPÍTULO III
IMORTALIDADE DA ALMA
(PRINCÍPIO DE CONHECIMENTO)



2º. Descrição do dispositivo:

- **Objetivos gerais:** ²²⁸

A - No domínio cognitivo

- Analisar os textos filosóficos, identificando os problemas que equacionam, as soluções que adotam, assim como os argumentos que invocam.
- Interpretar e compreender criticamente os conceitos, as proposições e as teorias em torno dos quais se estruturam as obras de leitura integral.

B - No domínio das atitudes e dos valores

- Desenvolver hábitos de leitura ativa e crítica que evite a adoção e a reprodução passivas de ideias mal compreendidas.
- Desenvolver atitudes de disponibilidade de espírito para a compreensão de questões complexas implicadas nos temas, problemas e teses veiculados pelos textos de leitura integral.

C - No domínio das competências, métodos e instrumentos

- Dominar os processos de redação, em conformidade com as exigências do discurso filosófico, de composições escritas que assegurem a configuração e a comunicação das análises e comentários dos textos estudados assim como a configuração e a comunicação dos temas desenvolvidos.

- **Objetivos específicos:**

- Integrar o capítulo III no contexto do Diálogo / obra platónica.
- Identificar o tema / problema do capítulo III.
- Indicar o objetivo de Platão neste capítulo.
- Explicitar a concepção de alma apresentada.
- Confrontar esta concepção com outras posições existentes ao tempo.
- Deduzir as consequências deste confronto.
- Detetar as influências sobre a concepção de alma.

²²⁸ Estes objetivos foram selecionados a partir do Programa de 2002 (Cf. Anexo XV. Programa de Filosofia de 12º ano - 2002, pp. 7-8)

- Identificar a posição dos Pitagóricos face à Teoria da Reminiscência.
- Identificar a posição de Platão face à Teoria da Reminiscência.
- Revelar a crítica de Platão face às concepções gnosiológicas existentes.
- Estabelecer um confronto entre o *Ménon* e o *Fédon* relativamente à Reminiscência.
- Evidenciar as quatro premissas inerentes à argumentação e o processo utilizado para a sua aceitação.
- Mostrar como a conclusão a que se chega é o retomar do ponto de partida do Diálogo.
- Deduzir as consequências filosóficas desta argumentação.
- Mostrar as diferenças entre a Teoria das Ideias apresentada neste capítulo e a apresentada anteriormente.
- Indicar que conclusões se podem deduzir da relação entre Ideias e coisas aqui estabelecida.
- Evidenciar a argumentação produzida que decorre da discussão sobre quando e onde adquirimos o conhecimento.
- Apresentar várias hipóteses sobre quando e onde adquirimos o conhecimento.
- Extrair do texto citações que comprovem que a Reminiscência e a Teoria das Ideias são consideradas inseparáveis.
- Deduzir as consequências filosóficas dessa ligação.
- Registrar as objeções de Símiias e Cebes.
- Analisar a resposta de Sócrates
- Explicitar o sentido do final do capítulo.
- Elaborar um esquema do capítulo com os pontos essenciais.

- **Metodologia:**

- Na aula anterior e após ter sido corrigida a *Ficha de Leitura do capítulo II*,²²⁹ a professora recomenda aos alunos que façam uma leitura prévia do capítulo III para a aula seguinte.
- No início da aula seguinte, a professora, averiguando se os alunos leram o texto em casa, procede ao esclarecimento de algumas dúvidas e questões que possam ter sentido neste primeiro contacto com o texto.

²²⁹ Cf. Anexo IV. Dispositivos didáticos de leitura do *Fédon*: fichas de leitura e respetivas correções.

- Em seguida, a professora distribui a *Ficha de Leitura* pelos alunos (este documento irá acompanhar a leitura do capítulo na sala de aula), esclarecendo com eles os objetivos específicos de realização da mesma.
- Um aluno, de preferência voluntariamente, lê o texto em voz alta (dada a extensão do mesmo, será necessário solicitar a mais alunos que colaborem nesta tarefa).
- Quando necessário, a professora interrompe a leitura e procede ao esclarecimento de dúvidas relativas ao vocabulário do texto, aos conceitos, fazendo já algumas indicações sobre o tema / problema, a tese (ou teses defendidas) e os argumentos que a sustentam, as objeções, as aporias, etc.
- A professora vai recorrendo, igualmente, ao método de exposição interrogativa para proceder à análise e interpretação do capítulo em questão.
- Os alunos, individualmente e enquanto decorre a leitura do capítulo III do *Fédon*, vão respondendo por escrito, de forma sucinta e com a informação pertinente do capítulo III, às questões da *Ficha de Leitura*.
- A professora poderá recorrer à projeção de esquemas de sistematização sobre algumas ideias fundamentais do capítulo que está a ser analisado, continuando sempre a proceder ao esclarecimento de dúvidas e questões colocadas pelos alunos.
- Em casa e individualmente, o aluno, para poder elaborar um esquema de sistematização do capítulo (questão 20), só possível com uma compreensão e visão global do mesmo, deverá rever as suas respostas e completar a *Ficha de Leitura*, recorrendo para tal a todos os dispositivos que tem na sua posse e que lhe foram recomendados pela professora (Dossiê de Consulta Filosofia de 12º ano ou caderno pessoal).
- Na aula seguinte, os alunos são convidados a corrigir a *Ficha de Leitura*, lendo voluntariamente as suas respostas. A professora, por sua vez fará as devidas considerações sobre as correções apresentadas, projetando as propostas de correção que, uma vez utilizadas em sala de aula, passarão a constar do Dossiê de Consulta de Filosofia de 12º ano.
- No final da aula a professora recolhe algumas *Fichas de Leitura* de forma aleatória, com o intuito de avaliar o grau de dificuldade demonstrado pelos alunos na resolução da mesma.

- **Duração da estratégia:** Duas aulas de 90 minutos.
- **Avaliação:** Formativa. Contudo, mesmo numa perspectiva qualitativa, a professora avalia os trabalhos de acordo com os critérios de correção utilizados nos Testes de Avaliação Sumativa, nos quais são avaliadas as *competências filosóficas específicas de compreensão, de aplicação, de análise e as competências formais*, essenciais no desenvolvimento do trabalho filosófico escrito.

3º. Fundamentação filosófica e pedagógica - didática do dispositivo:

Tendo em conta que o objetivo fundamental da Filosofia de 12º ano é a leitura integral da obra filosófica e a sua consequente reprodução criativa na forma escrita da dissertação e comentário filosófico, este dispositivo didático poderá servir como base ao trabalho filosófico do aluno dentro e fora da sala de aula.

Tal como já foi referido, apesar de não existirem modelos rígidos para a leitura filosófica de textos filosóficos, sob pena de irmos contra a pluralidade e a liberdade de ensino da Filosofia, a verdade é que se podem utilizar de forma sistemática e acompanhada, dispositivos facilitadores da leitura integral da obra, não perdendo de vista a sua unidade e contextualização histórica, temática e filosófica, de que ela carece com vista à compreensão da sua significação.

Para tal, e de acordo com o Programa de Filosofia do 12º ano de 2002, é necessário que haja uma aproximação e uniformização das práticas de leitura textual e de produção discursiva. Neste sentido, estas *Fichas de Leitura*, que podem ser sempre reformuladas e enriquecidas por professores e alunos, servem exatamente para reforçar a ideia de que ler filosoficamente um texto implica trabalhá-lo segundo várias dimensões (filosóficas). Assim sendo, saem reforçadas as competências gerais relativas à leitura filosófica do texto escrito, nas três dimensões que permitem um trabalho de análise e comentário das obras: a sua *rede conceptual*, a sua *problemática* e a sua estrutura *argumentativa*.

Estas três dimensões filosóficas são o denominador comum de uma análise metódica do texto / obra, com vista à sua interpretação e compreensão.

Para além destas competências gerais ligadas à leitura filosófica do texto filosófico, existem as competências gerais relativas à composição filosófica do discurso escrito. As *Fichas de Leitura* assim concebidas permitem o desenvolvimento das formas privilegiadas da composição filosófica e que, segundo as orientações do Programa de

Filosofia de 2002 são: a *análise metódica de um texto*, o *comentário crítico* e a *dissertação*.

Estas três modalidades discursivas propostas pelo Programa como metas a atingir no final do ano letivo, podem ser preparadas e desenvolvidas de forma sistemática pelo aluno com o recurso ao conjunto das *Fichas de Leitura* da obra, orientado e corrigido pelo professor.

Tratando-se de um dispositivo que exige por parte dos alunos um conjunto vasto de competências filosóficas gerais e específicas de leitura e escrita filosóficas, as *Fichas de Leitura* não dispensam o recurso a outras modalidades de composição, tais como: *resumos de parágrafos ou capítulos*; *notas de leituras complementares*; *sínteses reflexivas pessoais*. Todas estas atividades são complexas, pelo que necessitam do suporte, da consulta, do manuseamento e da articulação das *Fichas de Leitura* com os vários *documentos de sistematização*, de *contextualização*, de *resumo da obra / capítulos*, dos *textos informativos*, entre outros.

Assim sendo, a *Ficha de Leitura* também é um importante trabalho de análise e comentário da obra (ou de elaboração de uma dissertação), de forma faseada e tendo em conta um progressivo desenvolvimento de um conjunto *competências filosóficas específicas de compreensão, de aplicação, de análise e de competências formais*,²³⁰ das se salientam as seguintes, divididas em quatro grupos, de acordo com a tipologia das perguntas efetuadas, dos objetivos que estão implícitos na sua formulação e do grau de dificuldade dos capítulos ou das questões apresentadas:

1. *Questões sobre relação entre conceitos na obra / capítulo:*

- Explicitação do significado de cada conceito no contexto da relação.
- Caracterização do tipo de relação entre os conceitos (convergência / oposição, interdependência, hierarquia).
- Explicitação do significado da relação entre os conceitos no contexto da obra.

2. *Questões que impliquem a justificação de teses no contexto da obra / capítulo:*

- Explicitação do significado da tese.
- Exposição de um argumento da obra para fundamentar a tese.

²³⁰ Estas competências, dado o seu carácter formal, devem estar presentes nas respostas aos quatro tipos de questões que se podem apresentar aos alunos nos vários trabalhos a realizar por escrito ao longo do ano. Estas competências formais são as seguintes: organização do discurso (ordem, coerência); domínio adequado da expressão escrita (sintaxe, ortografia) e no caso especial da dissertação ou desenvolvimento de um tema (por exemplo, no teste de avaliação sumativa), uma correta elaboração de um plano prévio do mesmo e uma adequação deste plano organizador à resposta / dissertação.

- Explicitação do significado da tese no contexto da obra.

3. *Questões relativas a uma análise do capítulo e fundamentação da análise no contexto da obra:*

- Exposição dos elementos do capítulo que permitem responder às questões formuladas (conceitos, teses, argumentos).
- Explicitação da relação dos elementos do capítulo com as questões formuladas.
- Seleção dos elementos da obra para fundamentar a análise (conceitos, teses, argumentos).
- Autonomia na elaboração das respostas (o aluno não se limita a reproduzir conhecimentos genéricos, revelando reflexão sobre os conteúdos).
- Utilização do vocabulário específico do capítulo / obra.

4. *Questões que impliquem o desenvolvimento de um tema:*

- Relação do tema do capítulo com o horizonte temático da obra (vetores).
- Integração do tema na estrutura argumentativa do capítulo / da obra (relação com conceitos, teses, argumentos).
- Avaliação do modo como o autor trata o tema no capítulo/na obra.
- Autonomia na elaboração da resposta (o aluno não se limita a reproduzir conhecimentos genéricos, revela reflexão sobre os conteúdos).
- Utilização do vocabulário específico da obra.

Voltando de novo às competências gerais do labor filosófico e começando pela *conceptualização*, esta diz respeito a um trabalho que consiste em passar das representações comuns ou noções vagas aos conceitos. Não há análise de texto que não contemple esta tarefa, sob pena de não se compreenderem as suas significações. Assim sendo, o ponto de partida da *conceptualização* são as representações comuns ou espontâneas (normalmente, as que os alunos possuem). Ao sujeitá-las à crítica, objetando-as, explorando as suas consequências incoerentes ou inaceitáveis, obrigamo-nos a procurar representações mais rigorosas, isto é, os conceitos. Para além deste aspeto, a *conceptualização* também pode ser entendida como um levantamento dos conceitos que estruturam um determinado campo científico e / ou um determinado domínio ou área disciplinar, neste caso, os da Filosofia e, muito em particular, os do

Fédon, do próprio Sócrates ou de Platão (por exemplo, neste capítulo, os alunos são convidados a recordar o conceito de *alma*, de *Reminiscência*, de *Ideia*, *coisa*, entre outros, e a comparar a sua definição com outras constantes em obras do mesmo autor ou de autores diferentes). Conhecer e utilizar criteriosamente os conceitos próprios da Filosofia é uma das condições indispensáveis de seriedade e de êxito do trabalho do aluno.²³¹

Assim e em relação à *conceptualização*, esta competência é contemplada nesta *Ficha de Leitura modelo*, sobretudo, nas *questões três e quatro*, quando se pretende, em primeiro lugar, que o aluno dê a definição de alma que é apresentada neste capítulo e, em segundo lugar, a confronto com outras posições existentes ao tempo (conceção homérica de alma versus concepção pitagórica de alma), deduzindo daí as consequências. O mesmo acontece na *questão nove*, relativamente ao significado da reminiscência platónica. Na sua resposta o aluno deverá comparar o significado de tal conceito no *Ménon* com o significado do mesmo conceito no *Fédon*. Também na *questão catorze* o aluno, para responder devidamente, precisará de fazer um exercício de conceptualização, tentando definir *Ideia* no sentido platónico, distinguindo-a de *coisa*, no mesmo contexto. Relacionar estes dois conceitos no âmbito da filosofia platónica implica um terceiro conceito: o da relação entre Ideias e coisas (participação).

A *problematização*, por seu turno, é inerente à própria Filosofia. A especificidade dos seus problemas e o modo rigoroso de os formular é uma condição prévia e necessária da abordagem crítica e da investigação criteriosa da Filosofia. Assim sendo, saber problematizar significa ser capaz de enunciar uma problemática complexa e controversa que suscita debate, que admite respostas distintas, que mobiliza argumentos e contra-argumentos.

Para responder aos problemas imediatos e não filosóficos, basta estar na posse de informações pertinentes; para responder ou tentar responder a problemas filosóficos é necessário, para além de informações, de reflexão, ponderação e argumentação.²³²

Por outro lado, certas questões que se colocam, levantam ou obrigam a que aquele a que se dirigem, levante problemas, questione o que é pedido. Por isso, é sempre de um problematizar que se trata quando a questão pressupõe objetivos começados por “reconhecer” (a problemática do texto); “identificar” (os problemas filosóficos do texto); “contextualizar” (os problemas filosóficos nas suas áreas: metafísicos, lógicos,

²³¹ Cf. VICENTE, J. N., *o.c.*, pág. 110.

²³² Cf. IBIDEM, pág. 121.

éticos, políticos, ontológicos, etc.); “questionar (tornar problemática uma afirmação, uma definição, etc.); “investigar” (explorar para um problema a diversidade de respostas e a diversidade dos argumentos).²³³

Também a *Ficha de Leitura* apresentada proporciona ao aluno o desenvolvimento da *problematização* enquanto competência filosófica geral. Falo sobretudo da *questão quinze* que, face à necessidade de precisar a argumentação sobre a imortalidade da alma assente na reminiscência (argumento gnosiológico), leva à discussão sobre quando e onde adquirimos o conhecimento. Apesar de se pedir ao aluno para que evidencie a argumentação produzida, a verdade é que esta só será realizada porque não há uma aceitação por parte de Símiias e Cebes da mesma. Isto é, o aluno deverá perceber, então, quais os problemas que se colocam à argumentação: porque é que Símiias e Cebes sentem dificuldades em aceitar a prova gnosiológica da imortalidade quando, como bons pitagóricos que são, aceitam bem a reminiscência? Como se pode ver, a *problematização* está ligada de forma essencial à argumentação, outra competência fundamental a desenvolver com os alunos neste tipo de trabalho.

Finalmente e no que diz respeito à competência filosófica geral da *argumentação*, não será de mais realçar que existem algumas atividades de argumentação em que podemos concretizar o trabalho filosófico. São elas: “identificar” (reconhecer a especificidade da argumentação filosófica; distinguir argumentos dedutivos de não dedutivos); “analisar” (explorar e identificar num discurso ou texto os argumentos que são garantia de uma tese, ou o que é uma premissa e o que é uma conclusão); “avaliar” (apreciar a forma lógica dos argumentos dedutivos, distinguindo raciocínios válidos de falácias formais); “formular” (pesquisar e enunciar os argumentos que hão de apoiar de forma válida ou relevante uma tese a defender); “criticar” (apreciar a aceitabilidade dos argumentos não dedutivos: a pertinência e a relevância das premissas); “objetar” (refutar ou tornar problemática uma afirmação ou tese, mediante contraexemplos ou contra-argumentos).²³⁴

Deste modo, a escolha desta *Ficha de Leitura* prende-se, igualmente, com a sua complexa estrutura argumentativa e, conseqüentemente, com a necessidade de auxílio que os alunos requerem quando analisam textos desta natureza em que têm de descobrir o seu conteúdo e revelar a sua estrutura argumentativa. Por isso, a maior parte das

²³³ Cf. IBIDEM.

²³⁴ Cf. IBIDEM, pág. 126.

questões desta *Ficha de Leitura* está direcionada para a argumentação, isto é, para o desenvolvimento de atividades de análise e confronto de argumentos.

A competência da argumentação é visível, sobretudo: na *questão dois*, com a identificação do argumento utilizado no capítulo III; na *questão dez*, pelo evidenciar das quatro premissas inerentes à argumentação e ao processo utilizado para a sua aceitação; na *questão onze*, quando é pedido que se mostre como a conclusão da argumentação corresponde ao retomar do ponto de partida do diálogo; na *questão doze*, pela dedução das consequências filosóficas de tal argumentação; na *questão quinze*, pelo evidenciar da argumentação produzida por Sócrates (as três hipóteses colocadas por Sócrates quanto à aquisição do conhecimento) com vista a resolver as dificuldades sentidas por Símiias e Cebes na aceitação do argumento gnosiológico, mesmo já tendo aceitado a Teoria da Reminiscência; na *questão dezassete*, pelo registo das objeções de Símiias e Cebes ao argumento gnosiológico da imortalidade da alma; na *questão dezoito*, pela análise da resposta de Sócrates e das suas aporias (reconhecimento da incompletude da demonstração da imortalidade da alma).

A resolução de unir a fundamentação filosófica à justificação pedagógico - didática explica-se se considerarmos que são duas perspetivas inseparáveis. Há entre a Filosofia e a sua Didática uma coerência tal que nos permite não desenvolver uma fundamentação isoladamente filosófica, já que ensinar Filosofia implica domínio científico das suas competências essenciais, a par de um domínio didático das mesmas.

Por outro lado, todo o trabalho que desenvolvi até chegar à apresentação deste modelo de leitura de textos, mais não foi do que uma fundamentação filosófica e didática de toda a metodologia de leitura, análise e comentário de texto filosófico (e dissertação), para a qual este tipo de *Ficha de Leitura* poderá servir de base e de orientação a todos os alunos que pretendam alcançar a cientificidade do discurso filosófico escrito, mediante a leitura integral do *Fédon*.

Concluo este trabalho, tendo consciência de não ter esgotado o tema ou as possibilidades de defesa do ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Contudo, todas as suspeitas que já tinha sobre a importância de uma reabilitação da Filosofia neste nível de ensino, enquanto disciplina matricial e fundamental para o desenvolvimento global dos nossos alunos, alicerçada na leitura integral da obra filosófica e na produção, com cientificidade, do discurso filosófico, passam agora a ser ideias fundamentadas pela Filosofia e pela sua Didática.

Bibliografia

- BORGES, I. et alii. (2000). *Texto, Leitura e Escrita. Antologia*. (C. d. Lisboa, Ed.) Porto: Porto Editora.
- AREDES, J. (2001). "Um Trabalho Pioneiro". In F. HENRIQUES, *O Ensino da Filosofia - Figura e Controvérsias*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- BERNARDO, F. (1996). "A Promessa de Texto, A (Arqui-) Escrita de Derrida". *Comunicações 3* (pp. 79-98). Coimbra: Associação de Professores de Filosofia.
- CAMPOMANES, C. (1984). *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y Materiales*. Madrid: SM Ediciones.
- CARDOSO, A. (1995). Virtualidades do Novo Programa de Filosofia de 12º ano. *Philosophica 6*, pp. 141 – 148.
- CARRILHO, M. M. (1987). *Razão e transmissão da Filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- CARVALHO, J. (1981). *Introdução ao Fédon de Platão, Obras Completas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHATELÊT, F. (1977). *Platão*. Porto: Rés Editora.
- COPLESTONE, F. (1986). *Historia de la Filosofía* (2ª ed., Vol. I Grecia y Roma). (J. M. Mora, Trad.) Barcelona: Editorial Ariel.
- CORDÓN, J. M. & MARTINEZ, T. C. (1998). *História da Filosofia*. (A. Gomes, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- COSSUTA, F. (1995). Pour une analyse du discours philosophique. *Langages - L'analyse du discours philosophique, n°119*, pp. 12-39.
- COSSUTTA, F. (1998). *Didática da Filosofia: Como interpretar textos filosóficos?* (J. C. Eufrázio, Trad.) Porto: Edições Asa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa de Introdução à Filosofia - 10º e 11º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *Programa de Filosofia - 12º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Programa de Filosofia A - 12º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- ENES, J. (1995). "Leitura Integral: Porquê? Como?". *Revista Filosófica de Coimbra, n° 7, 4*, pp. 165-183.

- FERREIRA, M. L. (1995). “O Texto Literário como Propedêutica do Texto Filosófico. Considerações a propósito de um Projeto de Trabalho”. *Philosophica* 6, pp. 125-132.
- FERRO, M. & TAVARES, M. (1995). *Análise das obras Górgias e Fédon de Platão* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA (2002). *Parecer sobre o Projeto de Programa de Filosofia A - 12º ano*. Lisboa: Centro para o Ensino da Filosofia.
- HARE, R. M. (1998). *O Pensamento de Platão* (1ª ed.). (C. Diniz, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- HENRIQUES, F. (Org.). (2001). *O Ensino da Filosofia - Figura e Controvérsias* (1ª ed.). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- HERIQUES, F. & BASTOS, M. (Org.). (1998.). *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspetivas* (1ª ed.). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- HOZ, G. V., et alii. (1991). *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- IZUZQUIZA, I. (1982). *La Clase de Filosofía como Simulación de la Actividad Filosófica*. Madrid: Anaya.
- JAEGER, W. (s.d.). *Paideia - A Formação do Homem Grego*. (A. M. Parreira, Trad.) Lisboa: Editorial Aster.
- KOYRÉ, A. (1979). *Introdução à Leitura de Platão*. (H. Godinho, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- LARROSA, J. (1998). *La Experiencia de la Lectura*. Barcelona: Editorial Laertes.
- MAINGUENEAU, D. & COSSUTA, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages - L'analyse du discours philosophique, n°117*, pp. 112-125.
- MAIRE, G. (1991). *Platão*. (R. Pacheco, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- MANON, S. (2001). *Para Conhecer Platão*. (M. T. Serpa, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- MARNOTO, I. (Coord.). (1998). *Didática da Filosofia, Lisboa, 1998, Universidade Aberta*, pp. 19-240. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINICH, A. (2005). *Philosophical Writing*. Blackwell Publishing.
- MESQUITA, P. (1995). *Fédon, de Platão - Leitura orientada e propostas de trabalho* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- PLATÃO. (1947). *Fédon*, Precedido de uma Notícia Histórico-Filosófica por J. de Carvalho. (D. Palmeira, Trad.) Coimbra: Atlântida.
- PLATÃO. (1983). *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLATÃO. (1984). *Apologia de Sócrates. Criton*. Introdução, versão do grego e notas de Manuel de Oliveira Pulquério. Centro de estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.
- PLATÃO. (1988). *Fédon*. Introdução, tradução e notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra: Livraria Minerva.
- PLATÃO. (1997). *Fédon*. Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo (5ª ed.). Lisboa: Lisboa Editora.
- POMBO, O. (2000). "Notas de Leitura à Margem de uma Antologia". *Philosophica* 16, pp. 135-140.
- PORTOCARRERO, M. L. (1996). "Finitude e Narração: O Texto na Perspetiva Hermenêutica". *Comunicações* 3 (pp. 99-112). Coimbra: Associação de Professores de Filosofia.
- REIS, A. (1995). "12º Ano: Leitura Integral: Porquê? Como? Comentário à Exposição do Prof. Doutor José Enes". *Revista Filosófica de Coimbra*, nº7, 4, pp. 185 - 193.
- ROCHA PEREIRA, M. H. (1963). *Helade. Antologia da Cultura Grega* (2ª ed.). Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra.
- ROCHA PEREIRA, M. H. (1988). *Estudos de História de Cultura Clássica* (5ª ed., Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RODRIGUES, M. (1998). "Os Atores e as Máscaras". In F. HENRIQUES, & M. B. ALMEIDA, *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspetivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- ROLIN, F. (1982). *L'éveil philosophique. Apprendre à philosopher*. Paris: UNAPEC.
- SANTIUSTE, V. & GÓMEZ DE VELASCO, F. (1984). *Didáctica de la Filosofía. Teoría. Metodos. Programas. Evaluation*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones.
- SANTOS CRUZ, A. M. (2004). *A Compreensão de Textos na Disciplina de Introdução à Filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- SANTOS, J. T. (1998). *Fédon de Platão*. Lisboa: Alda Editores.

- SANTOS, J. TRINDADE et alii. (1997). *Testes de Filosofia, 12º ano* (Vol. I). Alda Editores.
- TOZZI, M. (1992). "Deux Logiques". *Cahiers Pédagogiques*, n°s 304-305, pp. 64-66.
- TOZZI, M. (1992). *Vers Une Didactique de L'Apprendissage du Philosophe*. Thèse soutenue en vue du Doctorat Nouveau Régime de Sciences de L'Éducation devant l'Université Lumière, Lyon II.
- TOZZI, M. (1995). "L'institution scolaire construit le texte philosophique comme 'objet d'enseignement'". In M. TOZZI, & G. MOLIÈRE, *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie* (pp. 173-181). Montpellier: Centre Regional de Documentation Pédagogique du Languedoc- Roussillon.
- TOZZI, MICHEL et alii. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- VICENTE, J. N. (1992). "Subsídios para uma Didática Comunicacional no Ensino-Aprendizagem da Filosofia". *Revista Filosófica de Coimbra*, n°2, pp. 321-358.
- VICENTE, J. N. (1998). "Subsídios para um Paradigma Organizador do Ensino da Filosofia enquanto Disciplina Escolar de Educação Secundária". In F. HENRIQUES, & M. B. ALMEIDA, *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspetivas* (pp. 32-33). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- VICENTE, J. N. (2005). *Didática da Filosofia, (Textos de Apoio para Alunos de Didática da Filosofia)*. Coimbra: Instituto de estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Índice de Anexos

I. Índice dos capítulos do <i>Fédon</i>	1
II. Periodização da obra e dos diálogos platônicos.....	3
III. Sinopse do <i>Fédon</i> /Programa da disciplina.....	5
IV. Dispositivos didáticos de leitura do <i>Fédon</i> : fichas de leitura e respetivas correções	11
V. Dispositivos didáticos de contextualização: esquemas e textos.....	47
VI. Dispositivos didáticos de resumo: guião de elaboração de um resumo e exemplos.....	63
VII. Dispositivos didáticos de sistematização: esquemas e textos.....	91
VIII. Textos de carácter informativo ou de consulta	115
IX. Dispositivos didáticos de dissertação: guiões de elaboração de uma dissertação filosófica.....	133
X. Dispositivos didáticos de comentário: guiões de elaboração de um comentário filosófico.....	143
XI. Teste de Avaliação Sumativa, cotações e critérios de correção.....	149
XII. Despacho nº 10658/2008.....	159
XIII. Despacho Reitoral nº 137/2011.....	163
XIV. Programa de Filosofia de 12º ano – 1995.....	165
XV. Programa de Filosofia A de 12º ano – 2002.....	207
XVI. Elenco das obras – Programa de Filosofia de 12º ano - 1995.....	251
XVII. Ficha de leitura da obra <i>Fédon</i> , de Platão - Programa de Filosofia de 12º ano - 1995.....	253
XVIII. Ficha de leitura da obra <i>Fédon</i> , de Platão - Programa de Filosofia A de 12º ano - 2002.....	255
XIX. Quadro 1 - Critérios de seleção das obras - Programa de Filosofia A de 12º ano - 2002.....	257
XX. Elenco das obras – Programa de Filosofia de 12º ano - 2002.....	259
XXI. Esquema formal do desenvolvimento possível do trabalho a realizar - Programa de Filosofia A de 12º ano - 2002.....	261
XXII. Lista de traduções da obra <i>Fédon</i> , de Platão.....	263
Legenda/referência das imagens utilizadas.....	265

FÉDON - ÍNDICE DOS CAPÍTULOS¹

PRÓLOGO (pp. 40 - 45)

CAPÍTULO I - O filósofo e a morte (pp. 45 - 57)

CAPÍTULO II - Teoria dos contrários - 1ª Prova da imortalidade da alma (pp. 57 - 61)

CAPÍTULO III - A reminiscência - 2ª prova da imortalidade da alma (pp. 61 - 70)

CAPÍTULO IV - A ideia - objeto do pensamento - 3ª prova da imortalidade (pp. 70 - 78)

CAPÍTULO V - Objeções de Símiias e Cebes. Sócrates responde a Símiias (pp. 78 - 93)

CAPÍTULO VI - Sócrates responde a Cebes. Os problemas da Física e a verdadeira causa (pp. 93 - 102)

CAPÍTULO VII - Teoria dos contrários. 4ª prova da imortalidade da alma (pp. 102 - 111)

CAPÍTULO VIII - Descrição da Terra. Mito do destino das almas (pp. 111- 119)

EPÍLOGO - Últimas recomendações e morte de Sócrates (pp. 119 - 123).



A morte de Sócrates - Charles-Alphonse Dufresnoy, 1650.

¹ Cf. PLATÃO, *Fédon*, Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, 5ª ed., Lisboa, 1997, Lisboa Editora.

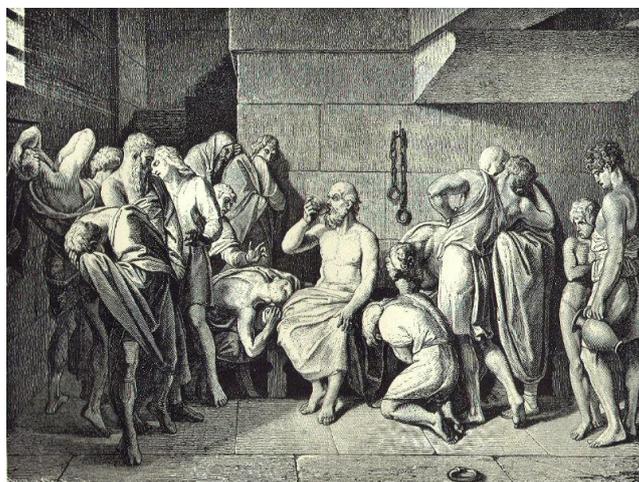
PERIODIZAÇÃO DA OBRA PLATÓNICA¹

As fases ou Períodos da sua obra encerram a totalidade do seu pensamento e são exposição progressiva da sua teoria das ideias. Platão teve a audácia de criticar e tentar reformular as suas próprias concepções. Algumas das críticas que lhe foram feitas já tinham sido por ele equacionadas.

A **PRIMEIRA FASE** corresponde a uma vinculação ao ensino e figura de Sócrates, onde este desempenha um papel refutativo e interrogativo. É uma fase aporética em que as dificuldades aporias, não são resolvidas.

A **SEGUNDA FASE**, para nós particularmente importante pois é nela que se insere o *Fédon*, é uma fase construtiva, tentando solução das aporias e onde Sócrates desempenha um papel ativo. São agora apresentadas as teses e a sua fundamentação racional, revelando esta fase a originalidade e a autonomia do pensamento platónico.

A **TERCEIRA FASE** corresponde a uma fase de crítica ou, pelo menos, de reformulação das teorias apresentadas.



A morte de Sócrates - Gravura de 1907.

¹ Cf. PLATÃO, *Fédon*, Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, 5ª ed., Lisboa, 1997, Lisboa Editora, pág. 7.

ESQUEMA DA PERIODIZAÇÃO DOS DIÁLOGOS PLATÓNICOS

1º PERÍODO

OBRAS:

Apologia, Críton, Cármides, Lísias, Íon, primeiro Alcibíades, Hípias Maior, Hípias menor, Êutifron, Protágoras, Trasímaco, Górgias.

CARACTERÍSTICAS:

fase aporética; papel interrogativo e refutativo de Sócrates; vinculação ao ensino e figura do mestre.

2º PERÍODO

OBRAS:

Ménon, Crátilo, Eutidemo, Menéxeno, Fédon, Banquete, República, Fedro.

CARACTERÍSTICAS:

fase construtiva; papel ativo de Sócrates; apresentação e fundamentação racional de teses; autonomia e originalidade.

3º PERÍODO

OBRAS:

Parménides, Teeteto, Sofista, Timeu, Crítias, Filebo, Leis.

CARACTERÍSTICAS:

fase mais técnica filosoficamente e estilisticamente mais seca; obras críticas e da velhice.

SINOPSE DO PROGRAMA DE FILOSOFIA - 12º ANO

OBRA: *Fédon*, de Platão (leitura integral).

ÉPOCA: Antiga.

VETORES: antropológico, ético e metafísico.

1. INTRODUÇÃO

- 1.1. Platão: o Autor, o espaço e o tempo.
- 1.2. A obra platônica: periodização.
 - 1.2.1. Os diálogos: objetivos e estrutura.
- 1.3. O *Fédon*: a demonstração da imortalidade da alma.

2. O PRÓLOGO

- 2.1. As influências.
- 2.2. As personagens.
- 2.3. A filosofia como purificação.
- 2.4. A interpenetração entre mito e logos.
- 2.5. Os vetores.

3. O CAPÍTULO I

- 3.1. As introduções.
- 3.2. O problema da morte e do suicídio.
- 3.3. Os argumentos contra o suicídio.
- 3.4. O filósofo e a morte: a filosofia como “treino de morrer e estar morto.”
- 3.5. As diferentes concepções de morte e vida para o filósofo e o homem comum.
- 3.6. Virtude e virtudes.
- 3.7. A crença na imortalidade da alma e a justificação racional.
- 3.8. A existência de “algo em si”: a postulação das Ideias.
- 3.9. Os vetores.

4. O CAPÍTULO II

- 4.1. O argumento dos contrários: alternância e reciprocidade.
- 4.2. As influências.
- 4.3. A apresentação da lei geral do universo: transposição da crença para o plano racional.
- 4.4. A alma como princípio de vida.
- 4.5. Os vetores.

5. O CAPÍTULO III

- 5.1. A reminiscência: a teoria “existente” e a demonstração.
- 5.2. A intervenção da Teoria das Ideias: as Ideias, as coisas, as relações.
- 5.3. A definição precisa da reminiscência: premissas e objecções.
- 5.4. As insuficiências do argumento: as objecções / perspectiva crítica
- 5.5. Os vetores.

6. O CAPÍTULO IV

- 6.1. A cogenialidade da alma com as Ideias.
- 6.2. A diferença entre elementos simples e compostos e sua caracterização.
- 6.3. A Teoria das Ideias: a dimensão ontológica e gnosiológica.
- 6.4. A concepção ético escatológica.
- 6.5. A dimensão ontológica e epistemológica da argumentação: análise crítica.
- 6.6. Os vetores.

7. O CAPÍTULO V

- 7.1. As objecções a Símiias e Cebes e seus pressupostos.
- 7.2. A objeção de Símiias: a teoria da alma - harmonia.
- 7.3. A objeção de Cebes: a analogia com o tecelão.
- 7.4. A resposta socrática: as premissas aceites e a sua incompatibilidade com a teoria apresentada.
- 7.5. Os vetores.

8. O CAPÍTULO VI

- 8.1. A resposta a Cebes: natureza da questão e da resposta.
- 8.2. O “conto” autobiográfico de Sócrates: a primeira e segunda vias.
 - 8.2.1. A noção de causalidade e o método dos “físicos”.
 - 8.2.2. A filosofia de Anaxágoras.

8.2.3. A Teoria das Ideias: da Cosmologia à Ética.

8.2.4. A causalidade para o filósofo.

8.2.5. O método.

9. O CAPÍTULO VII

9.1. Argumento e premissas gerais.

9.2. O estabelecimento da dialética dos opostos.

9.3. A objeção e a reanálise do argumento dos contrários.

9.4. A explicitação da participação.

9.5. A aplicação da doutrina à alma.

9.6. As dúvidas.

9.7. Análise da argumentação: da lógica à ontologia.

9.8. A importância e sentido da demonstração: perspectiva crítica.

10. O CAPÍTULO VIII

10.1. O discurso mitológico: sentido.

10.2. A visão escatológica: o destino das almas.

10.3. As duas vertentes da esperança socrática.

11. O EPÍLOGO

11.1. A atitude de Sócrates.

11.2. A atitude dos circunstantes.

11.3. Conclusões.

12. **O FÉDON:** no quadro do pensamento anterior; no contexto da obra platónica e no quadro do pensamento posterior.

13. ATUALIDADE DE PLATÃO.

SINOPSE DESENVOLVIDA DO DIÁLOGO

1ª PARTE

PRÓLOGO, 1º, 2º, 3º e 4º CAPÍTULOS¹ (p.40 - 78)

Introdução ao diálogo

(57 a - 58 d) - Introdução memorial (pág.40 - 41).

(58 e - 60 b) - Introdução dramática (pág.41 - 43).

(60 b - 64 c) - Introdução filosófica: A morte é a “separação da alma do corpo” (pp.43 -49).

Introdução temática - O filósofo e a morte

1º Capítulo

(64 c - 69 e) A oposição da alma e do corpo (pp.49 - 57).

(65 a - 66 a) O corpo é um obstáculo que impede a alma de atingir a sabedoria (introdução da Teoria das Ideias / dualismos) (pp.50 - 52).

(66 b - 69 e) Filosofar é aprender a morrer (pp.52 - 57).

A discussão da imortalidade da alma: 1º MOMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

2º Capítulo

(69 e - 70 c) Apresentação o problema da imortalidade da alma (pág.57).

(70 a - 70 b) Objeções de Cebes (pág.57).

(70 c - 72 e) Primeiro argumento da imortalidade da alma: a alternância dos contrários (argumento dos opostos sensíveis) (pp.57 - 61).

3º Capítulo

(72 e - 77 a) Segundo argumento da imortalidade da alma: a reminiscência (argumento da anamnese) (pp.61 - 69).

(77 a - 78 b) Objeções de Cebes: o problema da sobrevivência da alma e a fusão dos dois argumentos (pp.68 - 70).

¹ É nestes 3 últimos capítulos que são apresentados os argumentos a favor da imortalidade da alma.

4º Capítulo

(78 b - 80 e) Terceiro argumento da imortalidade da alma: a simplicidade da alma/afinidade entre as Formas e a alma: os perigos da contaminação pelo corpo e missão do filósofo (pp.70 - 74).

(80 e - 84 b) Digressão escatológica: a diversidade de destinos da alma / interlúdio dramático metodológico (pp. 74 - 78).

2ª PARTE

5º, 6º, 7º e 8º CAPÍTULOS (pp.78 - 123).

A discussão da imortalidade da alma: 2º MOMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

Capítulo V

(84 c - 88 b) - A contra-argumentação de Símias e Cebes (pp. 78 - 83).

(88 b - 91 c) - Os riscos da “misologia” e as condições de ultrapassagem da aporia / interlúdio dramático metodológico. (pp. 83 - 88).

(91 b - 95 a) - Resposta à Teoria da alma - harmonia de Símias (pp. 88 - 93).

Capítulo VI

(95 a - 96 a) - Resposta à objeção de Cebes: a recolocação da questão / argumento sobre a causa da geração e da corrupção (pp. 93 - 94).

(96 a - 97 b) - Sócrates e os Naturalistas (pp. 94 - 96).

(97 b - 98 b) - Anaxágoras (pp. 96 - 97).

(98 c - 99 e) - O Bem (pp. 97 - 99).

(100 a) - A Dialética (pág. 99).

(100 b) - A hipótese das Formas (pág. 99).

(100 c - e) - Teoria da Participação (pág. 100).

Capítulo VII

(100 e - 101 c) - Os relativos (pp. 100 - 101).

(101 d - e) - Prática da Dialética (pp. 101 - 102).

(102 a - 107 a) - O último argumento da imortalidade da alma: a incompatibilidade dos opostos “em si” e “em nós” (pp. 102 - 110).

(102 a) - Interrupção da narrativa (pág. 102).

(102 a - e) - Regresso ao problema dos relativos (pp. 102 - 103).

(103 a - c) - Opostos sensíveis e os inteligíveis (pp. 102 - 103).

(103 c - e) - A neve e o fogo (pp. 102 - 103).

(103 e - 105 b) - O número, o par e o ímpar (pp. 105 - 107).

(105 b - c) - A causa da geração e da corrupção (pág. 107).

(105 c - d) - A vida, a morte e a alma (pp. 107 - 108).

(105 d - 107 a) - Síntese do argumento: a imortalidade e imperecibilidade da alma

Capítulo VIII

(107 a - d) - Consequências escatológicas e morais (pp. 110 - 111).

A discussão da imortalidade da alma: 3º MOMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

(107 d - 114 c) - Mito escatológico (pp. 111 - 117).

(114 c - 115 a) - Palavras finais de Sócrates / sentido, utilidade e limites do mito (pp. 118 - 119).

(115 a - 116 a) - Balanço final (pp. 119 - 120).

O episódio da morte de Sócrates: 3º MOMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

(116 a - 118 a) - Descrição da sua morte e conclusão da narrativa (pp. 120 - 123).



1º FICHA DE LEITURA:

PRÓLOGO (pp. 40 - 45)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, J., “Notícia Histórico-Filosófica”, in PLATÃO, *Fédon*, Tradução de Dias Palmeira, Coimbra, 1947, Atlântida Editora, pp. VIII - XIV.

Completa os itens abaixo apresentados com informações retiradas da leitura do diálogo:

1. Protagonista:

Sócrates, mestre e amigo de Platão, cuja vida e ensinamentos o marcam profundamente: “ (...) o mais excelente, mais sensato e mais justo de todos os homens (...)”, como o caracteriza no fim deste diálogo.

1.1. Cenário:

- a) Fliunte, cidade pitagórica onde decorre o diálogo entre Equécrates e Fédon.
- b) Cárcere de Atenas, na ala da prisão onde os condenados à morte aguardavam a execução da sentença.

1.2. Data:

- Momento em que se produz o diálogo em Fliunte.
- Último dia da vida de Sócrates (desde o amanhecer ao sol posto, momento em que o filósofo bebe a cicuta). É uma data dramática.

1.3. Género Literário:

- É um drama, pelo motivo, circunstâncias e desenlace.
- É um diálogo, um debate de ideias, pelo desenvolvimento dialético e pelo assunto.

1.4. Narrador:

Fédon de Elis, discípulo de Sócrates, que assim alcançou a imortalidade, ao dar o nome ao diálogo, que o seu ensino não lograra.

1.5. Estrutura:

É uma peça submetida à unidade de tempo e de lugar e a discussão desenrola-se ao longo de um Prólogo e de duas partes (1. exame do problema da preexistência,

sobrevivência e natureza da alma; 2. exposição das crenças relativas à vida futura) ao longo de oito capítulos e um Epílogo.

1.6. Motivo da narração:

A curiosidade de Equécrates, seguidor do Pitagorismo e defensor da *teoria da alma - harmonia*, que desejava saber, com pormenor, as circunstâncias da morte de Sócrates.

1.7. Os dois diálogos:

O inicial, em Fliunte, entre Fédon e Equécrates, e o que decorre no cárcere de Atenas e no qual intervêm Sócrates, Símiás, Cebes entre outros.

1.8. Personagens:

- a. **Principais:** Sócrates, Cebes e Símiás, o mais arguto argumentador reconhecido por Sócrates.
- b. **Secundárias:** Xantipa, os filhos, o carcereiro, o Servidor dos Onze, o homem encarregado de administrar o veneno.
- c. **Os atenienses:** Apolodoro, Critobulo, Críton, amigo dedicado de Sócrates e cuja intervenção é particularmente afetuosa, Hermógenes, Epígenes, Esquines, Antístenes, fundador da Escola Cínica, Ctesipo e Menéxeno “ (...) e mais uns tantos.” (59b)
- d. **Os estrangeiros:** Símiás, Cebes, Fedontes, Euclides, fundador da escola Megárica e Terpsíon.
- e. **Personagens ausentes:** Platão “ (...) creio, estava doente (...)” (59b), Cleômbroto e Aristipo. A ausência de Platão tem sido motivo para algumas polémicas:
 - Quereria dar a entender que lhe não deveriam ser atribuídas “possíveis inexatidões do relato”?
 - Quereria sugerir que a própria narração era fictícia?
 - Quereria apagar-se perante a figura de Sócrates, na boca de quem coloca as suas próprias doutrinas?

O mais importante é que se fique a saber que Sócrates era alguém muito estimado a diversos níveis, possuía um numeroso círculo de amigos e discípulos. (Essa foi talvez a intenção de Platão ao fazer esta exaustiva enumeração).

2. Circunstância que suscita a primeira reflexão deste diálogo.

Sócrates é desagrilhado, coça o vergão causado pela corrente, sentindo prazer numa zona do corpo onde anteriormente sentira dor: “ (...) Que coisa estranha, amigos, esta sensação a que os homens chamam prazer (...)” (60 a, b, c). É este episódio, aparentemente trivial, mas que mostra como o filosofar pode nascer das coisas simples, que vai antecipar o conceito filosófico articulador: os **contrários** (influência de Heraclito). Os discípulos, perante a serenidade de Sócrates, referem igualmente a existência de sentimentos opostos: “ (...) Em resumo, era uma indefinível sensação que me dominava, um misto singular de prazer e simultaneamente de dor (...)” (59a)

3. Razões que levam Sócrates a poetar no cárcere.

Sócrates alude a “sonhos” e a um “dever religioso”, a uma “visão” que lhe diz “... Sócrates compõe, pratica a arte das Musas” (60 e) e “ (...) para não cair em desobediência (...)” (61 a), agora que o fim se aproximava, faz poesias / hinos ao deus.

4. A sua conceção de Filosofia:

1. **A filosofia como purificação:** “ (...) a mais alta forma de Música (...)” (61a), isto é, de purificação, dado que a palavra música é tomada em sentido lato, como arte poética e literária e também como purificação.
2. **A filosofia é ainda apresentada como uma rejeição das ficções e uma criação de argumentos:** “ (...) pensei, contudo, que o poeta, para ser verdadeiramente poeta, deve criar ficções e não argumentos; ora eu não era pessoalmente um criador de ficções (...)” (61b). O estatuto da filosofia como explicitação racional das crenças é aqui antecipado.

5. Principais influências detetadas:

- **Pitagorismo:** Aos pitagóricos se atribui a doutrina da **metempsicose ou reencarnação das almas** entendida como castigo das suas tendências sensíveis na vida terrena. É igualmente pitagórica a conceção segundo a qual **o corpo é o cárcere da alma**. Em consequência destes dois postulados surge a noção do conhecimento como uma purificação. É relevante, no pensamento platónico, esta conceção de alma como elemento divino e imortal, aprisionada no corpo corruptível até à purificação final que corresponde à vida filosófica. Para os pitagóricos as coisas são ou imitam os números: os objetos que parecem iguais, por exemplo, realizam aproximadamente a Igualdade perfeita (esta doutrina vai influenciar a doutrina platónica das Ideias). O número é o fundamento de tudo, compondo-se de par e ímpar

contrários que não se anulam, antes se reduzem à unidade que participa dos dois, através da harmonia, mistura de opostos, princípio universal que tudo explica. O mundo matemático, de realidades permanentes, com a sua estrutura formal, pertence a uma ordem racional, subtraída ao devir, constitui-se como modelo de inteligibilidade do sensível. É de grande importância o sentido da teoria das proporções. O método dos géometras, que consiste em raciocinar através de um encadeamento rigoroso, a partir de hipóteses de que se seguem consequências, é exaltado por Platão, que afirmará que a Matemática, porque permite uma aquisição correta de hábitos de pensamento, deverá ser considerada como propedêutica da Filosofia. "Que não entre quem não for géometra..." parece ter sido uma máxima colocada no frontão da Academia.

- **Sócrates:** é um defensor dos valores morais, que devem orientar a existência humana, sendo esta dimensão ética uma das mais importantes da sua Filosofia e certamente marcante no pensamento do seu discípulo. A **identificação entre virtude, saber e felicidade, o intelectualismo socrático**, bem como a exigência de cuidar da alma imortal e a afirmação da filosofia como via de acesso ao verdadeiro saber, à verdadeira virtude, são retomadas por Platão: a Filosofia é o meio de o homem ascender ao bem, num caminho difícil, mas necessário para ser feliz, numa cidade justa (*Carta VII*). Esta espiritualização do Homem, esta exigência de se afastar do supérfluo, da materialidade, do sensível e irrisório, procurando o que há de idêntico a todos os homens - a razão - afastando-o da individualidade, são concepções antropológicas comuns aos dois Autores. O mundo moral afirma-o Sócrates como um mundo de realidades não sensíveis e será admitido por Platão como um mundo inteligível, o mundo das Ideias que, no entanto, não tem apenas uma dimensão lógica e ética, mas também uma dimensão ontológica. Efetivamente para Sócrates o universal, o conceito é uma representação intelectual à qual acedemos através de um processo indutivo, partindo de afirmações particulares até chegar à definição de Justiça, Coragem, Bem em si mesmos, isto é, fora dos casos particulares de quem as pratica. Do mesmo modo, o **diálogo**, nos seus movimentos complementares - ***Ironia*** e ***Maiêutica*** - influenciaram o método platónico (estrutura dos Diálogos platónicos), pressupondo a atitude de “douta ignorância”, como necessária à busca do verdadeiro saber. A **dialética platónica**, processo de ascensão do conhecimento sensível ao inteligível já afirmado por Sócrates, pela referência à via da razão e à via dos sentidos, “deve” muito a Sócrates. E, certamente, o mesmo poderemos dizer relativamente à **Maiêutica socrática**, acima referida e à **Reminiscência platónica**, que apresentam sinais evidentes de parentesco. O “parto intelectual” do saber que está em cada um de nós permite-nos compreender a afirmação platónica que “conhecer não é senão recordar”.

- **Mito e logos no pensamento platónico:** Embora se insurja contra os mitos e as narrativas dos poetas “ (...) que bebem na tradição e que apresentam uma imagem falsa da realidade (...)” na sequência da linha racionalista anti-mítica de Heródoto e Tucídides, Platão não deixa de os utilizar. Com efeito, não é o mesmo mito utilizado pelo homem comum e pelo filósofo, pelo que recolhe e modifica alguns e inventa outros (rever o Mito da Caverna). “O mito fornece ao filósofo um expediente legítimo: ele sabe que poderá, por meio dele, começar a explicar aos cegos, aos míopes que somos o que só pode mostrar-se verdadeiramente no termo de uma ascese corporal, afetiva e intelectual de que a análise do Fédon nos fornece um modelo”.

6. Trabalho para casa: elaboração de uma síntese por escrito daquilo que o aluno leu.



2º FICHA DE LEITURA:

CAPÍTULO I (O FILÓSOFO E A MORTE) (pp. 45- 57)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XIV - XVII.

Após a leitura do capítulo I, responde às seguintes questões:

1. Analisa o convite de Sócrates a Eveno e suas consequências.

Eveno é um poeta e Sofista a quem Sócrates ironicamente convida para que o siga: “Diz-lhe ainda que passe bem e que, se tiver juízo, me seguirá o mais depressa possível.” (61b) Este convite impressiona os principais interlocutores, Símiias e Cebes, ambos filósofos pitagóricos. “E vai Símiias: Que recomendações Sócrates (...) dás tu a Eveno” (61b), ao que Sócrates responde “ (...) Eveno não é um filósofo?” O tema da **morte como objetivo e desejo do filósofo** é assim introduzido.

2. Qual o primeiro problema a ser discutido?

O primeiro problema a ser discutido é o do **suicídio**, uma vez que a tese inicial vai surgir de forma paradoxal: “O que não significa que vá exercer violência sobre si, pois isso, segundo se diz, é interdito pelos deuses.” (61c) A posição socrática da condenação do suicídio e desejo de morte parece absurda. A filosofia aparece como o desejo de morte, mas não como justificação do suicídio.

3. Quais as objeções de Cebes?

Perante aquela aparente contradição Cebes quer saber “ (...) como concilias tu isso - a interdição de exercer violência sobre si e o desejo que o filósofo tem de seguir aquele que morre?” (61d).

4. Qual a resposta de Sócrates a essas objeções?

Mostrando uma certa estranheza pelo facto de dois pitagóricos não terem nunca ouvido debater estas questões, Sócrates que diz falar “ (...) apenas pelo que ouço dizer (...) ” (61d), dispõe-se a refletir com eles sobre um assunto tão apropriado “ (...) para aquele que vai partir para o Além (...) ” (61e). Sócrates começa por referir que a proibição do suicídio é “ (...) entre as demais convicções humanas, (aquela) que não varia de homem para homem (...) mesmo naqueles que consideram a morte como um bem superior à vida.” (62a)

5. Regista a nova intervenção de Cebes.

É uma intervenção circunstancial que nos dá conta de um certo realismo e dos recursos estilísticos utilizados por Platão, frequentes na sua obra, que fazem deste e de

outros diálogos obras literárias cheias de frescura e de originalidade: “Zeus que t’entenda.” (62a).

6. Sócrates avança na discussão. Mostra como.

(O suicídio é um ato ímpio)

O filósofo mostra que compreende que a sua posição possa parecer absurda e, por isso, recorre a uma explicação mítico-religiosa, referindo a Religião dos Mistérios, numa clara referência às crenças órfico-pitagóricas. Segundo essa doutrina “ (...) nós homens, estamos como que num cárcere, donde ninguém deve libertar-se ou evadir-se (...) ” (62b) e embora esta teoria tenha o seu quê de obscuro para ele, não há dúvida de que a crença de que “Somos pertença dos deuses” é indiscutível. Cebes está também de acordo, e Sócrates recorre a casos da vida comum para mostrar que a doutrina está correta. (Pois não é certo que se um escravo seu se quisesse suicidar o Cebes ficaria irritado?) Verifica-se o desenvolvimento da hipótese inicialmente admitida, a partir do confronto com casos concretos (rever *a estrutura dos diálogos*).

Mas Cebes mantém as suas dúvidas e volta a argumentar, o que diverte Sócrates e o satisfaz. Assim é possível o debate de opiniões, visto ter em Cebes um persistente argumentador que não abandona a discussão (rever *a importância do diálogo*).

Como pode o filósofo desejar a morte se isso é o mesmo que abandonar a proteção dos deuses? “ (...) um espírito lúcido, creio, não poderá desejar senão permanecer junto de quem lhe é superior.” (62e).

7. Símiás intervém. Qual o teor da sua intervenção?

Símiás remete a discussão para o caso pessoal de Sócrates a quem os discípulos tinham oferecido a fuga, por ele recusada. Como é possível que um homem sábio como ele deseje escapar à tutela dos deuses, isto é, deseje a morte? “ (...) penso que a objeção de Cebes te visa diretamente, pois é com a mesma leveza de ânimo que intentas abandonar, e não só a nós como também a esses excelentes guias (...) os deuses.” (63a)

8. As palavras de Sócrates revelam uma convicção racional sobre um tema em discussão?

Sócrates começa por afirmar que está convicto de ir para junto de outros deuses igualmente bons e outros homens melhores, afirmando a sua “ (...) bela esperança de que algum destino aguarda os que morrem, destino esse que, a crer na tradição, sera infinitamente mais compensador para os bons do que para os maus.”(63c)¹

¹ **NOTA:** apesar das referências às crenças, aos deuses, haverá aqui uma racionalidade e uma mensagem subjacente? A palavra "cárcere", prisão, também significa "posto". Quererá Sócrates dizer-nos que a vida é um posto que não podemos abandonar? Que a libertação não se alcança pela fuga à vida, mas sim pela vivência empenhada? A vida será uma missão, para o filósofo?

9. Na sequência do diálogo, porém, o filósofo vai tentar justificar essa crença. Mostra como.

Após a afetuosa intervenção de Críton, preocupado pela circunstância real da morte de Sócrates, e porque Símiias o incentiva para a discussão, dizendo: “Será que tencionas guardar para ti essas reflexões dessas (...)” (63c). Sócrates dispõe-se a “ (...) dar conta das minhas razões, explicar-vos em que medida me pareça natural que um homem, que toda a sua vida se consagrou à filosofia, se sinta tranquilo à hora da morte e plenamente confiante (...)” (64a). E na sequência vai apresentar, de forma novamente paradoxal, o que considera ser o objetivo da filosofia: “ (...) um treino de morrer e estar morto. “O riso de Símiias evidencia, uma vez mais, a perplexidade que se instala. Certamente que alguns homens até consideram “ (...) que essa gente que se dedica à filosofia padece do mal da morte (...) é esse o destino que merece.” (64b)
(Introdução temática 64a-b, p.49)

10. Mostra como Sócrates, partindo da diferença entre as convicções de morte e de vida justifica que a filosofia é um treino de morrer e estar morto.

Sócrates mostra que há uma grande diferença entre a morte, tal como o filósofo a entende e a morte para o não-filósofo. Para o primeiro, a morte é a separação da alma e do corpo, afirmação que Sócrates tem o cuidado de verificar ser aceite pelos seus interlocutores. É o ponto de partida que será desenvolvido. Assim, é possível aprofundar a discussão, que se desenvolve agora a partir da seguinte questão: poderá o filósofo entregar-se à satisfação dos prazeres corporais, “ (...) como seja a comida, a bebida e outros que tais?” (64d), que vai enumerando e que correspondem à vida que o homem comum valoriza e que contrariamente, correspondem à morte para o filósofo, pois os seus interesses “ (...) nada têm a ver com o corpo e que, pelo contrário, a ele renuncia até onde lhe for possível, para se concentrar sobre a alma (...) dando o melhor de si para emancipar a alma do comércio do corpo (...)” (64e / 65a). Por esta razão, se a vida, tal como o não-filósofo a entende é para o filósofo o descurar da sua alma, a filosofia é efetivamente um treino de morrer e estar morto e ser filósofo é concentrar os seus esforços no afastamento da alma do corpo. Por isso para o não-filósofo a morte é um momento temido e para o filósofo é motivo de exultação. A morte que os filósofos merecem é a verdadeira vida: a vida da alma.

11. Que consequências te parecem poder ser deduzidas destas afirmações?

Pode-se já afirmar a conceção de homem como corpo / alma (dualismo antropológico), em que o primeiro é considerado o cárcere do qual nos devemos libertar, num processo constante de purificação e afastamento da corporeidade e materialidade, numa espiritualização constante até ao conhecimento do verdadeiro Bem. Como se vê, a conceção antropológica alicerça-se numa conceção ética e gnosiológica.

12. Partindo do ponto de vista ético da necessidade do filósofo se desvincular do corpo, mostra como Sócrates expõe o seu ponto de vista gnoseológico.

O corpo é igualmente obstáculo à aquisição da sabedoria, pois os sentidos são muito falíveis e só a alma pode atingir a verdade sem o “auxílio do corpo”, portanto, “ (...) admitindo que a natureza das coisas possa em certos aspetos ser apercebida, não será justamente através do raciocínio (alma) (...) mandando o corpo passear (...) para aspirar unicamente ao real?” (65c). A existência de um dualismo gnoseológico bem como a afirmação do primado da razão começam a revelar a conceção gnosiológica de Platão.

13. Analisa a passagem do ponto de vista gnosiológico ao ponto de vista ontológico.

A afirmação mostra a passagem à conceção ontológica uma vez que surge, pela primeira vez, a Teoria das Ideias. Começam a postular-se as Ideias: “ (...) afirmamos que existe qualquer coisa como seja o Justo (...) o Belo e Bem?”, realidades invisíveis que nunca foram vistas com os olhos, mas que ninguém põe em causa e relativamente às quais, uma vez mais se afirma não poderem ser conhecidas senão “ (...) em plena pureza do homem que (...) for ao encontro de cada um dos seres exclusivamente pela via do pensamento (...) utilizando apenas o pensamento em si mesmo (...) liberto até onde lhe for possível dos olhos, dos ouvidos, numa palavra de todo o corpo.” (66a)

Será conveniente notar como as dimensões ética, gnoseológica e ontológica se interpenetram. Agora, pela via da reflexão “ (...) por todas as razões apontadas (...) ” (66d) conclui-se que o corpo é um obstáculo àquilo que o filósofo aspira e que, portanto, só a libertação da alma pode trazer a realização da filosofia, isto é, o saber, a contemplação do real, das Ideias. Neste sentido, “ (...) estamos (...) tanto mais perto do verdadeiro saber durante a nossa existência na terra, quanto mais reduzirmos ao indispensável o contacto e comércio com ele (...) uma vez puros e resgatados da demência do corpo, é razoável supor-se que gozaremos da companhia de outros seres igualmente puros e conheceremos por nós mesmos (...) a verdade.” (67a)

14. Analisa a conclusão da argumentação.

Uma vez mais Sócrates preocupa-se em saber do acordo de Símiás e mostra como possuem elementos para concluir que “ (...) há boas razões para confiar (...). E daí que não encare sem uma alegre esperança esta viagem” pois viveu como filósofo. “ (...) Seria ridículo como afirmava no início, que um filósofo se exercitasse toda a vida em viver de maneira mais próxima da condição de estar morto para justamente se afligir quando vê chegar a sua hora”. (67e) A conclusão socrática é bem a afirmação de que a sua ideia inicial não é absurda. A reanálise da hipótese inicial leva os interlocutores à sua aceitação. (rever *a estrutura dos diálogos*).

15. É ainda a propósito deste tema que se inicia uma discussão sobre as virtudes. Que discussão é essa?

Sócrates mostra como o filósofo tem “ (...) essa virtude que dá pelo nome de coragem.” (68 c), pois não se lamenta na hora da morte, o mesmo acontecendo relativamente à temperança. “ (...) que consiste em refrear o ímpeto das paixões.” (68c) A reflexão que se segue vai no sentido de estabelecer uma diferença entre as virtudes do não-filósofo e as do filósofo. Aquelas são pseudo-virtudes que não passam de trocas: são corajosos a enfrentar a morte com receio de males piores, privam-se de alguns prazeres para se deixarem dominar por outros. Ora só a razão “ (...) única moeda adequada, capaz de assegurar a validade de todas as trocas” (69b) permite chegar à autêntica virtude. O *intelectualismo socrático*² está agora bem patente: o conhecer é o bem e a ignorância o mal.

16. O final do capítulo remete-nos uma vez mais para a interpenetração mito - logos. Retira expressões que te permitam fundamentar os conhecimentos adquiridos sobre essa ligação.

“ (...) É provável (...) Que os fundadores dos nossos ritos místéricos não fossem homens medíocres, antes pelo contrário desde há muito sugerissem a verdade.” (69c)

17. Regista as influências detetadas.

- **Pitagorismo:**
 - Personagens principais.
 - Morte como separação alma / corpo.
 - Condenação do suicídio.
 - Conhecimento como purificação
 - Teoria dos contrários.

- **Sócrates:**
 - Conceção gnosiológica.
 - Dimensão ética da filosofia concebida como purificação.
 - Condenação do suicídio.

- **Mito-logos:**
 - Referência à Religião dos Mistérios.
 - Referência à tradição.

18. Elabora uma síntese deste capítulo (Trabalho de casa).

² Rever este conceito.



3º FICHA DE LEITURA:
CAPÍTULO II - 1º PROVA DA IMORTALIDADE DA
ALMA (ARGUMENTO DOS CONTRÁRIOS) (pp. 57- 61)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XVIII - XIX.

Após a leitura do capítulo II, responde às seguintes questões:

1. Evidencia a importância deste capítulo.

É o *primeiro momento argumentativo do diálogo*, em que será feita a transposição do plano religioso para o plano racional. O objetivo de Platão é demonstrar a *persistência da alma para além do corpo depois da morte*.

2. Regista o tema.

O tema é *a imortalidade da alma considerada princípio de vida*. Cebes põe a questão: “Quem nos garante (...) que ao separar-se do corpo, a alma subsiste algures e não fica aniquilada no mesmo dia em que morre? Quem sabe se, (...) não se desvanece como sopra ou fumo, evolvendo-se para não mais deixar traço de existência? (...) Aí está uma coisa que requer talvez não pequeno esforço: persuadir e provar (...) que a alma existe para além da morte e mantém de alguma forma o uso das suas faculdades e entendimento.” (70a). Esta argumentação revela a posição platónica face à concepção homérica de alma.

3. Identifica o primeiro argumento a favor da imortalidade da alma e mostra a influência órfico - pitagórica.

O primeiro argumento é o *argumento dos contrários* que revela a influência órfico - pitagórica pela referência à *metempsicose*: “Segundo uma velha doutrina (...) é ali que vão ter as almas que daqui partem, e aqui regressam de novo, renascendo dos modos. (...) Não encares (o problema) apenas em função da espécie humana, mas também do conjunto dos animais, plantas, de tudo aquilo que está sujeito à geração.” (70c)

Sócrates transpõe esta concepção de fundo religioso para ao plano racional, integrando-a na *teoria geral dos contrários* que remonta aos Pitagóricos e a Heraclito, para quem tudo estava em permanente devir, resultante da luta dos contrários que nela não se anulam e se mantêm numa unidade dinâmica. Tudo o que existe é a multiplicidade instável dos fenómenos que os nossos sentidos percebem.

4. Expõe o desenvolvimento da discussão que se gera à sua volta.

Consiste em mostrar que se a morte nasce da vida e a vida nasce da morte, isto é, em todas as situações em que existem contrários, aquilo que devém ou se torna, devém a

partir do seu contrário (génesis: não apenas nascer, mas devir, “tomar-se”). Exemplifica através do Belo e do Feio, do Justo e do Injusto.

4.1. Alternância dos contrários: a morte nasce da vida e a vida nasce da morte (71a-e): “ (...) em cada par de opostos (visto que são dois) há, entre um e outro termo, dois correspondentes processos de geração - do primeiro para o segundo e, inversamente, deste último para o primeiro.” (71b, pág. 58 e 59) Exemplos (71c)

4.2. Reciprocidade dos contrários: o objetivo é agora mostrar quê se há uma sucessão cíclica, a alma tem de permanecer algures para voltar a incarnar: “Os seres vivos provêm dos mortos, tal como os mortos procedem dos vivos. (...) por força a alma dos mortos subsiste algures, donde precisamente voltam a renascer.” (72a) - se o trânsito da vida à morte se chama morrer, o trânsito da morte à vida chama-se reviver. A alma como princípio devida.

5. Indica o verdadeiro sentido platónico da alma.

Neste capítulo Platão faz uma **integração da alma na sua verdadeira natureza: ser em si mesma imortal.**

6. Expõe a demonstração socrática pela redução ao absurdo.

Sócrates aprofunda a discussão demonstrando, pela redução ao absurdo, que se o postulado fosse negado, “ (...) tudo viria a ser submerso pela morte.” (72d) Se os contrários se não compensassem mutuamente por uma constante alternância de gerações, como que uma sucessão circular, se ao invés se processasse linearmente e num único sentido, de um extremo para o seu oposto, sem dar a volta na direção do primeiro e vice - versa, seria o fim da geração. Se depois de morrer cada ser não revivesse, não haveria possibilidade de impedir que tudo viesse a ser submerso pela morte.

7. Expõe o final do capítulo.

Reafirmação de realidades mais que evidentes: o renascer, a geração dos vivos a partir dos mortos, a sobrevivência das almas e o seu destino.

(NOTA: A Ficha de Leitura n°4 encontra-se no corpo do trabalho, funcionando como dispositivo modelo de leitura)



5º FICHA DE LEITURA:

CAPÍTULO IV - 3º PROVA DA IMORTALIDADE DA ALMA (A NATUREZA SIMPLES DA ALMA) (pp.70 - 77)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, *o.c.*, pp. XXIV - XXVIII; PLATÃO, *Fédon*, Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, 5ª ed., Lisboa, 1997, Lisboa Editora, pp. 17-18 (argumento III), 27-28 (natureza da alma) e 30 (ordem do Ser).

Após a leitura do capítulo IV, responde às seguintes questões:

1. Indica a importância deste capítulo.

É um capítulo importante onde, segundo alguns autores / comentadores, é feita a primeira prova rigorosa da imortalidade da alma.

2. Regista o tema.

O tema deste capítulo é a imortalidade da alma.

3. Identifica o terceiro argumento a favor da imortalidade da alma.

O terceiro argumento é o *argumento da simplicidade da alma* (natureza simples da alma, isto é, a sua parte racional), que revela alguns *pressupostos*:

- a realidade ôntica do Inteligível;
- a dissipação dos seres compostos;
- apenas o semelhante pode conhecer o semelhante;
- o ser da alma é idêntico ao das Ideias;
- a nossa existência consiste na união corpo / alma, sendo a morte a separação e a decomposição do corpo.

Tudo isto significa que a aceitação deste argumento implica a aceitação da **Teoria das Ideias** (ver *esquema com dimensão ontológica, gnosiológica e ético antropológica desta teoria*).

4. Qual o objetivo deste argumento?

Platão pretende provar a sobrevivência da alma depois da morte, dada a incompletude dos dois argumentos anteriores, quer isolados, quer em conciliação. Por isso há que estabelecer que *a alma, na sua existência anterior conheceu os seres inteligíveis e que é da mesma natureza que eles*, isto é, simples, incorpórea, imperecível, sempre idêntica a si mesma.

5. Mostra que a discussão se faz a partir de quatro questões que podemos identificar.

É verdade, a discussão faz-se a partir de quatro questões, as duas primeiras de carácter geral e as duas últimas de carácter específico:

1. Qual a espécie de coisas que está sujeita a dissipar-se? (78b)
2. A propósito de que coisas deveremos ter receio de tal estado? (78b)
3. A alma pertencerá a essa espécie de coisas que se decompõem? (78b)
4. Devemos recear pela sua dissipação? (78b)

6. A resposta às duas primeiras conduz-nos à distinção entre duas espécies de seres. Quais e como se caracterizam? (78c)



Esta separação ou distinção entre alma e corpo será aceite por todos os interlocutores.

7. Qual o papel da Teoria das Ideias neste capítulo?

É preciso dissipar todas as dúvidas sobre a imortalidade da alma. Por isso, a discussão vai continuar, agora com a intervenção da **Teoria das Ideias**. Esta é, no entanto, admitida a título de hipótese (79a) e assim se manterá ao longo do diálogo, pese embora a sua importância na demonstração platónica. Ela é o horizonte a partir do qual se tem de compreender a conceção platónica de alma (diferente das anteriores).

No capítulo anterior mostrou-se a sua diferença qualitativa em relação às coisas: a diferença entre o múltiplo (as coisas) e o Uno (o Igual em si mesmo) que depois generalizou-se a todas as Ideias. Agora ir-se-á afirmar a **imutabilidade e identidade do real em si** (78d).

Explicita-se a **dimensão ontológica** sem desacordo e reafirma-se o ínfimo valor óntico das coisas (78e). E, obtido o acordo, Sócrates avança para a referência à **dimensão gnosiológica** da teoria, afirmando que essas coisas podem ser apreendidas pelos sentidos e as outras só podem ser “ (...) captadas pelo raciocínio e pela inteligência (...)” (79a), relacionando as duas dimensões (ontológica e gnosiológica) ao afirmar dois planos ontológicos diferentes: “ (...) duas realidades, uma visível e outra invisível (...) a espécie invisível se mantém sempre idêntica a si própria, ao passo que a visível jamais mantém a identidade.” (79a)

Simultaneamente verificamos que se avança para a sua **dimensão antropológica**, quando se afirma que no homem há a considerar o corpo e a alma, assemelhando o corpo com a espécie visível e a alma com a espécie invisível. Esta é a condição para a solução da questão fundamental: **a afirmação do corpo e da alma como realidades distintas**. A verdadeira natureza humana é **transcendente, metafísica**.

8. Quais as consequências para a conceção ético - antropológica e para a conceção da alma?

A alma é invisível e o corpo visível, logo aquela apresenta uma “maior similitude” com a espécie invisível e o corpo com a visível, mostrando-se nitidamente o seu **parentesco com as Ideias**: são ambas simples, invisíveis e idênticas a si mesmas.

No entanto, o seu parentesco com as Ideias não exclui a sua ligação com o corpo e Sócrates vai analisar essa relação, levando os seus interlocutores a concluir que “a alma existe em si e por si” quando se refugia no que é puro, eterno, imutável e idêntico a si mesmo, se fixa na busca dessa realidade, desse além, num estado que designamos por estado da razão, totalmente liberta do corpo, acedendo ao real, ao saber.

Aqui reside, segundo a interpretação de Joaquim de Carvalho, o verdadeiro nervo do argumento, não só de natureza ontológica, mas sobretudo epistemológica: **a alma conhece as Ideias porque é semelhante a elas. O semelhante só pelo semelhante pode ser conhecido**.

Tal como nos capítulos anteriores, verificamos que a dimensão ética, ontológica e gnosiológica estão inseparavelmente ligadas. Símias e Cebes estão totalmente de acordo com esta argumentação, o que não é difícil de aceitar para um pitagórico e porque também ela se foi processando de acordo com as leis universais do discurso. Demonstrar, mais do que convencer, é provar.

No entanto, Sócrates que compreende que esta ligação da alma ao corpo, a não ser bem explícita, pode condicionar a argumentação posterior, continua a sua análise, mostrando agora que **há uma preponderância da alma sobre o corpo, o que permite concluir que ela é semelhante ao divino, pois está naturalmente apta a comandar como aquele - está assim afirmada a cogenialidade da alma com as Ideias**: têm uma natureza semelhante e assim o corpo corrompe-se e a alma conserva-se “ (...) totalmente isenta de corrupção ou perto disso (...)” (80b).

9. Mostra como o recurso ao Mito permite compreender as conceções escatológicas de Platão, bem como a sua conceção de Filosofia.

Sócrates invoca a sua “esperança” de um destino melhor para as almas, na sua parte invisível, num mundo nobre, puro e invisível como ela, onde se reunirá ao “deus bom e sábio” recusando que ela se desagregue e extinga, como afirmava o paradigma homérico. Numa constante interpenetração mito-logos, sempre presente no diálogo, e jogando agora com a duplicidade de significado da palavra *Hades*, apresentá-lo-á, não como um deus mau ou um lugar infernal de sofrimento, mas sim como um deus bom e sábio, um lugar invisível e divino. Substitui uma crença funesta por uma salutar, sustentando

assim “a bela esperança” socrática, cumprindo aqui o mito a sua função moral e pedagógica.³

10. Compara esta conceção de filosofia com as apresentadas no Prólogo e no Capítulo I.

Tal como no Prólogo e no capítulo I, **a filosofia é apresentada como purificação** e o filósofo como o homem que desprende a sua alma do comércio com o corpo, enquanto o não-filósofo, cuja alma deixa o corpo “ (...) infeta e em estado de impureza (...) o amou e seguiu servilmente (...)” (81b), não se libertou em toda a plenitude do seu ser terão destinos diferentes. Há, pois, uma vibrante **exortação à vida filosófica** e Sócrates vai expondo a sua noção de punição e recompensa, de acordo com o merecimento em vida de cada um, chegando a referir a encarnação em animais, exprimindo talvez a degradação dos homens que, em vida, foram escravos do corpo, “aqueles cuja prática constante foi a gula (...)” (82a)

A filosofia reaparece como **“treino de morrer e estar morto”** e uma vez mais se verifica que Platão entende que o filósofo se não deve ocupar com uma meditação sobre a morte mas sim que deve cuidar de se exercitar no amortecimento do seu corpo, porque a Filosofia proporcionar-lhe-á a felicidade na medida em que renuncia às solicitações corpóreas. A Filosofia é vida, a vida da alma, cuidado com a dimensão inteligível do homem, com uma vida alicerçada em valores. A influência pitagórica é uma constante.

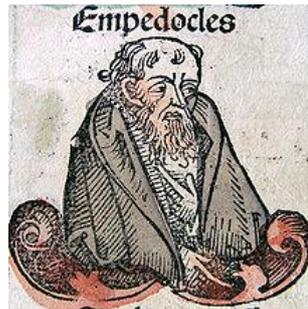
11. Parece-te ter sido demonstrada a imortalidade da alma humana?

A análise da alma do filósofo desempenha, nesta visão escatológica, uma importância fundamental e Sócrates considera que as dúvidas de Cebes e Símiias não têm razão de ser, os seus “medos infantis” devem ser exorcizados, tal como se referia no final do capítulo III. Mas o argumento referido neste capítulo IV tem de ser compreendido à luz das dúvidas de Cebes e da crença socrática na imortalidade da alma. Assim, **o argumento é limitado**, dado que **Sócrates provou a imortalidade da alma do filósofo, uma vez que a demonstração da cogenialidade da alma com as Ideias só é feita para a alma pura.**

No entanto, **esta limitação individual não implica a desvalorização da demonstração considerada como um todo.** Com ela estabeleceu-se a **similitude entre a alma e as Ideias**, tentando demonstrar que as Ideias, seres simples, são objeto de conhecimento da alma, o que traduz uma dupla afinidade: ontológica e gnosiológica. Se as Ideias apenas podem ser conhecidas por algo que se lhes assemelhe, então a alma é imperecível, porque faz parte dos atributos das essências, a eternidade - “ (...) a demonstração da simplicidade da alma descobre o verdadeiro nervo da argumentação,

³ **Nota:** a referência à parte invisível da alma leva-nos a salientar que no *Fédon* não aparece, como por exemplo na *República*, a visão mais completa, a visão tripartida da alma (com a evidência dos conflitos que ocorrem no interior da alma): *nous*, alma racionante, racional, que tem a sua sede na cabeça, que é a razão; *thymos*, irascível, cuja sede é o coração, é a coragem; *épithymnis*, concupiscente, que tem a sede no ventre, é a sensualidade. Daqui decorrem as classes sociais: filósofos, guerreiros e artesãos, bem como o seu papel na sociedade: exercício do governo sábio e justo, dedicação e coragem dos guerreiros, trabalho manual dos artesãos (só a parte racional da alma é imortal).

cuja fibra é epistemológica e não puramente ontológica. É que, para Platão, neste ponto de acordo com Empédocles, a simplicidade da alma importa uma teoria do conhecimento segundo a qual o espírito que conhece e o objeto conhecido têm a mesma essência comum; por consequência, sendo as ideias puras e imperecíveis, a alma que as conhece é também imperecível. O raciocínio assenta no princípio de que o semelhante só pelo semelhante pode ser conhecido”.⁴



⁴ CARVALHO, J., *o.c.*, pág. XXVI.



6º FICHA DE LEITURA:
**CAPÍTULO V - OBJEÇÕES DE SÍMIAS (TEORIA DA
“ALMA-HARMONIA”)** (pp.78 - 93)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XXX - XXXVI; PLATÃO, *o.c.*, pág. 18 (objeção de Símiás); CHAMBRY, É., *Fédon*, Paris, 1989, Flammarion.

1. Lê atentamente o capítulo V e regista sua importância.

O capítulo, que começa por retomar o diálogo inicial, marca o princípio do debate crítico (objeções), seguro e consistente, que consiste na demonstração das contradições interna e externa da teoria da alma - harmonia, exposta por Símiás.

2. Enuncia o tema / problema e o objetivo da argumentação.

O tema é a imortalidade da alma e o objetivo é mostrar a essência da alma à luz dos princípios já aceites: a preexistência da alma, a sua natureza simples e o seu carácter divino, de modo a demonstrar definitivamente que a esperança do filósofo não é em vão: “... precisar a essência da nossa alma, reportando-a à ideia de alma... É esta relação que cumpre demonstrar, a fim de ficar definitivamente estabelecido que o ascetismo do filósofo e a sua serenidade em face da morte não eram um mal-entendido.”⁵

3. Regista o estado de espírito dos circunstantes (a) / de Sócrates (b).

(a)

- estavam emocionados e talvez confusos pois têm dúvidas e falam em voz baixa...
- receosos, temendo perturbar a “bela esperança” socrática, mas também curiosos de ouvir Sócrates sobre tema tão complexo.

(b)

- está imerso nos seus argumentos, tem consciência das suas limitações, deseja esclarecer, continuar o diálogo e, por isso, interpela-os, incentiva-os à discussão, para a qual está ao dispor...
- reafirma a sua convicção de que a morte não é infelicidade, “ri”, brinca, desdramatiza (84) e recorre ao mito, reafirmando a “bela esperança” (85 e).

4. Expõe a objeção de Símiás.

Sócrates compara-se aos cisnes de Apolo que, por um dom divino anteveem os bens que os aguardam depois da morte e por essa razão antes de morrerem entoam um cântico de júbilo. O mesmo acontece com o filósofo, “companheiro de servidão dos cisnes” consagrado como eles ao mesmo deus (pág. 79, 85b).

⁵ CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XXX - XXXI.

A (p.80, 86a) surge na sequência da apresentação do terceiro argumento (cogencialidade entre a alma e as Ideias) por Sócrates. Os dois ouvintes de Sócrates não parecem ter dúvidas quanto à preexistência da alma em relação ao corpo (Sócrates provou-o com o argumento da reminiscência; capítulo III), mas não ficaram convencidos quanto à sua imortalidade e imperecibilidade. O primeiro a apresentar as suas dúvidas foi Símiias.

Símiias não duvida da existência e preexistência da alma, isto é, o argumento da reminiscência fora convincente, mas há questões em aberto, dúvidas iniludíveis que a relação alma - corpo coloca, e que Sócrates já antevira ao tentar esclarecer essa relação. (Platão reforça assim o plano da argumentação propiciando a intervenção da Teoria das Ideias.)

Começa logo por afirmar a dificuldade do assunto mas assinala igualmente que seria fraqueza de espírito abandonar a discussão até ao seu completo esclarecimento, uma vez que a argumentação produzida não lhe parece satisfatória (85d). Como Sócrates lhe pede que diga claramente quais os pontos que o não satisfazem (85e), a objeção surge e é apresentada recorrendo a uma imagem (harmonia - lira) que, posteriormente, permitirá uma analogia (alma - corpo): o argumento utilizado anteriormente por Sócrates, a saber, a diferença entre visível e invisível em relação ao corpo e à alma, pode ser aplicado a uma lira com as respetivas cordas e à harmonia.

Assim somos chegados à apresentação da tese da alma como harmonia dos elementos contrários que entram na composição do corpo, que remonta talvez a Filolau. Símiias faz então a comparação entre a relação da alma-corpo no momento da morte com a relação do acorde musical com a lira, infirmando assim a posição socrática.

Símiias formula a *tese da alma - harmonia*, que tem por base o seguinte princípio: a alma assemelha-se à harmonia produzida por uma lira, sendo esta última o corpo, já que a harmonia é um elemento incorpóreo e invisível, tal como a alma, e a lira é o elemento corpóreo e visível, tal como o corpo. Com base nesta analogia, Símiias vai justificar os seguintes pontos:

- sendo o corpo uma “ (...) tensão e coesão de elementos - o quente e o frio, o seco e o húmido (...)” (85c), a alma é, no fundo, uma mistura de todos esses elementos, daí que ela seja uma espécie de harmonia;
- sendo a harmonia dependente da lira, no sentido em que esta não pode existir se a outra não existir, quando a lira desaparece, é impossível que a alma permaneça, logo a alma não pode existir depois da morte do corpo;
- a alma morre mesmo antes do corpo, já que para o composto (o corpo) desaparecer é necessário que a harmonia desapareça (se assim não fosse o corpo nunca morreria, porque manteria sempre o seu equilíbrio).



“A alma realiza uma espécie de harmonia dos contrários corporais, o quente, o frio, o húmido, o seco, etc., assegura portanto a coesão segundo justas proporções como acontece com as cordas de uma lira. Daqui advém que a alma não pode sobreviver à desintegração do corpo, que a harmonia das cordas não pode sobreviver à destruição da lira.” (THOMSON, G., Os Primeiros Filósofos)

Sócrates valoriza esta intervenção (86d-e) considerando-a pertinente e não rejeitando a hipótese de esta argumentação ter “vibrado um golpe” nos seus argumentos, admitindo mesmo ter de ganhar algum tempo para deliberar sobre a sua resposta (assunto complexo e que exige uma argumentação consistente). Convida então Cebes a expor também as suas objeções, esclarecendo o método que irá utilizar: analisará os argumentos para remontar à sua hipótese inicial, a fim de a rejeitar ou retomar (método hipotético - regressivo).

5. Esquematiza essa posição de Símiias.

- a) **Pressuposto:** a alma é resultante da combinação de elementos corpóreos, tal como a harmonia resulta da lira e suas cordas.
- b) **Desenvolvimento da hipótese / corpo da argumentação:** aplicação da argumentação socrática à lira e sua harmonia (diferença entre visível e invisível em relação ao corpo e à alma, aplicada a uma lira com as respetivas cordas e à harmonia)



Suposição: a lira (corpo) quebra-se e a harmonia (alma) sobrevive.

Refutação: o absurdo - isto não acontece, quando a lira se quebra, quando apodrece, a harmonia é aniquilada antes disso (... pois não é absurdo afirmar que a harmonia dos acordes sobrevive à destruição das cordas, só por se dizer que é de natureza diversa e superior aos materiais de que a lira é feita.”⁶

⁶ CARVALHO, J, *o.c.*, p. XXXI.

c) **Analogia com o corpo e a alma:** contraposição a Sócrates (86b):

Lira e suas cordas - corpo; **Harmonia** - alma.

↓
quente/frio
seco/húmido
contrários que se harmonizam
(Pitagorismo / Heraclito)

↘
harmonia que se desprende dessa
justa medida

d) **Conclusão:** regresso ao ponto de partida - posição de Símiias:

(Pitagorismo) Se a alma é harmonia da combinação dos elementos de que o corpo é feito, se resulta da estrutura do corpo, perece antes dele: “ (...) a alma sendo a combinação de elementos do corpo, é a primeira a ficar aniquilada nisso a que chamam morte.” (86d).

6. Regista as objecções de Cebes.

A objecção de Cebes é mais profunda e resistente. Do mesmo modo admite a preexistência da alma e o argumento da reminiscência. Mas no que toca à subsistência não concorda com Sócrates nem totalmente com Símiias, o que evidencia já a existência de alguma discordância e discussão nas escolas filosóficas da época (87b).

Deste modo, Cebes distancia-se de Símiias, dizendo que não acredita que a alma seja inferior ao corpo e se dissipe assim que este morre, mas tem grandes dúvidas em relação à sua imortalidade e imperecibilidade (defendida por Sócrates). Necessita de uma analogia (87b), para melhor justificar as suas dúvidas.

A alma tem maior perdurabilidade que o corpo, tem “vantagem sobre ele”, é o princípio que o anima e mantém o equilíbrio das forças corpóreas, é mais vigorosa, sobrevive-lhe, mas não sobrevive eternamente, desgastando-se nas sucessivas transmigrações, **tal como o**



tecelão que vai sobrevivendo aos seus mantos, mas não sobrevive ao último (87d). Em contraste com a tradição homérica, para Cebes a alma é o homem real, não simples sombra ou imagem do corpo, o seu vigor perdura para além dele.

É igualmente feita uma **analogia com a relação alma - corpo** (88b) e como não sabemos se é este o nosso corpo o último em que a alma reincarna, não há razões para estarmos felizes e tranquilos na hora da morte e, pelo contrário, há razões para nos inquietarmos. Cebes cria mesmo a hipótese de um novo interlocutor para reforçar a dúvida (88a) que mantém (referência clara a Sócrates).

Esquemáticamente, Cebes justifica as suas dúvidas da seguinte forma:

- a alma assemelha-se a um tecelão que ao longo da sua vida utiliza vários mantos, sendo estes o corpo, mas que acaba por morrer, antes do último manto desaparecer.

Cebes vais chegar às seguintes conclusões:

- a alma é superior ao corpo porque tem a possibilidade de reencarnar, mas este processo vai desgastá-la e eventualmente aniquilá-la (tal como no caso do tecelão que usa vários mantos, mas que acaba por morrer);
- quando a alma reencarna num corpo e morre por já estar muito desgastada, o corpo também não resiste porque a alma funciona como a energia do corpo (princípio de vida);
- todos devemos temer a morte, pois nunca poderemos saber quando é que a nossa alma se extinguirá (nunca saberemos se o corpo atual não será o nosso último corpo).

7. Estabelece o que há de comum e de diferente entre as duas posições.

Comum:

- aceitam a existência e preexistência da alma, bem como o argumento da reminiscência.
- questionam a natureza da alma, não aceitando a sua imortalidade.
- as objeções são ambas feitas por analogia, após apresentação de uma imagem.

Diferente:

- *Símias* - a alma morre com o primeiro corpo; a alma é harmonia.
- *Cebes* - a alma sobrevive a vários corpos em que encarna até perecer com o último; a alma é força anímica.

Embora pitagóricos, não mantêm a mesma posição, mostrando assim a discussão já existente nas escolas filosóficas da época.

8. Analisa as consequências das intervenções de Símias e de Cebes.

Estas intervenções provocam um certo mal - estar entre os circunstantes, (pág.84, 88b) como refere Fédon a Equécrates, cujo diálogo marca novamente a ascensão ao momento inicial da narração (regresso ao ponto de partida), bem como a gravidade da situação: há uma angústia comum pois foi-lhes retirada a convicção na imortalidade da alma e sentem-se impotentes para resolver a questão (88b). O próprio Equécrates se sente confuso e, embora reafirme o seu pitagorismo, admitindo ter aceite até ao

momento a teoria da alma - harmonia, diz sentir agora uma absoluta necessidade de aceitar uma teoria que lhe faça crer na imortalidade da alma, pelo que pede a Fédon que lhe conte o que respondeu Sócrates (88d - e).

Uma vez mais somos levados a verificar a grande consideração em que era tido Sócrates (89). Fédon descreve a sua atitude afável e compreensiva e interessada bem como a sua penetrante inteligência que, ao aperceber-se do mal - estar dos circunstantes, se apressa a encontrar “remédio adequado” (89), o que provoca a curiosidade de Equócrates, que Fédon se propõe apaziguar contando o que Sócrates dissera. (Como já se disse, Platão reforça assim o plano da argumentação)

O testemunho de Fédon revela-nos toda a personalidade de Sócrates, mas sobretudo mostra o envolvimento psicológico com que rodeia os seus interlocutores para os persuadir a continuar a discussão, revelando a sua convicção que só pelo diálogo se pode chegar a um consenso. As palavras que profere em seguida são o testemunho do que foi dito.

9. Analisa a resposta de Sócrates, evidenciando o corpo da argumentação / desenvolvimento da hipótese, bem como o método utilizado.

Dir-se-ia, perante tais objecções ter-se baldado a argumentação até aí produzida e Sócrates vê-se obrigado a retomar o problema desde o início. Com efeito a dúvida e incredulidade dos pitagóricos fazem com que Platão tenha de defender, contra eles, a doutrina da *metempsicose* e opor-se-lhes relativamente a outros dogmas. “Sócrates não hesitou, aceitando o desafio no campo da razão demonstrativa para que o convidavam. O seu exemplo é admirável de honradez intelectual: nenhum subterfúgio retórico, nenhuma habilidade dialética, nenhum rodeio sofisticado.”⁷

Voltemos a 86e, pág.81. Logo após as palavras de Símias, Sócrates reconhece a importância da sua objecção, que desferiu um rude golpe aos seus argumentos, de tal modo que diz ter necessidade de tempo para responder. É também nessa altura que explicita o método que irá seguir: o método hipotético - dedutivo (regressivo) em que, partindo da hipótese admitida se deduzem as suas consequências até regressar ao ponto de partida, a fim de o rejeitar ou admitir. É o que Sócrates fará relativamente aos seus argumentos. Esta é a forma de raciocinar dos géometras, revelando-se uma vez mais a influência pitagórica. Estamos então perante a *dianoia* platónica, aqui claramente explicitada. Para responder a Símias, Sócrates começa por verificar que tanto este como Cebes concordam com o argumento da reminiscência. A partir daqui **Sócrates vai destruir por completo a teoria da alma - harmonia**, afirmando o seguinte:

- a. Se a alma preexiste ao corpo não pode depender dele nem ser a harmonia dos seus elementos, ou seja, a teoria da reminiscência é incompatível com a teoria da alma - harmonia, porque não é possível aceitar que “sendo a harmonia algo de composto, possa algum dia ter existido antes desses mesmos elementos que a deverão constituir.”

⁷ CARVALHO, J., *o.c.*, p. XXXV.

- b. A alma, como Símiias aceitara (capítulo 4ª - semelhança com o divino) governa o corpo diferentemente da harmonia musical que depende das cordas da lira e da sua vibração.
- c. Símiias tem então que decidir: ou aceita a validade da Reminiscência ou a validade da sua teoria. O simples não pode ser o resultado do composto.

Símiias rejeita a teoria da alma - harmonia, afirmando como fundamento e pressuposto da reminiscência, a teoria das Ideias. Apesar deste reconhecimento do erro por parte de Símiias, Sócrates prossegue com a sua argumentação:

- d. Se a alma é harmonia e composta pelos elementos do corpo, irá ser diferente conforme esses elementos que o compõem. Mas será aceitável admitir que há mais ou menos harmonia dependendo da combinação dos elementos corporais? Não. Ou há ou não há harmonia, não existe meio-termo. Por outro lado, também não se pode aceitar que haja mais e menos alma.
- e. Se a alma é harmonia, não podem existir almas más, porque a harmonia implica virtude e desarmonia vício; não é possível a sua coexistência - ou existe harmonia ou desarmonia. De facto existem almas más.
- f. Segundo a teoria da alma - harmonia, a alma é inferior ao corpo, logo é seu dever segui-lo. Mas não é verdade que apenas a alma consegue controlar o corpo? Ou seja, sendo o corpo dependente do mundo sensível, não será apenas a alma, semelhante ao divino, que o comanda? Segundo Sócrates, Homero concebe a alma “como coisa bem mais divina do que uma harmonia”. Desta forma, Sócrates destrói por completo a teoria de Símiias.



7º FICHA DE LEITURA:
**CAPÍTULO VI - “CONTO LARGO”: SÓCRATES
RESPONDE A CEBES (OS PROBLEMAS DA FÍSICA E A
VERDADEIRA CAUSA)** (pp. 93 - 102)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, J o.c., pp. XXXVI - XLV.

1. Lê atentamente o capítulo VI e regista sua importância.

O capítulo contém a resposta de Sócrates a Cebes, cuja objeção é mais penetrante que a de Símiias, pois atingia a estrutura, a essência da própria alma, ao colocá-la na ordem dos seres da natureza sujeitos à geração e à corrupção. A resposta socrática será, portanto, mais elaborada e daí o interesse deste capítulo.

2. Regista o tema e o objetivo da argumentação.

O tema será a demonstração da natureza imortal da alma humana e o objetivo da argumentação neste capítulo traduz-se pela necessidade de responder a Cebes, mostrando que a alma é imperecível e imortal e que, conseqüentemente, a “bela esperança socrática” não é vã nem absurda.

3. Identifica o princípio da argumentação:

a. Relembra a objeção de Cebes.

Brincando com o facto de Símiias e Cebes serem tebanos, aludindo à Harmonia, deusa da cidade de Tebas e a Cadmo, seu esposo, Sócrates associa-lhes os nomes Símiias e Cebes e diz que após ter “o favor de Símiias assegurado” (95a) se vai dirigir a Cebes. Este mostra a sua admiração pela argumentação socrática que destruiu a argumentação de Símiias, que antes lhe parecera intocável.

Daí que não se espante se o mesmo acontecer à sua (95a). Sócrates, porém, advertete-o: não comece a valorizar um argumento que ainda não ouviu, não venha daí algum “mau-olhado”. Assim, brincando, retoma a ideia do que é uma verdadeira discussão filosófica, afirmando que irá por à prova as objecções de Cebes, para o que se recolhe, em meditação, evidenciando a dificuldade do assunto.

Passa então à exigência de Cebes: o que este pretende é que se prove que a alma é “imperecível e imortal” de modo a que possa ser demonstrado que a esperança do filósofo numa vida melhor não é vã.

É, de seguida, exposta a objeção de Cebes, que aceita que a alma é mais resistente que o corpo, que é semelhante ao divino, que preexiste ao corpo “com conhecimento e atividades de vária ordem” (95c), rejeitando, portanto, as concepções homéricas. Ao mesmo tempo admite que a alma está encarcerada no corpo e que esta entrada marca o princípio da sua destruição, “é como uma doença”, pois desgastar-se-á, com esta entrada em vários corpos. Assim sendo, só um insensato não se preocupa no momento da sua

morte, pois não sabe efetivamente, se é o seu último corpo que a alma gastará e se, portanto, após a morte do seu corpo aquela não se dissipa.

Ponto de partida da argumentação socrática: resumo da objeção de Cebes e referência dos pressupostos aceites.

b. Analisa a natureza dessa objeção.

Tal como já anteriormente foi referido, a argumentação de Cebes atinge a estrutura, a essência da alma, uma vez que a coloca na ordem dos seres da natureza, sujeitos à geração e à corrupção.

c. Deduz a natureza da resposta socrática.

A resposta de Sócrates exige, como ele próprio afirma, uma argumentação cerrada (95b), uma réplica profunda e mais extensa do que fizera anteriormente relativamente à de Símiias. Daqui decorre a afirmação socrática de que a resposta exige o exame das causas de geração e destruição das coisas, de modo a poder saber o que acontece com a alma (96a). Por isso Sócrates não entra, de imediato, na demonstração, que vai ser precedida de um “**conto largo**”, autobiográfico.

4. Analisa a resposta de Sócrates, evidenciando o corpo de argumentação e o desenvolvimento da hipótese:

a. Sistematiza o “conto largo”, autobiográfico de Sócrates, que ele próprio designou pela 1ª via da demonstração.

Na sua juventude Sócrates interessara-se pela investigação da natureza pois tinha curiosidade em saber a causa de cada coisa, da sua geração e corrupção (96a-b). O filósofo refere-se aqui, certamente, às investigações de alguns filósofos como Tales, Anaximandro e Anaxímenes, os chamados primeiros filósofos, bem como a outros filósofos posteriores, cujas investigações tinham como objeto a procura da origem e fundamento ou *arché* da natureza, da qual o homem era considerado como um fragmento. As respostas que foram sendo dadas são diversas e a elas se refere Sócrates fazendo referência a Empédocles, que considerava o sangue como a potência cognitiva, Anaxímenes que, pelo contrário, considerava ser o ar, ou ainda Heraclito que considerava ser o fogo (96 a b).⁸

⁸ “ (...) filósofo oriundo de Agrigento, na Sicília, é classificado no grupo dos habitualmente considerados filósofos pré-socráticos. (...) Hável orador, político ativo e médico considerado, são os seus fragmentos subsistentes (...) que interessam à filosofia (...) Empédocles é o primeiro pensador grego a dar uma doutrina pessoal sobre o cosmos e a vida. Se, com Parménides, defende a impensabilidade do devir (...), concebe o real como objeto de investigação ao reelaborar a teoria dos quatro elementos (Zeus, Hera, Edoneu e Néstis ou Fogo, Ar, Terra e Água) e sublinhar a importância dos sentidos. (...) Aos elementos constitutivos do real Empédocles agrega as forças contrárias, o Amor e a Discórdia, que, ora unindo, ora separando os elementos, presidem à mudança e ao ciclo cósmico. (...) Não abandonando nunca esfera do real, o Amor e a Discórdia explicam já a reprodução, já a destruição.” CARVALHO, M. S., “Empédocles”, in *Logos*, Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia, pp.62-63.

b. Apresenta os motivos da sua 1ª desilusão.

Sócrates refere o seu desencanto (96c) pois as respostas encontradas nesses filósofos não eram satisfatórias, uma vez que fazem uma mera descrição mecânica, naturalista dos fenómenos, apresentando condições, mas não as verdadeiras causas, utilizando como método a simples observação dos fenómenos.

O filósofo exemplifica através do crescimento humano e de algumas questões matemáticas, tão caras aos Pitagóricos, para concluir que através do método de inquirição dos físicos ficará sempre a ignorar as verdadeiras causas das coisas (97b). Convém relembrar que Platão rejeita as conceções cosmológicas que no seu entender não diferenciam matéria de forma. Assim, ele próprio separa a matéria da Ideia e de entre elas considera o Bem como o princípio unificante ao qual tudo aspira: tudo se lhe dispõe pelo melhor.

c. Mostra a importância da obra de Anaxágoras, evidenciando a sua influência na construção da teoria platónica das Ideias.

Anaxágoras é um filósofo, contemporâneo de Parménides (posterior aos Milésios e a Pitágoras, terá nascido entre 515-480 a.C.). Recorre ao *Nous*, Entendimento, como a causa exterior que imprime o movimento à massa inerte, explicando assim a origem do Universo.



Com ele, pela primeira vez de modo explícito, surge a conceção de ordem do Universo como resultado de uma Inteligência Ordenadora que atua em conformidade com fins, iniciando uma conceção teleológica e ética que influenciará Platão. Assim se explica o entusiasmo que Sócrates manifesta pela leitura da sua obra, considerando que Anaxágoras teria mostrado que só a consideração de Perfeito pode esclarecer a razão de ser das coisas, isto é, de uma ordem de valores que é inteligível. Assim, o Supremo bem seria a única das coisas que o homem deveria ter em vista (97d). Por isso é com afimco que lê os seus livros, onde pensa vir a encontrar as respostas para todas as suas questões (98b).

d. Apresenta os motivos da 2ª desilusão socrática em relação à 1ª via:

À medida que avança, as suas esperanças são frustradas, pois afinal Anaxágoras não fazia caso do espírito, uma vez que não lhe atribuíra nenhuma responsabilidade na ordenação das coisas. Sócrates apercebe-se que para aquele filósofo o Espírito só havia imprimido um primeiro movimento, impulso à matéria, para logo a abandonar. Depois de ter tido uma ideia tão excelente não soube fazer uso dela e voltou às explicações físicas e naturalistas, afirmando igualmente condições, que são apenas uma parte da causa e não a causa verdadeira. Assim, por exemplo, no que toca ao

conhecimento, explica-o por meio dos contrários: sentimos frio através do quente, o doce através do amargo, etc. A constituição das coisas seria o limite do conhecimento: a fraqueza dos nossos sentidos impede-nos de alcançar a verdade. Sócrates volta a exemplificar, agora com o seu caso pessoal, porque está ali, não por causa dos seus ossos e músculos mas porque os atenienses o condenaram à morte e ele recusou a fuga oferecida pelos discípulos. Com isto ele quer dizer, mostrar que as verdadeiras causas das coisas são de natureza espiritual.

Esta desilusão traz implícita a conceção platónica de natureza: “ Ao estabelecer que o Bem é a Ideia primeira e o princípio supremo, Platão deu impulso a um modelo teleológico de interpretação da natureza; a ordem do universo não é o resultado de forças cegas que atuam mecanicamente como sustentava o mecanicismo de Demócrito; pelo contrário a racionalidade e a ordem do universo, provêm do facto de nele se realizar o Bem e de que nele está racionalmente disposto de modo a que cada coisa alcance o seu estado mais perfeito.”⁹

e. Explicita a 2ª via utilizada por Sócrates e mostra a sua importância na rejeição da objeção de Cebes.

Sócrates afirma ter que tentar outra via que lhe permitisse, efetivamente, compreender as causas das coisas, visto que a simples observação dos seres, o método até então utilizado, afinal não lho permitir (99d, pág.99). A argumentação, propriamente dita começa agora. Assume que só a indagação metafísica e a recusa da causalidade mecânica lhe permitirão chegar à verdade, pois o sensível faz-nos “cegos de espírito” uma vez que os seres, nas suas manifestações externas não se revelam verdadeiramente (99e).

A filosofia socrática marca assim uma rutura com a cosmologia, enveredando por uma dimensão antropológica e ética. Retoma então a diferença entre sensível e inteligível já evidenciada ao longo da obra e que também conhecemos da *República*, através do mito da caverna, mostrando assim a ascensão da observação dos seres físicos às Ideias, numa clara referência à dialética ascendente. É então claramente afirmada a dimensão ontológica das Ideias, como um pressuposto seguro que permitirá resolver o problema (100a-b). Assim sendo, tudo o que estiver em concordância com ele só será aceite como verdadeiro e, em caso contrário, será rejeitado.

Perante uma certa dificuldade de Cebes, Sócrates dispõe-se a explicitar as suas afirmações, embora considere que elas não constituem novidade.

Efetivamente a Teoria das Ideias já vem sendo anunciada desde o capítulo I. Mas, porque é preciso esclarecer e não apenas convencer e porque Sócrates acredita no diálogo como discurso legitimador que permite a chegada ao Universal, retoma a ideia de um Belo que existe em si e por si, de um Grande, etc. Como Cebes concorda e lhe pede que não se atrase, Sócrates afirma que se algo de belo existe é porque o Belo em si existe e tal como acontece com o Belo, assim

⁹ CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XXXVI - XLV.

acontece com todas as coisas. Tomando as Ideias como pressuposto, no sentido rigoroso do método hipotético, a causalidade é apresentada como participação.

Devemos desde já registar que esta **Teoria da Participação** é uma das questões mais complexas da filosofia platónica. Ela diferencia Platão de Parménides, mas o que importa salientar é o facto de Platão a apresentar como uma teoria primária, talvez ingénua, segundo a qual a participação pode ser devida a uma presença da Ideia nas coisas (manifestação ou *parousia*), por participação (*métexis*) ou ainda por outro processo, querendo referir-se, certamente a imitação (*mímesis*, segundo a qual se afirma que as coisas têm com as Ideias uma relação de imitação, tendem a ser como elas, aspiram aos seus modelos) e à comunicação (*koinonia*, afirmando que as coisas comunicam com as Ideias que estão acima ou à distância). São estas as várias explicações, apresentadas por Platão, ao longo da sua obra, para explicar a participação.

Como se pode concluir, para além da diversidade de explicações há até uma certa contradição entre algumas delas, o que torna a doutrina complexa. Pode então perguntar-se que sentido tem esta teoria da participação que, por exemplo no *Timeu*, nos é referido através de um mito?

Talvez Platão, como afirma N. Hartmann, não tivesse querido apresentar uma separação tão radical entre dois mundos tão heterogéneos, mas apenas mostrar uma dimensão inteligível face ao efémero das coisas. O fundamental é, então, retermos que para Platão as coisas são o que são pelas Ideias, por muito obscura que seja essa participação.

Sócrates continua a exemplificar para chegar à conclusão de que não podemos confundir os dois processos de justificação das coisas, como é hábito daqueles que se dedicam às controvérsias, numa clara alusão aos sofistas. A verdadeira discussão filosófica não fica pelas simples aparências, mas exige que se analisem e fundamentem os argumentos à luz dos princípios lógicos num movimento hipotético (hipótese, pressuposto) ao an-hipotético (absoluto).

5. Expõe o método utilizado na demonstração.

Esta demonstração, que podemos dividir em *duas partes*, é também acompanhada pelo método de investigação lógica.

- Na *primeira parte*, encontramos a dialética ascendente, num movimento que vai da observação dos seres físicos até às Ideias, à *Noesis*, ao conhecimento filosófico, numa reminiscência feita pela alma.
- Na *segunda parte* mostra-nos como, contempladas que foram as Ideias, e particularmente a Ideia suprema de Bem, numa dialética contemplativa, a própria filosofia, é possível compreender as verdadeiras causas do mundo sensível, numa dialética descendente.

A afirmação da dimensão ontológica das Ideias é pois o pressuposto, a hipótese que é justificada, não pelas suas consequências, mas por meio de uma recondução a uma hipótese mais elevada, mais segura e universal. O processo regressivo mantém-se, mas neste caso passou-se do hipotético ao an-hipotético, recorrendo-se a um pressuposto superior, num caminhar até ao absoluto, à Ideia de Bem, donde provém a inteligibilidade do real.

6. Sintetiza a argumentação socrática.

Sócrates rompe com o método de explicação da realidade através de causas puramente físicas e mostra que a verdadeira explicação tinha que ser inteligível e devia ser investigada por método lógico. Na segunda via que apresenta está representado um passo decisivo do pensamento platónico: a afirmação da existência de seres a que chama *Logoi*, isto é, a segunda via consiste na definitiva conversão aos argumentos.



8º FICHA DE LEITURA:
CAPÍTULO VII - 4ª PROVA DA IMORTALIDADE DA ALMA (TEORIA DOS CONTRÁRIOS/ARGUMENTO ONTOLÓGICO) (pp. 102 - 111)

Requisito prévio: Leitura de CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XLV - LVIII; PLATÃO, *o.c.*, pág. 20.

1. Lê atentamente o capítulo VII e regista a sua importância.

O capítulo é a continuação da resposta de Sócrates a Cebes. Aceite a presença ou a participação das Ideias nas coisas como causalidade, isto é, aceite que “ (...) uma coisa só se explica cabalmente quando se liga, ou melhor vincula ao que há de inteligível, isto é, à sua essência (...)”¹⁰, a argumentação pode continuar. Foi para isso que Platão fez a síntese da Teoria, aqui admitida como hipótese, assumindo uma feição propedêutica e que mais tarde haveria de desenvolver noutras obras. Daqui decorre a importância deste capítulo.

2. Regista o tema.

O tema é o da imortalidade da alma.

3. Identifica o argumento.

É o *argumento dos contrários*, frequentemente designado de *argumento ontológico*, visto que a imperecibilidade da alma é deduzida da sua essência, em virtude do princípio de que os conceitos não podem devir do seu contrário.

Há uma passagem da esfera lógica à esfera ontológica.

4. Qual o objetivo de Platão?

O seu objetivo é agora mostrar que **a essência do conceito de alma exclui intrinsecamente o atributo mortal** e a prova radica no fundamento de que nenhum conceito pode conter as propriedades ou notas que sejam opostas à sua.

5. Evidencia o pressuposto da argumentação.

O diálogo retoma mais uma vez, o momento inicial da conversa entre Fédon e Equécrates, que mostram a sua admiração pela clareza da argumentação socrática. É Fédon que expõe as premissas aceites anteriormente: a Teoria das Ideias ou Formas foi aceite, admitindo-se a causalidade como participação.

¹⁰ CARVALHO, J., *o.c.*, pág. XLV.

6. Analisa o ponto de partida e corpo da argumentação:

a. Mostra como a partir de uma situação concreta se prova que os contrários não podem coexistir num mesmo sujeito:

O ponto de partida é a circunstância da grandeza e pequenez de Símias face a Sócrates e a Fédon, a partir da qual se conclui que os contrários não podem coexistir no mesmo sujeito; Símias não é grande e pequeno sob a pena de cair num absurdo que resulta da infração dos princípios lógicos (princípio da não contradição).

b. Então porquê e quando é que as designações Pequeno e Grande podem ser aplicadas a Símias?

É possível afirmar a grandeza e a pequenez de Símias quando é comparado a Sócrates e a Fédon. Há aqui uma referência a uma **participação acidental**, não essencial, ou seja, uma mesma coisa ou indivíduo não pode participar de Ideias contrárias, desde que seja ao mesmo tempo e sob a mesma relação (princípio de não-contradição). Sócrates movimenta-se no domínio lógico que no capítulo anterior havia provado ser o único método válido.

c. O que é que Sócrates quer dizer quando afirma que a Grandeza em si e em nós jamais acolhe a Pequenez? (p.103-102e)

Esta afirmação remete-nos agora para outro tipo de participação, já não acidental, mas essencial: uma coisa é absolutamente inseparável da essência que lhe é própria e cada Forma ou Ideia é em si mesmo, pelo que não pode acolher a Forma contrária (p. 105 -103e). Sócrates exemplifica (102b, c, d), mostrando que o Grande em si não é o Pequeno em si, que as coisas ou sujeitos não podem receber a essência contrária à essência de que participam, sem deixar de o ser, para concluir que a Grandeza em si e em nós não acolhe nenhuma Pequenez (102e), isto é, os contrários não coexistem no mesmo sujeito: se algo possui essencialmente uma propriedade, não pode admitir a propriedade contrária e perante a aproximação do seu contrário afastam-se ou perecem, não consentindo tornar-se no seu posto (102e).

d. Analisa a questão levantada por um dos circunstantes e a resposta socrática a esta questão.

Questão: esta intervenção é uma interpelação a Sócrates no sentido de saber se não haverá uma contradição entre o que acaba de dizer: “ (...) nenhum oposto, continuando a ser o que antes era, consentirá em ser e tornar-se no seu oposto (...) ” (102e -103a, p.104) e o que tinha afirmado no capítulo II, em que havia

reconhecido que o “ (...) único meio de geração de opostos é a partir dos seus opostos (...) ” (103a).

Resposta socrática: evidencia uma vez mais todo o empenhamento no diálogo, valorizando todas as dúvidas e interpelações que lhe são feitas, revelando o seu horror à misologia e às falsas discussões. “É corajosa a lembrança” (103b), mostra que **não há efetivamente nenhuma contradição**. O que acontece é que há agora uma situação diferente, da qual o interlocutor não se apercebera: “ (...) os termos são diferentes (...) ” (103b). Uma coisa é a referência aos seres físicos, outra é a referência aos opostos em si, às Ideias. Uma coisa tem a sua origem na que lhe é oposta (vida - morte), mas a Ideia de Morte é incompatível com a Ideia de Vida.

e. A que conclusões nos conduz a exemplificação socrática?

Sócrates distingue coisas opostas e opostos em si (103e) cuja presença dá nome às coisas. Avançando, mostra que os opostos não podem receber o seu contrário. Assim, compreendemos que no que diz respeito às Formas, elas são o que são, não estão sujeitas ao devir e como tal conservam para sempre o nome a que têm direito, do mesmo modo acontecendo com as coisas que delas participam.



f. De que modo Sócrates mostra a incompatibilidade dos contrários nas coisas?

A incompatibilidade dos contrários nos sujeitos (em nós) e em si alarga-se às coisas que, não sendo contrárias entre si, tem como característica essencial um oposto que não admite o seu contrário. Por exemplo, o número 3 (Sócrates continua a recorrer a entidades matemáticas) não é o contrário de 2, mas tornam-se incompatíveis uma vez que o 3 é de natureza ímpar e o 2 de natureza par. (104a, b).

7. Expõe o verdadeiro objetivo desta argumentação, explicitando a argumentação e o regresso ao ponto de partida a que ela conduz (pág.108).

O verdadeiro objetivo desta argumentação é mostrar a imortalidade da alma, o que exige que se mostre que a vida e a morte, assimiladas pelo raciocínio a contrários físicos, não são contrários como os demais. A alternância vida - morte só superficialmente se assemelha à alternância dos contrários num sujeito. O recurso feito através dos exemplos à lei cíclica do universo, mostra que a alternância alma - corpo não é da mesma natureza que a dos seres físicos.

Sistematizando:

1. Admitida a conceção de que a natureza da alma é a mesma das Ideias (ela é o que é em virtude da sua participação na Ideia Vida);
2. que o que torna vivo um corpo é a alma (princípio de vida);
3. que onde quer que a alma esteja comporta a vida; a sua essência é ser vida;
4. que a vida exclui a morte, que é o seu contrário;
5. que a alma não-mortal, não pode acolher o seu contrário;
6. que alma participa do imortal;
7. que o imortal é imperecível;
8. logo: a alma é imortal e imperecível.

Por isso Sócrates afirmava que as suas intenções eram diferentes das do capítulo II. Pretende provar que nessa relação há um elemento imperecível que é a alma. Sócrates diz (105b) “voltemos ao início”, numa clara referência à necessidade de chegar ao seu objetivo. Obtém o consenso dos interlocutores quanto ao facto de que o que faz o corpo estar vivo é a alma. Então, se a alma tem por essência a vida, a alma é o que é, em virtude da sua participação na Forma Vida e dado que o oposto da vida é a morte, a alma, de acordo com o que anteriormente se aceitou, jamais pode acolher o oposto do que traz consigo. Mostra-se, assim que a essência da alma é a vida (105d).

Estabelecendo estas comparações, Sócrates vai dizer que se se chamou não-par ao que recusa a natureza par, à alma que não acolhe a morte se chamará não-mortal, donde se segue que é imortal (105c). Sendo esta conclusão consensual (105e) “Plenamente demonstrado”, vai mostrar-se a imperecibilidade da alma: se o Imortal é imperecível, quando a morte avança sobre ela, a alma não a pode acolher, mas porque é Imortal escapa-se a salvo, isenta de destruição (106e). A morte só atinge o que no homem é mortal, isto é, o corpo.

8. Mostra o sentido do recurso ao mito (pág.110).

O retomar da “**bela esperança**” é a reafirmação da certeza de que a alma irá para o Hades; mostra que a alma, dada a sua natureza imortal, não é atingida pela morte e que o seu destino é libertar-se do corpo. A dimensão ética e pedagógica do mito mantém-se.

9. Evidencia o vetor presente neste final do capítulo e relaciona-o com os capítulos anteriores.

Admitindo que alma é imortal, isso implica que dela cuidemos na totalidade do tempo. Platão reafirma aqui a **vertente ética** da sua filosofia em geral e desta obra em particular, retomando as conceções socráticas que são fortemente valorizadas. O Fédon é bem, como aliás grande parte da obra do seu autor, uma homenagem a Sócrates, “o mais virtuoso dos homens” e tal vem sendo evidenciado desde o capítulo I.

10. Posiciona-te criticamente face a esta argumentação (pág.110).

Analisando o argumento, podemos afirmar que Platão produziu uma argumentação translógica, isto é, que ele finge utilizar a lógica para atingir conclusões que a ultrapassam ao pretender demonstrar a duração infinita da existência da alma, obtendo uma conclusão ontológica por um método puramente lógico. A imperecibilidade é deduzida da sua essência em virtude do princípio de que os conceitos não podem devir do seu contrário: passa-se da esfera da lógica, isto é, da essência imperecível da alma, para a esfera ontológica, isto é, para a imperecibilidade da sua existência.

No entanto, segundo alguns autores, este argumento seria o preferido de Platão, uma vez que completa os argumentos anteriores e, completando-os, liga-os todos, relacionando-os à Teoria das Ideias. Todos seriam membros de um único argumento. A alma é imortal porque é afim às ideias que são eternas.

Esta prova é dada pela afirmação da participação essencial da Ideia na Vida. A alma, não sendo coisa sensível ou invisível, nem Ideia, participa da Ideia de Alma existente no mundo inteligível. Daqui resulta a grande complexidade da questão.

FICHA DE TRABALHO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA FÉDON, DE PLATÃO (PARA A LEITURA DA CARTA VII, DE PLATÃO)

BIOGRAFIA DE PLATÃO



1. Consulta uma das Histórias da Filosofia indicadas na Bibliografia Geral. Elabora um quadro onde registes os dados biográficos fundamentais para o conhecimento do Autor:

DATA E CIDADE NATAL	
FAMÍLIA / EDUCAÇÃO	
CONHECIMENTO DE SÓCRATES	
CONDENAÇÃO DO MESTRE	
VIAGENS E SUA IMPORTÂNCIA	
FUNDAÇÃO DA ACADEMIA / FINALIDADES	
MORTE DE PLATÃO	

1. Proposta de correção:¹

DATA E CIDADE NATAL	Platão, notável grego, grande filósofo, homem de letras e projeção, discípulo de Sócrates, nasceu em Atenas no ano 427 a.C.
FAMÍLIA / EDUCAÇÃO	<p>Era da melhor nobreza de Atenas, filho de Ariston, que pretendia ser filho do rei Codrus, da realeza de Atenas, e de Perictiona, da linhagem de Sólon, o último grande legislador. Na herança política da família contava-se a participação na tirania do Trinta (Crítias e Cármides) e a defesa de posições oligárquicas que refletiam uma posição conservadora e monárquica.</p> <p>Teve dois irmãos, mais velhos: Adimanto, Glauco e Antífon, este último seu meio-irmão, do segundo casamento da sua mãe. Platão estava destinado a participar ativamente na vida política de Atenas e para isso "recebeu a mais completa educação, aquela que então se admite ser a mais própria para aguçar a inteligência, para domar a palavra com vista à prática política," (A. Bonnard).</p> <p>Platão estudou no <i>gymnasium</i> do gramatista Dionísios, e na palestra de Aristão de Argos. Aprendeu música com Drakon, aluno de Damon, o famoso instrutor de música de Péricles, e com Metellos de Akragas. Os professores de Platão eram unânimes em louvar a sua destreza de pensamento, a sua modéstia, o seu gosto pelo trabalho e interesse pelo estudo. Platão estudou também desenho e pintura e ter-se-á iniciado, ainda jovem, na filosofia com Crátilo, discípulo de Heraclito.</p>
CONHECIMENTO DE SÓCRATES	Platão encontra aquele que irá dizer ser “ de todos, o melhor dos mestres”: Sócrates. Este encontro deu-se pessoalmente quando Platão tinha vinte anos (e Sócrates sessenta e três). Após este encontro, e durante os oito anos seguintes, foi um fiel seguidor de Sócrates, assistindo às discussões em que este constantemente se envolvia, às acusações de que foi alvo e à sua condenação à morte.
CONDENAÇÃO DO MESTRE	Platão acompanhou de perto todos os passos do julgamento de seu mestre. O fim trágico do julgamento marcou-o profundamente, deixando sequelas para o resto da sua vida.
VIAGENS E SUA IMPORTÂNCIA	<p>Depois da condenação de Sócrates à morte, em 399 a.C., desiludido com a democracia ateniense, Platão abandona Atenas durante doze anos. Refugiou-se em Mégara com alguns amigos, num círculo de estudos em torno de Euclides, discípulo socrático e o pai da geometria, e aí permaneceu cerca de três anos.</p> <p>Aproveitou, então, para efetuar outras viagens, nomeadamente a</p>

¹ Correção realizada com base nas seguintes obras: CORDON, J.M. & MARTINEZ, T.C., *História da Filosofia. Os Filósofos. Os Textos*, 1º vol., trad. de Armindo Rodrigues, Lisboa, 1983, Edições 70, pág. 61; SILVA, C., “Platão”, in *Logos*, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, vol. 4, Lisboa, 1992, Verbo, pp.179-238.

	<p>Cirene, onde estudou matemáticas com Teodoro; a Itália, onde terá contactado com os Pitagóricos; e ao Egipto, onde teria sido iniciado nos mistérios de Ísis. Contactou com o regime de educação de Esparta. Há quem afirme que terá estado em Creta onde teria estudado a legislação de Mínos; na Judeia, onde teria contactado com a tradição dos profetas e até nas margens do Ganges, onde teria aprendido a meditação mística dos hindus.</p> <p>Em 388, Platão vai para Siracusa, cidade luxuosa, onde viveu na corte de Dionísio I (o antigo). Aí conquista a amizade e a inteira confiança de Dion, cunhado do tirano Dionísio. Essa ligação com Dion, representa o início de reiteradas tentativas para interferir na vida política de Siracusa, procurando pôr em prática o seu modelo de sociedade ideal, em que os governantes eram os filósofos.</p> <p>Em 367, voltou à Sicília, com a ideia de converter o novo monarca, Dionísio (o Moço), num filósofo-rei. Mais uma vez, os resultados não foram brilhantes, o que não impediu de voltar à ilha em 361, com idênticos propósitos. O resultado desta última viagem foi terrível: suspeito pelas suas ideias políticas, foi perseguido e feito escravo, sendo como tal vendido no mercado de Egina, acabando por ser comprado por um dos seus amigos.</p>
<p>FUNDAÇÃO DA ACADEMIA / FINALIDADES</p>	<p>Durante os vinte anos que medeiam a primeira e segunda viagem a Siracusa, Platão permanece em Atenas, passando a filosofia ser para ele uma oportunidade de organizar e realizar uma comunidade humana fundada na justiça.</p>  <p>Em 387, onde nos jardins de Academo, junto dum templo consagrado às Musas, fundou uma escola, denominada, por este facto, Academia. Esta rapidamente se tornou no maior centro intelectual da Antiga Grécia, tendo por ela passado filósofos e políticos, como Aristóteles, Eudoxo de Cnido, Xenócrates, Demóstenes e outros. À entrada uma legenda proibia o acesso a todos aqueles que não soubessem geometria.</p>
<p>MORTE DE PLATÃO</p>	<p>Após a terceira viagem a Siracusa, voltou a Atenas onde morreu em 347, numa altura em que a cidade lutava contra Filipe da Macedónia, e cujo desfecho lhe foi fatal.</p>

2. Lê atentamente o seguinte texto e, de modo sucinto, preenche com as suas ideias fundamentais a coluna relativa aos condicionalismos históricos da vida e obra de Platão:

<p>“ (...) Filho de uma época de instabilidade social (ao contrário de Sócrates cuja vida, na sua maior parte, se desenrola num período de aparente equilíbrio que é o do auge democrático), Platão não podia desconhecer a necessidade de uma refundição total da organização material e da vida espiritual. Já não se trata de uma questão de um “não-saber”. Aquele que sabe que nada sabe não pode agir. Os que agem são aqueles que sabem.</p> <p>Platão não pode manter-se alheio à nova conjuntura, que encontra já realizada no mundo e que, forçosamente, transcreve de novo modo no plano do pensamento. (...)</p> <p>É apenas depois da derrota ateniense que o afundamento da Cidade se consuma materialmente. Platão, e não Sócrates, é que podia fazer a revolução nas ideias para que ela se tornasse consciente nos espíritos.</p> <p>(...) Entre os problemas essenciais do tempo de Platão, em relação aos quais ele definiu a sua posição, encontram-se os que concernem à escravatura, às técnicas, à democracia, à aristocracia, ao imperialismo, à questão do Estado na sua generalidade.</p> <p>O platonismo representa a tomada de consciência mais elevada, para um grego aristocrata do século IV, da situação resultante da destruição do império ático, e tende a integrar na vida ateniense as ideias deduzidas a partir de uma transposição e de uma ultrapassagem daquilo que o pensamento tinha amadurecido até então como mais conforme a este ideal de ‘moldagem humana’.</p> <p>O logos socrático - platónico é o fruto das condições criadas à vida intelectual do início do século IV pelas mutações económicas, sociais e políticas constituídas pelo desenvolvimento da vida urbana, pelos progressos do mercantilismo e do regime industrial, pela circulação mais ativa do ouro, pela multiplicação das trocas, das operações de crédito e por toda a espécie de especulações, pela divisão crescente do trabalho, pela importância diariamente acrescida dos metecos. (...) Durante as primeiras décadas do século IV, o problema essencial que se põe é reconstruir toda a vida; Platão e os homens do seu tempo acreditam ainda nessa possibilidade, e estão convencidos que ainda é tempo de tentar transformar o mundo.</p> <p>Quando Platão começa a escrever as suas obras (...) ainda não chegou o momento para transpor totalmente as questões concretas para o plano das soluções abstratas, esvaziadas de conteúdo real.</p> <p>No seguimento da derrocada tudo está para refazer: a vida económica, a vida política, a vida intelectual. Arruinada a economia, desfeito o estado, a cultura mais do que ameaçada, eis quais as pesadas tarefas que se impõem, umas diretamente nascidas das consequências diretas da guerra, outras anteriores a ela, mas às quais a guerra tinha dado novo impulso.</p> <p>(...) A finalidade da política platónica é criar uma sociedade. A finalidade pedagógica platónica é a de contribuir para proporcionar meios para a realização dessa política. Como toda a política consciente, a política platónica é construída a partir de uma conceção filosófica”. MAGALHÃES - VILHENA, V., Socrate et la Légende Platonicienne, P.U.F., Paris, 1952.</p>	<p>CONDICIONALISMOS</p> <p>POLÍTICOS:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>ECONÓMICO - SOCIAIS:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>CULTURAIS:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>CONSEQUÊNCIAS:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>FINALIDADES DE PLATÃO:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

2. Proposta de correção:

CONDICIONALISMOS

POLÍTICOS:

A Grécia dividida em centenas de pequenos estados rivais, perde-se em conflitos cruéis. (Guerra do Peloponeso - 30 Tiranos)

ECONÓMICO SOCIAIS:

Peste / afluxo de camponeses / abandono das terras.

CULTURAIS:

Atenas é presa fácil de demagogos² assim como de Esparta.

Ruína do poderio ateniense após um período de apogeu.

Decadência económica, social e cultural.

CONSEQUÊNCIAS:

Éticas: decadência de valores.

Gnosiológicas: relativismo, ceticismo.

Fase de decadência da sofística
(Sofistas) e daí a crítica platónica.

FINALIDADES DE PLATÃO:

Segundo Platão (a sua ascendência aristocrática destinou-o à vida política):

- já não é possível parar a crise; mas é necessário reconstruir a Cidade;
- fugir não é solução; é preciso reformar;
- a vida humana é a vida da Cidade; só os animais e os deuses podem viver sem *Polis*.

² Do grego *demagogós*, “condutor do povo”; aquele que excita as paixões populares mostrando-se defensor dos seus interesses com vista à prossecução dos seus pontos de vista. Demagogia: do grego *demagogia*, “direção do povo”; submissão excessiva da atuação política do agrado das massas populares; abuso da democracia.

CARTA VII

FORMAÇÃO DAS IDEIAS POLÍTICAS DE PLATÃO

“Outrora na minha juventude experimentei o que tantos jovens experimentaram. Tinha o projeto de, no dia em que pudesse dispor de mim próprio, imediatamente intervir na política. Ora vejamos, como então se me apresentara a situação dos negócios da cidade: uma forma de Governo existente, sujeita a críticas diversas, conduziu a uma evolução. À cabeça da nova ordem cinquenta e um cidadãos foram eleitos chefes, onze na cidade, dez no Pireu (estes dois grupos foram encarregados da “Ágora” e de tudo o que concernia à administração das cidades) - mas trinta tiranos constituíam a autoridade superior com poder absoluto. Vários entre eles sendo ou meus parentes, ou conhecidos, logo me atraíram a si, para tarefas que me convinham. Alimentei ilusões que não tinham nada de espantoso devido à minha juventude. Imaginava, de facto, que eles governariam cidade, desviando-a dos caminhos da injustiça para os da justiça. Observava também com ansiedade o que iriam fazer. Ora, vi aqueles homens em pouco tempo fazerem lamentar os tempos da antiga ordem, como uma idade de ouro. Entre outros, ao meu querido e velho amigo Sócrates, que não me canso de proclamar como o homem mais justo do seu tempo, quiseram associá-lo à tentativa de levar pela força, um cidadão a ser condenado à morte, isto com o objetivo, de por alguma forma, o comprometerem na sua política. Sócrates não obedeceu e preferiu expor-se aos maiores perigos, a tornar-se cúmplice de ações criminosas. Face a todas estas coisas e a outras do mesmo género, e de não menos importância, fiquei indignado e afastei-me das misérias dessa época. Depressa os trinta caíram e, com eles, todo o seu regime. De novo, e ainda que com maior prudência, estava desejoso de me ocupar das tarefas do Estado. Ocorriam então, já que era um período perturbado, muitos factos revoltantes e não é de admirar que as revoluções tenham servido para multiplicar os atos de vingança pessoal. Entretanto, os que regressaram usaram de bastante mais moderação. Mas, sem que eu me desse conta de como acontecia, cidadãos poderosos conduzem aos tribunais este mesmo Sócrates, nosso amigo, e fizeram-lhe uma acusação das mais graves, que de forma alguma ele merecia: é por impiedade que uns o acusam diante do tribunal e outros o condenam e fazem morrer o homem que, quando eles próprios afastados do poder e caídos em desgraça, não quis participar na criminosa prisão de uns dos seus amigos, então banido.



Assistindo a isto e vendo os homens que conduziam a política, mais me debruçava sobre as leis e os costumes, e quanto mais avançava na idade, mais me parecia difícil bem administrar os negócios do estado. Por um lado, sem amigos e sem colaboradores fiéis, isso não me parecia possível. Ora, entre os cidadãos atuais não era cómodo encontrá-los, pois já não era segundo os usos e costumes dos nossos antepassados que a nossa cidade era governada; quanto a adquirir novos não seria fácil fazê-lo. Além disso, a legislação e a moralidade estavam corrompidas a tal ponto, que eu, inicialmente pleno

3. Proposta de correção:

Esta carta é, segundo alguns estudiosos, o elemento mais direto e fidedigno, o documento autobiográfico de Platão, cuja autenticidade foi confirmada pelos historiadores. Dá-nos preciosas indicações para a compreensão do seu pensamento e do seu projeto de vida: um projeto político.

Para Platão, a política era não apenas o conteúdo de certas fases da sua vida, para as quais foi educado, mas também o fundamento de toda a sua vida espiritual. A sua ascendência aristocrática destinava-o à vida política, daí ter recebido uma educação com os melhores mestres, sobretudo sofistas e alguns filósofos pré-socráticos, como é o caso de Crátilo, discípulo de Heraclito. Contudo, um conjunto de acontecimentos levam Platão a abandonar as suas pretensões políticas no sentido tradicional e a voltar-se para a filosofia, a base de qualquer política justa:

- a instabilidade política surgida na guerra entre Esparta e Atenas (Guerra do Peloponeso) e o conseqüente episódio da condenação de Sócrates, por este se recusar a participar no tribunal que condenaria à morte um cidadão ateniense;
- a condenação de Sócrates à morte (em 399 a.C.).

Platão constata a total decadência política, “a legislação e a moralidade estavam corrompidas” e conclui que todos os estados estavam mal governados. Estas razões levam-no a virar-se definitivamente para a filosofia, elaborando mesmo um projeto que ficaria designado como teoria do filósofo-rei.

4. Proposta de correção:

O núcleo ou objeto central da filosofia platónica consiste numa reflexão de natureza ético-política. Esta reflexão vai girar em torno da ideia de Bem e tem por projeto o estabelecimento de uma comunidade ideal onde reine a Justiça. Assim sendo, são os filósofos, pelo seu grande empenhamento na investigação da verdade que alcançarão essa capacidade de intuição (*noesis*) que é superior ao raciocínio dos géometras (*dianoia*) e outros homens de ciência.

Só quem tem esta capacidade de intuir a verdade (das Ideias) poderá governar. Este governo compete à aristocracia e de entre os seus membros é ao filósofo que cabe o mérito de ser rei. Platão faz esta distinção porque considera que o verdadeiro filósofo tem desprezo pelo poder, apenas manifestando interesse pela virtude política. O desprezo pelo poder é uma garantia contra a usurpação dos direitos dos cidadãos.

A filosofia surge, assim, em Platão como uma resposta a uma situação histórica insuportável, em que aqueles que reinam são ignorantes, mentirosos, injustos e violentos. Concluindo, contra uma ausência de fundamentação filosófica e ética da política, Platão propõe: que a filosofia seja esse fundamento: só devem governar os que podem organizar racionalmente a cidade porque detêm o saber e podem instaurar a Justiça (filósofo-rei é aquele que pratica a virtude política); uma reforma da educação dos jovens para que seja possível realizar esse projeto (Academia); que a “contemplação” não impeça que o filósofo participe na vida pública, na construção do estado ideal.

DISPOSITIVO DE CONTEXTUALIZAÇÃO¹
O FÉDON DE PLATÃO
A DEMONSTRAÇÃO DA IMORTALIDADE DA ALMA E O SEU
ALCANCE HISTÓRICO-FILOSÓFICO

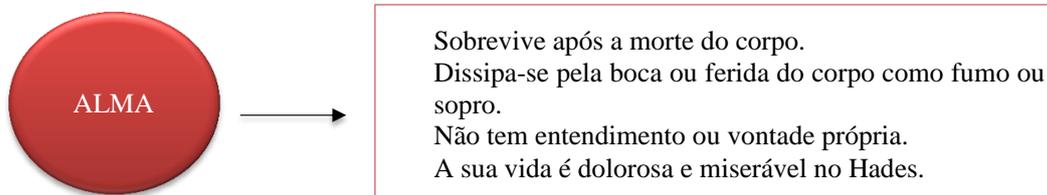


1. NO QUADRO DA FILOSOFIA ANTERIOR:

a) Conceção mítico - poética (Homero):

Ao empreender a defesa teórica da imortalidade da alma e ao edificá-la como doutrina, o Fédon inscreve-se na tradição da cultura helénica aproximando-se ou opondo-se a contextos filosóficos e doutrinários anteriores, vindo a adotar, para o mesmo problema, soluções mais autónomas.

No contexto da tradição mítico poética, tal como Homero a registou, a alma sobrevive após a morte, esvaindo-se como fumo, espécie de sopro vital, de duplicação diminuída e apagada do ser terreno, sombra ou imagem desprovida de inteligência ou vontade própria, condenada a penar no Hades, conservando consciência suficiente para sentir e sofrer a sua morte numa persistência miserável e dolorosa, mera aparência fugaz do homem, amputada do que nele é mais nobre e divino.



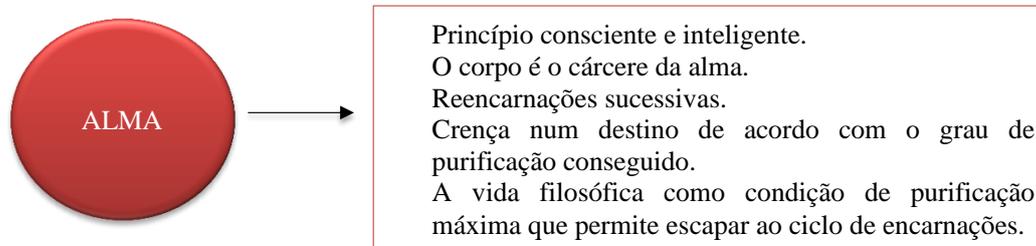
b) Cultos religiosos; Orfismo; Pitagorismo:

Por volta dos séculos VII-VI a. C. a introdução de cultos religiosos da Trácia e da Cítia, dotados de notável sistematicidade doutrinária e ritual trazem alternativa a este modelo. Esta nova fórmula é adaptada às especificidades da tradição, ficando conhecida pelo Orfismo, escola de pensamento que tem Orfeu como seu patrono e fundador.

¹ Apesar de ser essencialmente um dispositivo de contextualização, este documento também permite uma sistematização das ideias fundamentais sobre o alcance histórico-filosófico da demonstração da imortalidade da alma no quadro da filosofia anterior e no contexto da obra platónica (*Fédon, Fedro e República*).

Embora pelo seu carácter sectário pouco se saiba sobre o Orfismo é possível atribuir-lhe as concepções de que o corpo é o cárcere ou túmulo da alma; a crença na sua imortalidade e transmigração; a sua destinação de acordo com o grau de aperfeiçoamento espiritual e moral atingido durante a vida; a prescrição de normas de conduta cuja finalidade purificadora permitiria a libertação da alma do ciclo das encarnações.

Esta doutrina foi consubstanciada na Religião dos Mistérios, mas é em torno do Pitagorismo que este conjunto de práticas e doutrinas se fixa mais duradouramente e ganha consistência filosófica. Recapitulando o património órfico deram-lhe a sua máxima amplitude e articulação acrescentando a da afinidade de todos os seres vivos, da qual resulta a perspetivação de uma escala ascendente ou descendente das encarnações em função da retribuição moral pelas práticas anteriores da qual só poderia finalmente escapar-se pela purificação máxima: a vida filosófica.



c) Posições de Símbias e Cebes (Pitagóricos/Fédon):

Há ainda a destacar as posições dos pitagóricos Símbias e Cebes:

SÍMBIAS: a teoria da alma harmonia (capítulo V).

CEBES: a analogia com o tecelão (capítulo V).

2. NO CONTEXTO DA OBRA PLATÓNICA:

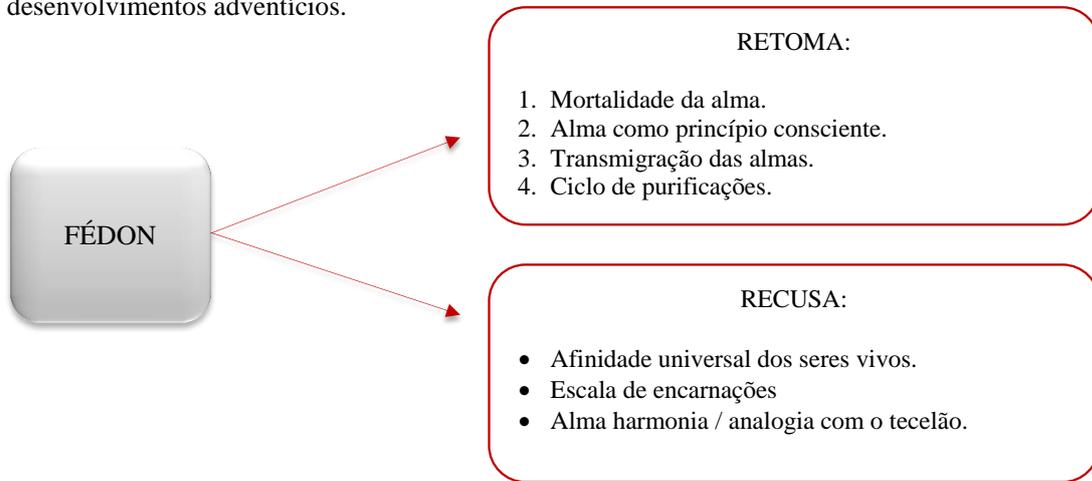
a) *Fédon*.

b) *Fedro*.

c) *República*.

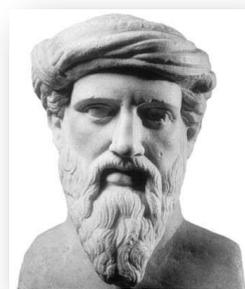
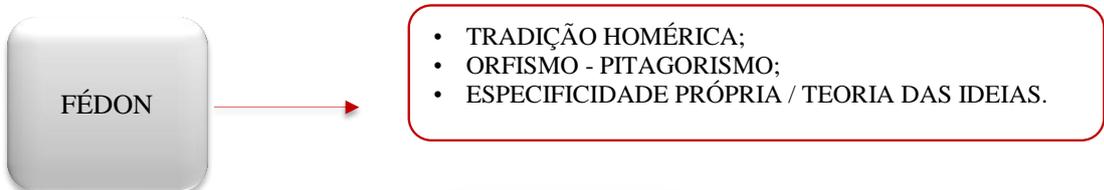
Assim o Fédon pode ser visto como uma tomada de posição contra a tradição homérica com que recorrentemente a discussão se vai deparando e que está sempre implicitamente presente como o que a imortalidade da alma simultaneamente refuta, embora retomando a concepção de alma como princípio de vida e como tomada de posição em favor de uma tradição cultural e

filosófica grega, contudo reconduzindo-a ao seu núcleo fundamental e depurando-a de todos os desenvolvimentos adventícios.



Não o podemos considerar, como se vê, uma mera repetição destas doutrinas. O desenvolvimento que delas faz obedece a princípios e finalidades próprias da sua filosofia integrando-se no quadro geral definido pela Teoria das Ideias, gerando um conjunto de argumentos especificamente platônicos. Sócrates não é um pitagórico: dialoga com pitagóricos.

RESUMINDO:



Pitágoras

ESQUEMAS - CONTEXTUALIZAÇÃO / SISTEMATIZAÇÃO

IMORTALIDADE DA ALMA

ALCANCE HISTÓRICO-FILOSÓFICO:

1. NO QUADRO DA FILOSOFIA ANTERIOR

A. CONCEÇÃO HOMÉRICA: SOBREVIVÊNCIA DA ALMA APÓS A MORTE

Imaginada como uma continuação incolor da vida que se levou na terra, sem consideração do valor que distinguia as pessoas em vida.

Vida ou sopro vital

Imaginada como uma continuação incolor da vida que se levou na terra, sem consideração do valor que distinguia as pessoas em vida que se esvai no momento da morte, se escapa pela boca ou por uma ferida; sem consistência, dissipando-se como fumo;

Sombra ou imagem sem inteligência ou vontade própria condenada a penar no Hades (condição / destino miserável dos mortos), conservando a suficiente consciência para continuar a saber e a sofrer a sua sorte.



A morte de Sócrates, de Jacques - Philippe - Joseph de Saint - Quentin, 1762.

B. CONCEÇÃO PITAGÓRICA: (Tradição órfico pitagórica - sécs. VII-VI a. C.):

CRENÇA NA IMORTALIDADE E TRANSMIGRAÇÃO DAS ALMAS

- O Orfismo consubstancializado na Religião dos Mistérios (referida por Platão no Fédon). É com o Pitagorismo que esta doutrina adquire consistência filosófica.

1. Culto da purificação das almas e crença no seu poder e vigor para além da morte.

[contraste com a teoria homérica das sombras dos mortos]

Os Pitagóricos consideravam que

A prática do silêncio —————
A influência da música —————
O estudo da matemática —————
Eram ajudas preciosas para a formação da alma

2. Posições de Símias e de Cebes quanto à imortalidade da alma.

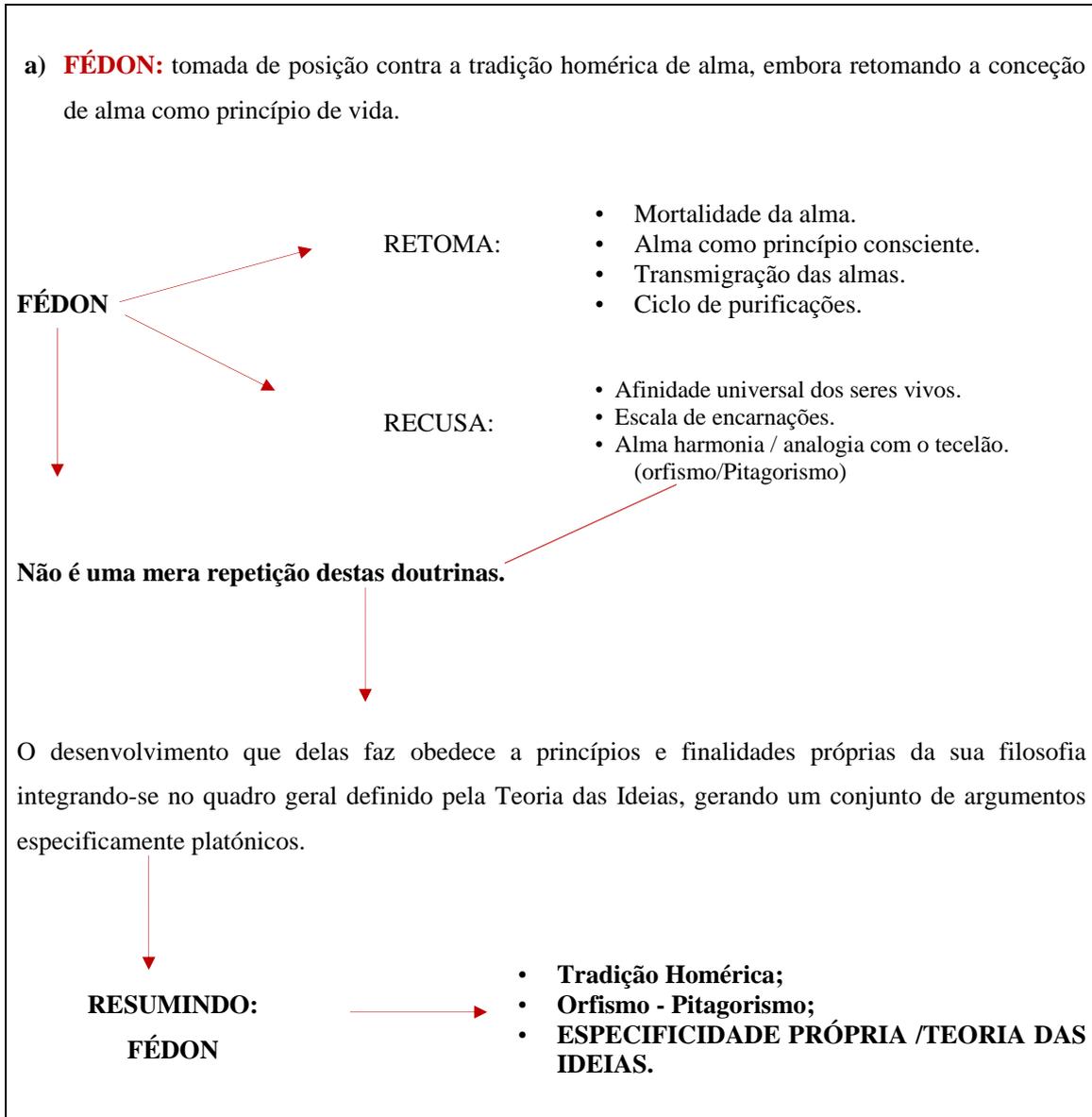
Alma harmonia Analogia do tecelão

3. Não há plena coincidência de Platão com a Tradição órfico pitagórica.

O desenvolvimento destas doutrinas é integrado totalmente no quadro geral da filosofia definido pela **TEORIA DAS IDEIAS**.

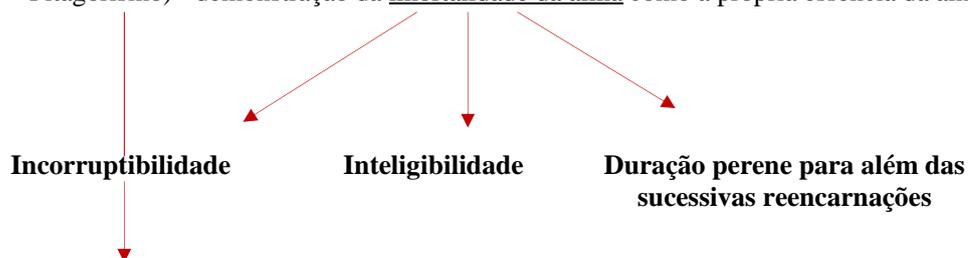
Dando origem a argumentos especificamente platónicos (Sócrates não é pitagórico).

2. NO CONTEXTO DA OBRA PLATÓNICA



2. CONTINUAÇÃO: A IMORTALIDADE DA ALMA NO CONTEXTO DA OBRA PLATÔNICA

b) **FEDRO:** da natureza do amor; natureza da alma em relação às Ideias; (Orfismo-Pitagorismo) - demonstração da imortalidade da alma como a própria essência da alma.



- Não recapitula doutrinas de origem pitagórica (por exemplo, a reminiscência);
- Nem recorre a conceitos como por exemplo, os contrários;
- Examina a noção de alma enquanto realidade auto movente e princípio de movimento;
- Natureza tripartida de alma (influência pitagórica);
- Toda a alma é imortal.

c) **REPÚBLICA:** Justiça; Estado (Ideal) - obra em que Platão concentrou o seu pensamento de filósofo, pedagogo e político:

- Dualismo metafísico muito acentuado;
- Essência da filosofia;
- Teoria do conhecimento (dialética) - Alegoria da caverna;
- Teoria das Ideias;
- Natureza tripartida da alma (hidra, leão e Homem);
- Sobrevivência da alma na sua totalidade;
- Demonstração da imortalidade da alma inteiramente socrática - é retirada apenas da consideração das suas virtudes e vícios; os males corrompem e destroem as coisas, enquanto a alma, quando atingida por um mal apenas é corrompida e nunca destruída; logo a alma nunca é destruída, é imortal.

GUIÃO DE ELABORAÇÃO DE UM RESUMO DE UM TEXTO FÉDON DE PLATÃO



-
1. Fazer uma primeira leitura global do texto, tomando nota apenas de alguns elementos centrais, ou então esforçando-se, apenas, por uma compreensão global.
 2. Determinar o assunto geral do texto (o título é importante, nesta fase).
 3. Determinar, no contexto do assunto geral, a problemática específica abordada pelo texto.
 4. Determinar a resposta a essa problemática, que constitui a ‘tese’ do texto.
 5. Descobrir o esquema de desenvolvimento dessa resposta. Esse esquema, ao estilo de um processo argumentativo, desenvolve-se em partes que devem ser bem identificadas. Podem ser os capítulos do texto, se explícitos, ou partes não explícitas, a esquematizar no resumo.
 6. Determinar, no interior de cada parte do esquema global, os passos empreendidos pelo autor. Esses passos correspondem, normalmente, aos parágrafos. Convém resumir cada parágrafo, com palavras próprias (mais ou menos uma frase), para integrar esse resumo no esquema global.
 7. O resumo constará desse resumo dos parágrafos, enquadrado no esquema global. Alguns parágrafos podem ser menos pertinentes e, por isso, postos de parte.

Observações:

1. É fulcral uma clara e precisa perceção do esqueleto do texto.
2. No processo concreto do resumo, convém não repetir textualmente as palavras do autor (a não ser em casos justificados).
3. É importante conduzir o texto, sobretudo o resumo dos parágrafos, apenas à formulação mínima necessária, eliminando tudo o que pode ser eliminado, sem prejuízo do sentido do texto.
4. No caso de textos com conceitos (ou ‘metáforas’) muito específicos ou pouco usuais, convém definir esses conceitos (a partir do texto).

5. O estabelecimento de paralelos com outros textos é mais próprio do comentário e menos do resumo. Às vezes pode ajudar, sobretudo no esclarecimento dos conceitos. Mas convém não abusar do processo. Em geral, deve permanecer-se no interior do texto a resumir.
6. A apresentação oral do resumo deve ser muito esquemática, sendo importante fornecer aos ouvintes o esquema básico do texto (só o esquema básico e não todos os pormenores do desenvolvimento).
7. A apresentação escrita, partindo do esquema e organizada segundo esse esquema, deve ser fluente e não meramente telegráfica (devem construir-se frases completas e interligadas, e não apenas uma sequência de frases soltas).

FÉDON, DE PLATÃO (LEITURA INTEGRAL)

RESUMOS (EXEMPLOS)¹

PRÓLOGO

“ O diálogo começa por uma reflexão suscitada pela circunstância de Sócrates ter sido desagrilhoado, segue-se-lhe a reflexão, de ordem prática, sobre a atitude do homem perante a morte, para se elevar depois à fundamentação metafísica da imortalidade da alma.

Ao entrarem na prisão, os amigos do Filósofo encontraram-no sentado no leito, com uma perna dobrada sobre a outra, coçando o vergão, certamente no artelho, causado pelo roçar da corrente de ferro de que momentos antes o haviam libertado os superintendentes do cárcere (...)

É neste episódio trivial (...) que radica o princípio da reflexão filosófica de Sócrates (...) O facto simples, trivial, é que o prazer que Sócrates estava sentido pressupunha a anterioridade do seu contrário - a dor. Daí o problema que dir-se-ia comandar mais ou menos explicitamente a marcha do diálogo: a vida da alma e o pensamento do sábio podem nutrir-se do prazer, isto é, de uma coisa cuja existência implica necessariamente a relação com a dor.” CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XIII -XIV.

¹ O objetivo deste documento não é apenas o de facultar aos alunos um conjunto de regras para a elaboração de resumos, mas também, através de resumos dos vários capítulos do *Fédon*, elaborados por diversos autores, pelo exemplo, mostrar-lhes como tal tarefa se realiza e, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos os requisitos essenciais para a leitura da obra (Fichas de Leitura) e consequente trabalho escrito (comentário e dissertação) sobre a mesma.

CAPÍTULO I

(...) Sócrates afirma sóbria e convictamente que quem for filósofo deve desejar segui-lo, e o mais brevemente possível, na jornada que ao cair da tarde irá empreender em cumprimento da sentença. A afirmação impressiona Símiias e Cebes, cujas interrogações concorrem (...) para estabelecer o tema da morte como assunto da conversação. (...)

O primeiro problema que logicamente surge é o do suicídio, porque se a libertação da vida é um bem, ele não só é desejável como lícito. A resposta de Sócrates às objeções de Símiias e de Cebes assenta na opinião de que a filosofia é desejo de morte, (...) mas não justificação do suicídio, porque os seres humanos pertencem aos deuses e estão sob a sua tutela. (...) Por consequência, observa Cebes, viver é preferível a morrer e o desejo de Sócrates de se libertar da vida assim como a recomendação aos filósofos para que lhe sigam o exemplo não parece terem fundamento razoável. A arguta objeção como que obriga Sócrates a justificar a sua opinião e a esclarecer a posição do filósofo perante a morte.

Daqui o segundo problema que incide sobre a natureza e objeto da filosofia. Sócrates reitera a convicção de que o trânsito da morte o levará para a companhia de deuses ainda mais sábios e justos que os deuses terrestres e de homens que alcançaram essa dita por terem vivido na terra virtuosamente. O desejo de morrer é, pois, legítimo, mas cumpre que a razão também o justifique. (...)

O desejo de morrer é próprio do filósofo, porque em que consiste o filosofar senão em desprender a alma dos impulsos e atrações do corpo? Enquanto transeunte na terra, o filósofo não consegue desembaraçar-se inteiramente da atração dos sentidos que alteram e deformam a verdade. Só a total libertação deles permite a pura contemplação da verdade e por consequência, se estar morto é uma maneira de dizer que a alma se separou do corpo, a tarefa do filósofo nutre-se do desejo de morrer.

Por isso, filosofar é libertar-se do corpo para se ocupar da alma, isto é, ir deixando morrer a presença e as solicitações do corpo na realidade viva da consciência e do pensamento que, rendido à purificação moral, se rende ao mesmo tempo à única coisa digna de amor: a verdade.

(...) mas o que garante à razão que no momento da morte do corpo a alma não pereça simultaneamente com ele (...)?

Levanta a dúvida Cebes, o mais arguto dos interlocutores, dividindo-a em duas questões: se a alma sobrevive ao corpo, e dado que sobreviva, se conserva atividade e pensamento.

Com a resposta de Sócrates começa propriamente a demonstração da imortalidade da alma. (...) A consciência filosófica ocupa o lugar que até então ocupara a incitação da crença na transmigração das almas. (...)” CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XIV - XVIII.

SÍNTESE - CAPÍTULO I

“- Isto faz-me lembrar, diz Cebes, que Eveno me perguntou que ideia foi a tua de pôr em verso fábulas de Esopo.

- Responde-lhe, diz Sócrates, que o fiz em obediência à ordem de um sonho; saúda-o da minha parte e (capítulo I) diz-lhe para me seguir o mais breve possível. Se for filósofo assim fará; contudo não exercerá violência sobre si.

- Como, perguntou Cebes, podes conciliar essas duas asserções: por um lado, não é permitido exercer violência sobre si mesmo e por outro que o filósofo está disposto a seguir aquele que morre?

É que, diz Sócrates, nós somos apenas aqui em baixo um posto donde não é permitida a evasão sem a permissão dos deuses que aí nos colocaram. Mas, enquanto não chega o momento da morte, o filósofo não se enfada porque espera encontrar num outro mundo outros deuses igualmente bons e homens melhores do que os daqui.

Neste momento, Críton interveio e advertiu Sócrates para não falar, pois aqueceria e contrariaria a ação do veneno. Sócrates não deu importância a este aviso. (...) A verdadeira discussão vai começar.

Qual a finalidade do filósofo? Desvincular-se o mais possível do corpo; porque as distrações provocadas por ele importunam a alma na sua procura da verdade. Para ver o bom em si, o belo em si e todas as essências, o corpo é um obstáculo; não se atinge a verdade senão por meio do pensamento puro, de maneira que a alma, separada do corpo, possa atingir plenamente a verdade. O filósofo não deveria ter medo da morte depois de ter exercido toda a sua vida a libertação do corpo, isto é, depois de se ter exercitado para morrer.

O que tu dizes, replicou Cebes, é exato. Mas a maior parte das pessoas não acredita que a alma subsista uma vez separada do corpo. A grande e bela esperança de que falas

pede para ser fundamentada sobre provas sólidas.” CHAMBRY, É., *Fédon*, Paris, 1989, Flammarion.

2º CAPÍTULO (1º ARGUMENTO)

“ O primeiro argumento tem por fim demonstrar a persistência da alma para além do perecimento do corpo. É chamado o argumento dos contrários. (...) consiste em mostrar que se a morte nasce da vida, a vida nasce da morte, e se o trânsito da vida à morte se chama morrer, o trânsito da morte à vida chama-se reviver. A sucessão cíclica dos estados exige (...) que as almas persistam algures para voltarem a reincarnar-se em novas composições corpóreas. Consequentemente, a alma é princípio de imorredoiro de vida.

A origem do argumento é confessadamente atribuída à crença na metempsicose partilhada por Órficos e Pitagóricos; porém, Sócrates transpõe este fundo religioso (...) para o plano racional, desfibrando e integrando o raciocínio (...) na conceção geral da sucessão dos contrários, à qual não é ousado atribuir também [...] a influência de Heraclito. (...)

Todo o contrário nasce do seu contrário, e se esta é a lei geral, forçoso é que a morte nasça da vida e a vida nasça da morte, porque se assim não fosse, a marcha dos acontecimentos da natureza caminharia numa única direção, vindo o universo a imobilizar-se na uniformidade e, portanto, na inação. As manifestações da vida cessariam.

A sucessão dos contrários exige que se alternem a vida e a morte e portanto que as gerações se renovem; mas não implica que ressurgam necessariamente as mesmas almas individuais. Por outras palavras: o argumento, se prova a existência de imortalidade, não prova que a imortalidade seja pessoal.” CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XVIII - XIX.

SÍNTESE - 2º CAPÍTULO

Examinemos, pois a questão, diz Sócrates. Uma velha tradição diz que as almas que deixaram o mundo existem no Hades para daí regressarem. Se estendermos a nossa investigação da alma a tudo o que tem vida, verificamos que uma coisa nasce do seu contrário, o maior do mais pequeno, e o mais pequeno do maior, o belo do feio e o feio do belo, o sono da vigília e a vigília do sono. É assim que a vida nasce da morte e a

morte nasce da vida. Esta última geração é visível todos os dias; não vemos outra, a que vai da morte à vida; mas, a menos que a natureza seja coxa, é preciso também admiti-lo. Se, com efeito, os nascimentos não se equilibrassem de um contrário ao outro e se fossem apenas um único sentido e nunca inversamente, tudo acabaria por permanecer no mesmo estado; a geração pararia e tudo cairia na morte.

(*Posicionamento crítico: 1º argumento/capítulo II*) O primeiro, o dos contrários, foi vivamente combatido na antiguidade. Os contrários não são puras abstrações? Existem na realidade? E, se existem, poderemos dizer que nascem uns dos outros? Poderemos racionalmente afirmar que o feio vem do belo, o belo do feio? Quando um homem ou uma planta morrem, o que dá vida a um outro homem ou a outra planta é algo de vivo, não de morto. O que morre está bem morto e não ressuscita. CHAMBRY, É., *o.c.* (adaptado)

3º CAPÍTULO (2º ARGUMENTO)

“ O segundo argumento visa a demonstração da preexistência da alma no corpo. É chamado o argumento gnoseológico. Este vai apresentar (a alma) como pensamento, ou melhor, como essência solidária intrinsecamente com as Ideias imutáveis e imperecíveis. O seu esquema é também simples: se aprender é recordar, há que admitir que antes do nascimento a alma viu o que depois do nascimento recorda. (...)”

Quanto à origem, há quem o considere (...) em imediata conexão com o argumento anterior por partir do termo a que este chegara - a ideia de revivescência (...); e há também quem nele veja, como no anterior, a mesma inspiração órfico pitagórica.

Quanto à estrutura, retoma a teoria da reminiscência (*anamnesis*) já exposta no *Ménon* (...)

No *Fédon* (...) a experiência anterior é considerada como fundamento ideal da experiência atual, de tal modo que esta é irreduzível àquela e sempre lhe fica distante na perfeição do conhecimento.

Segundo este diálogo, a existência das Ideias não é explicável pela experiência sensível, que só proporciona conhecimentos deficientes e precários. A percepção sensível de um objeto ou coisa nunca coincide com a ideia pura desse objeto ou coisa. Falta-lhe sempre algo. Vendo, por exemplo, uns pedaços de madeira de configuração igual pode acudir ao espírito a ideia de igualdade, mas esta ideia não provém dos objetos. Estes despertam-na, mas não a geram, porque a ideia pura de igualdade não existe em nenhum

dos objetos, que podem parecer-nos iguais entre si mas que já não são se os compararmos a outros de dimensões diferentes.

Quer dizer: os objetos da percepção sensível podem ser maiores ou menores conforme os termos de comparação, e portanto o que é igual numa caso será desigual noutro; a ideia de pura igualdade, porém, nunca pode devir desigual. É imutável, sempre idêntica a si mesma. Por consequência, o conhecimento da ideia pura de igualdade não provem da percepção sensível; pelo contrário, esta é que dá ensejo, (...) a que o espírito encontre em si próprio esta ideia, cuja existência è anterior à sensação.

As ideias (...) são realidades preexistentes ao espírito, que este contemplara anteriormente e que a sensação atual desperta da obscuridade em que jaziam para as trazer no plano da consciência clara. Saber é, pois, recordar, por forma que a apreensão da realidade sensível tem por função suscitar a revivescência das realidades inteligíveis contempladas anteriormente à encarnação da existência corpórea.

Este argumento (...) tem por objetivo a demonstração da preexistência da alma, deixando em rigor fora da sua esfera probatória a sobrevivência dela depois da morte. Prova a transcendência da alma em relação ao corpo sensível, prova que ela é espiritual, mas não prova que possa perpetuar-se na sucessão das gerações. Por isso Sócrates diz no final desta argumentação, respondendo a Sírmias que é necessário combinar esta prova da reminiscência com a dos contrários para que fique estabelecida a preexistência e a sobrevivência da alma - ou por outras palavras, que a alma passe da duração eterna à perpetuidade da existência cíclica.

(...) A demonstração é incompleta e o próprio Platão teve o cuidado de o indicar, porque Sírmias e mesmo Cebes [...] não estão ainda convencidos de que a alma se não possa consumir e dissipar.” CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XX - XXIV.

SÍNTESE - 3º CAPÍTULO

Esta prova pelos contrários é confirmada pela teoria da reminiscência. Aprender é recordar, e a prova é que, quando se interrogam bem os homens, eles descobrem por si mesmos a verdade sobre cada coisa, o que seriam incapazes de fazer se não tivessem esse conhecimento em si mesmos. Para haver recordação é preciso conhecimento prévio do que se recorda. Ora, quando a propósito de uma coisa nos lembramos de uma outra, quando por exemplo, a visão de um casaco evoca aquele que o vestiu, é a isso que

chamo reminiscência. Quando vemos duas pedras iguais, julgamo-las assim comparando-as com a igualdade absoluta para a qual tendem sem nunca a atingir.

É preciso, pois, que tenhamos tido conhecimento da igualdade absoluta antes de percebermos as coisas sensíveis, para poder dizer que, nesta relação de igualdade elas são inferiores à igualdade absoluta. É o mesmo para todas as noções absolutas, do bem absoluto, do belo absoluto. Os sentidos são incapazes de nos fornecer estas noções. É preciso, pois, que as almas as tenham trazido de uma existência anterior.

Contudo, Símpias e Cebes não estão satisfeitos. Admitem a preexistência da alma, mas ainda é necessário demonstrar que ela existe para além da morte.

-Tereis esta demonstração, replica Sócrates, se é à prova da reminiscência juntardes a dos contrários. Se com efeito, a alma não pode nascer senão do que está morto, é necessário que exista ainda depois da morte, pois deve voltar à vida.

(Posicionamento crítico: 2º argumento/capítulo III) O argumento da reminiscência dá lugar a uma série de objeções. Em qual das suas vidas anteriores a alma conheceu a igualdade em si, o bem em si? Porque apenas guardou a lembrança dessas ideias absolutas e perdeu todo o fruto dessas experiências passadas? Estas recordam-se, diz-se, por meio de interrogações bem conduzidas, como prova no Ménon o exemplo do jovem escravo que reencontrou a maneira de duplicar um quadrado. Na realidade, é Sócrates que descobre por ele. O escravo não tem necessidade de lembrar seja o que for: as figuras traçadas por Sócrates tornam-lhe as coisas evidentes; e o primeiro que demonstrou o teorema fê-lo apenas com a ajuda da razão. Assim, mesmo juntando a demonstração da imortalidade da alma pelos contrários com a demonstração pela reminiscência, restam dúvidas nos interlocutores de Sócrates.” CHAMBRY, É., *o.c.* (adaptado)

4º CAPÍTULO (3º ARGUMENTO)

“ Para completar a prova cumpre, pois, estabelecer que a alma, que numa existência anterior conheceu os seres inteligíveis, é da mesma natureza que eles e, por consequência, é como eles simples e incorpórea. Tal é o objeto do terceiro argumento.

O terceiro argumento assenta, com efeito, na afirmação da realidade ôntica do puro inteligível, ou mais explicitamente, na prova de que o ser próprio do que se chama “dissipar” ou perecer é composto, e que o ser da alma é o ser indissolúvel e sempre idêntico a si mesmo das realidades inteligíveis.

A argumentação desenvolve-se (...) em dois tempos: no primeiro, pretende provar que a alma é simples, no segundo, que a alma, que conhece as ideias simples e imperecíveis, é como elas também imperecível.

A demonstração da primeira parte assenta na discriminação de duas espécies de seres, os compostos, que estão sujeitos à lei da mudança e à decomposição, são visíveis, isto é, perceptíveis pelos sentidos e perecíveis; e os simples, que são imutáveis, imperecíveis, invisíveis aos sentidos e de essência inteligível. A alma pertence ontologicamente à segunda espécie; o seu ser, como o dos puros conceitos de igualdade, de beleza, de justiça, etc, não é apreensível pelos sentidos.

Como é óbvio, o argumento parte do princípio de que a nossa existência terrena consiste na união da alma, que é invisível, ao corpo, que pertence à ordem dos seres visíveis, e que a morte significa a decomposição de um composto. Ora o que é simples escapa por natureza à decomposição e portanto a alma, que é simples, persiste no seu ser imperecível.

(...) a demonstração da simplicidade da alma descobre o verdadeiro nervo do argumento, cuja fibra é epistemológica e não puramente ontológica. É que para Platão (...) a simplicidade da alma importa uma teoria do conhecimento.

O raciocínio assenta no princípio de que o semelhante só pelo semelhante pode ser conhecido, o que implica admitir-se que o inteligível supõe a inteligência que o apreende, o objeto que é conhecido pelo espírito que o conhece, a ideia o respetivo ideato. Por isso Sócrates diz a Cebes que “a alma tem grande semelhança com o divino, imortal, inteligível, uniforme, indissolúvel e que permanece sempre o mesmo e se comporta da mesma maneira.” Se assim não fosse, isto é, se a alma não tivesse a faculdade de apreender e de representar as ideias puras, a ciência seria inexplicável.

(...) Após a argumentação da terceira prova, a conversação toma um rumo ético religioso com o mito escatológico do destino das almas e com o desenho do perfil espiritual do verdadeiro filósofo.

Se é da natureza da alma que ela sobreviva à decomposição do corpo, daí não se segue que todas tenham idêntico destino. As que são almas extremas no momento da morte lograrão a bem-aventurança; pelo contrário, as que se deixaram contaminar pelo que não é alma, isto é, as materialidades, e saem impuras, expiarão no corpo dos animais, em conformidade com a corporeidade que as manchou. (...) A transmigração não é necessariamente inerente à imortalidade de todas as almas, porque as que sempre houvessem contemplado a verdade persistiriam no puro ser da inteligibilidade enquanto

as que trocassem o amor da verdade pelo das coisas sensíveis e corpóreas seriam condenadas à reencarnação.

(...) cumpre ao filósofo furtar-se às emoções corpóreas e procurar na contemplação da verdade a certeza que o liberte das imitações da opinião e da turba das impressões sensíveis.

Assim entendido, o “exercitar-se em morrer” não significa que Platão tivesse considerado como objeto da filosofia “a meditação da morte”, como é vulgar dizer-se (...). O pensamento filosófico do *Fédon* mergulha na concepção ascética da vida e dela se nutre abundantemente; no entanto, Platão não pretendeu, rigorosamente, que o filósofo se ocupe e preocupe com uma “meditação da morte”, mas que cuide e se exercite no amortecer do corpo, porque filosofar lhe proporcionará a felicidade na medida em que renuncie e se liberte de apetites, prazeres, honrarias, etc, sempre vinculadas às solicitações corpóreas.

(...) Todos se sentiriam arrebatados pela exortação das palavras de Sócrates, mas no íntimo parece que se interrogavam silenciosamente sobre se a convicção do Filósofo podia ser admitida como certeza.” CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XXIV - XXVIII.

SÍNTESE - 4º CAPÍTULO

Como os dois tebanos ainda têm dúvidas, Sócrates completa as duas primeiras provas com uma terceira, tirada da simplicidade da alma. A morte é apenas a decomposição dos diversos elementos das coisas compostas; mas as coisas simples, como as essências, são indissolúveis, e a alma pertence à espécie das essências.

Além disso, é a alma que comanda e o corpo obedece. Por isso a alma parece-se com o divino que é feito para comandar, e o corpo parece-se com o que é mortal e feito para obedecer. Então não é natural que o corpo se decomponha e a alma não? Se esteve bem desligada do corpo durante a vida, podemos crer que irá para junto do que é divino e passará a sua existência com os deuses. Pelo contrário, a alma que permaneceu ligada ao corpo é lançada para o mundo visível; frequenta os túmulos sob a forma de fantasma e entra no corpo dos animais cuja natureza corresponde à sua. As almas de virtude média renascem em raças sociáveis e doces como elas. Apenas as almas dos verdadeiros filósofos entram na raça dos deuses. A filosofia mostra-lhes que o testemunho dos sentidos é ilusório, que todo o prazer e toda a dor prende a alma ao corpo, torna-o semelhante a ele e faz-lhe crer que é verdadeiro o que o corpo diz. Desta maneira fica

contaminada pelo corpo e quando sai dele reencarna prontamente noutra corpo, ficando privada do que é divino, puro e simples. Por essa razão os filósofos são corajosos e temperantes, diferentemente do homem vulgar que apenas o é para evitar um mal. Uma alma, ao deixar o corpo e assim treinada no seu desprendimento, não teme ser dispersa pelo vento como acredita o não filósofo.

(Posicionamento crítico) A discussão apoia-se sobre a Teoria das Ideias. Platão desenvolve todos os recursos duma dialética muito subtil e cerrada e será preciso reconhecer que, se se admitir com ele a existência verdadeira das Ideias imutáveis e eternas, a alma, que participa delas, deverá ser imprecívél como elas. Mas se as Ideias não existirem fora do nosso espírito, se forem apenas concepções pitagóricas às quais Platão deu vida para explicar o Universo e dar um fundamento ao conhecimento, que fica da demonstração? E o que se poderá opor às razões dos seus adversários estoicos e epicuristas, que Lucrécio recolheu e valorizou no terceiro livro do seu poema?

Apenas resta confessar a nossa impossibilidade de provar a imortalidade por meios humanos. CHAMBRY, É., *o.c.* (adaptado)

5º CAPÍTULO (OBJEÇÕES DE SÍMIAS - A ALMA-HARMONIA - E CEBES - ANALOGIA DO TECELÃO; RESPOSTA DE SÓCRATES A SÍMIAS)

“ (...) Sócrates quebrou o silêncio (dos circunstantes) ao convidar Símiás e Cebes a dizerem em voz alta as razões que e voz baixa pareciam segredar. O diálogo adquire então as feições de um debate crítico, cujo fim consiste em precisar “ a essência da nossa alma, reportando-a à Ideia de alma...É esta relação que cumpre demonstrar a fim de ficar definitivamente estabelecido que o ascetismo do filósofo e a sua serenidade em face da morte não eram um mal-entendido”.

São duas as objeções e ambas procuram pôr em foco as consequências absurdas da demonstração da sobrevivência da alma. (...)

Dir-se-ia que o argumento da reminiscência a todos convencera. A primeira objeção procede de Símiás que é de crer que (...) se tivesse baseado na concepção da alma como harmonia dos elementos que entram na composição do corpo, a qual talvez remontasse ao pitagórico Filolau (...).

Consiste a objeção em comparar a relação alma - corpo no momento da morte à relação do acorde musical com a lira: - o acorde é, como a alma, invisível, incorpóreo e

belo, a lira é, como o corpo, visível e material, - e em contrafazer a argumentação de Sócrates supondo a destruição da lira. Não será absurdo afirmar que a harmonia do acorde sobrevive à destruição das cordas, só por se dizer que é de natureza diversa e superior aos materiais de que a lira é feita? (...) Assim como o acorde musical consiste na harmonia das vibrações das cordas da lira, assim também a alma é a resultante da harmonia das forças corpóreas, cujos destinos se encontram intimamente relacionados: uma não se compreende sem a outra. (...)

A segunda objecção, mais arguta, veio de Cebes. Como Símiás, Cebes enlaça substancialmente a alma ao corpo, mas de maneira diversa: em vez de considerar como a harmonia do corpo, julga-a o princípio que anima e mantém o equilíbrio das forças corpóreas.

(...) A circunstância de se admitir a sobrevivência da alma após a morte de um corpo em que ela estivesse encarnada não implicava logicamente que sobrevivesse a todos os corpos para que transmigrasse. A alma perdura, mas não parece razoável considerá-la (...) imortal, porquanto a transmigração de corpo para corpo traz consigo o desgaste e a morte. Por muito que dure, perecerá um dia como o corpo -, de certo modo como o tecelão que sobrevive aos vestuários que teceu e usara, mas não sobrevive ao último que fabricou. O tecelão dura mais que os seus vestuários, mas não será absurdo dizer-se que se o vestuário existe, o tecelão lhe sobreviverá por ser mais duradouro?

(...) A simplicidade da alma não era razão suficiente para que ela se não gastasse no exercício da própria atividade. (...) Cumpria demonstrar que a alma era indestrutível, e esta demonstração ainda não fora feita.

(...) Sócrates não hesitou, aceitando o desafio no campo da razão demonstrativa para que o convidavam (...)

Começa por definir o terreno, resumindo as suas objecções, e estabelece depois como ponto de partida da sua refutação o facto de Símiás e Cebes terem reconhecido a validade do argumento da reminiscência e, portanto, a preexistência da alma.

Admitindo isto, julga que as objecções são incoerentes e inconsistentes. (...) Observa a Símiás, em primeiro lugar, que a alma não é harmonia do corpo por ser anterior à formação do corpo, e do acorde é absurdo dizer-se que a harmonia é anterior à lira. (...) A alma não depende do corpo; a harmonia, pelo contrário, depende das cordas e da respetiva vibração.

Em segundo lugar, se a alma fosse intrinsecamente harmonia não podia ser mais ou menos harmónica, como não podia ser mais ou menos alma. Era o que era, e não podia

deixar de ser; por consequência, todas as almas seriam iguais e, portanto, não poderiam diferenciar-se pelas ações. A teoria de Símiias levava, assim, ao absurdo da equiparação de todas as almas à bondade, além de tornar inexplicável o vício, visto que este seria sinónimo de desarmonia da alma e, como é óbvio, a alma que deixasse de ser harmonia deixava de ser *ipso facto* alma.

Finalmente, se a alma fosse harmonia do corpo não poderia dirigi-lo, como cada qual pode apreender em si próprio pelo papel ativo ou inibitório da sua vontade.

Daqui a conclusão de que a alma é independente do corpo e além disso, (...) “dois resultados positivos. Um é que a alma tem essência própria, a qual não comporta graus. O outro consiste em que as determinações desta essência e das suas propriedades são relativas ao bem e ao mal; o que implica que a sua ação sobre o corpo não seja puramente mecânica, mas relativa aos fins próprios da alma, que são morais CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XXX - XXXVII.

SÍNTESE - 5º CAPÍTULO

Objeção de Símiias: Eis a minha, diz Símiias. Podemos comparar a alma à harmonia de uma lira, o nosso corpo está tenso e mantido pelo quente, o frio, o seco, o húmido e a alma é uma mistura e uma harmonia desses elementos. Ora, se é uma mistura e uma harmonia desses elementos, deve perecer como as outras harmonias existentes nos sons e nas obras dos artesãos, e perecer antes dos elementos do corpo.

Antes de responder, Sócrates convida Cebes a expor também a sua objeção. Estou como tu, diz Cebes, convencido de que a alma existia antes de nascermos, mas não existia eternamente depois da morte. A alma é, na minha opinião, mais duradoura de que o corpo; mas não é imortal por isso. Podemos-la comparar a um tecelão que usou um grande número de mantos feitos por ele e que morre depois deles, mas antes do último que teceu.

A alma pode usar vários corpos e morre com o último que teceu. Então o homem que encara a morte com confiança é um insensato; porque pode acontecer que a sua alma morra com o corpo.

Antes de começar a discussão decisiva, Sócrates pergunta aos seus dois objetores se aceitam a teoria da reminiscência. Declaram-se convencidos. Então, tomando de parte Símiias em primeiro lugar, coloca-o em contradição consigo mesmo; porque como sustentar que a alma, sendo uma harmonia, possa existir anteriormente aos elementos

que a compõem? Por outro lado pode-se provar doutra maneira que a alma não é uma harmonia. As harmonias têm graus conforme os elementos de que resultam são mais ou menos harmonizados; mas a alma não tem graus; cada alma é exatamente o que é outra alma. Para além disso, dizemos que certas almas são virtuosas e outras viciosas. Ora admitimos que a virtude é harmonia e o vício dissonância, o que é contrário às nossas premissas. (...) É a alma que comanda o corpo e o corpo que obedece.²

Se fosse uma harmonia, seguiria os elementos que a compõem em vez de comandar. É. CHAMBRY, É., *o.c.* (adaptado)

6º CAPÍTULO (RESPOSTA DE SÓCRATES À OBJEÇÃO DE CEBES - 1ª PARTE DO 4º ARGUMENTO - ARGUMENTO LÓGICO DOS CONTRÁRIOS / PARTICIPAÇÃO)

“ A objeção de Cebes era mais penetrante; atingia a estrutura íntima da concepção socrática, situando a alma na ordem dos seres da natureza sujeitos à geração e à corrupção, e como que deixava Sócrates na atitude caricata de confiar numa credence desprovida de fundamento racional.

A réplica é mais profunda e extensa que a dada anteriormente por Símias, assinalando mesmo o trecho capital da diálogo, por conter a narração histórica da evolução do espírito de Sócrates e uma exposição da Teoria das Ideias.

(...) O objetivo de Sócrates consistiu em mostrar que a alma não pode perecer porque tem uma essência incorruptível. Daí a exigência dialética de fixar previamente o sentido e as causas da geração e corrupção no mundo físico, em ordem a poder examinar a posição que a alma ocupa na sucessão cíclica dos contrários.

² A alma, assim como o Demiurgo, desempenha um papel mediador entre as Ideias e a matéria, à qual comunica o movimento e a vida, a ordem e a harmonia, em dependência de uma ação do Demiurgo sobre a alma. Assim, deveria ser, tanto no homem como nos outros seres, porquanto Platão é um pampsiquista, quer dizer, anima toda a realidade. Ele, todavia, dá à alma humana um lugar e um tratamento à parte, de superioridade, em vista dos seus interesses morais e ascéticos, religiosos e místicos. Assim é que considera ele a alma humana como um ser eterno (coeterno às Ideias, ao Demiurgo e à matéria), de natureza espiritual, inteligível, caído no mundo material como que por uma espécie de queda original, de um mal radical. Deve portanto, a alma humana, libertar-se do corpo, como de um cárcere; esta libertação, durante a vida terrena, começa e progride mediante a filosofia, que é a separação espiritual da alma do corpo, e se realiza com a morte, separando-se, então, na realidade, a alma do corpo.

A faculdade principal, essencial à alma é a de conhecer o mundo ideal, transcendental: contemplação em que se realiza a natureza humana, e da qual depende totalmente a ação moral.

Entretanto, sendo a alma racional é, de facto, unida a um corpo, dotado de atividade sensitiva e vegetativa, deve existir um princípio de uma e de outra. Segundo Platão, tais funções seriam desempenhadas por outras duas almas - ou partes da alma: a irascível (ímpeto), que residiria no peito, e a concupiscível (apetite), que residiria no abdómen - assim como a alma racional residiria na cabeça. Naturalmente a alma sensitiva e a vegetativa são subordinadas à alma racional.

Logo, segundo Platão, a união da alma espiritual com o corpo é extrínseca, até violenta. A alma não encontra no corpo o seu complemento, o seu instrumento adequado. Mas a alma está no corpo como num cárcere, o intelecto é impedido pelo sentido da visão das Ideias, que devem ser trabalhosamente relembradas. E diga-se o mesmo da vontade a respeito das tendências. E, apenas mediante uma disciplina ascética do corpo, que o mortifica inteiramente, e mediante a morte libertadora, que desvençilha para sempre a alma do corpo, o homem realiza a sua verdadeira natureza: a contemplação intuitiva do mundo ideal.

(...) Sócrates não entra de súbito na demonstração da tese (...) Precede-a do reconto autobiográfico das suas primeiras inquirições acerca da natureza (...) do interesse que quando moço votara ao estudo das causas pelas quais as coisas nascem, perecem e subsistem.

Ocupara-se de assuntos diferentes, tanto em relação ao que se gera e corrompe, como em relação ao Homem (...) Chegou até a crer que havia alcançado o conhecimento de certas coisas, como por exemplo, a causa do crescimento do corpo humano (...) mas por fim convenceu-se que em vez de aprender desaprendera e que o método seguido pelos físicos (...) o não conduzia a resultados satisfatórios, por confundir a causa com o efeito. (...)

Ouvira um dia ler (...) certa passagem de um livro de Anaxágoras ³na qual se falava da ação do Espírito inteligente, ordenador e causa de tudo o que existe. (...) Essa explicação (...) pode sintetizar-se na noção de Providência que tudo dispõe pelo melhor.

(...) Leu depois avidamente todo o livro do filósofo (...), mas a breve trecho sentiu-se desenganado por ter de reconhecer que Anaxágoras se desviara na direção que parecia levar ao caminho da verdade para cair na rotina da explicação física tradicional; (...) a explicação da ordem e sucessão das coisas do mundo tem de ser de natureza inteligível. (...)

Por outras palavras, Anaxágoras confundira a causa que é espiritual com os meios de execução que são materiais.

Sócrates rompeu, assim, com o método de explicação última da realidade por causas puramente físicas e de passo havia apreendido que a verdadeira explicação tinha que ser inteligível e devia ser investigada por método lógico. Lançou-se, por isso, numa

³ “Filósofo grego (n. Clazómenas, 500 - m. Lâmpsaco, 428 a. C.), continuador do espírito dos filósofos de Mileto, viveu trinta anos em Atenas. Ligado a Péricles por razões de ordem política e de amizade, foi o primeiro mestre de filosofia a exercer o magistério em Atenas. Isto numa altura em que Atenas tomava a dianteira no campo das belas artes, da literatura, da música e do teatro. A atividade de Anaxágoras representava a introdução de uma componente secularizante e de crítica racional numa comunidade que estava ainda muito ligada pela crença nos valores éticos e religiosos tradicionais na cidade. Assim, não admira que Anaxágoras tenha sido acusado de impiedade pelos adversários de Péricles. Este, politicamente enfraquecido, não consegue proteger Anaxágoras, que teve que abandonar Atenas. Refugiou-se em Lâmpsaco, onde terá formado um pequeno grupo de discípulos de que se destacaram Arquelaus e Metrodoro. Parece ter escrito apenas uma obra que, de acordo com o testemunho de Platão (Apologia, 26d), teria estado à venda em Atenas no ano de 399 a. C. Apesar disto, temos com Anaxágoras um problema básico dos outros pré-socráticos: a falta de textos originais. O carácter indireto e fragmentário dos dados disponíveis torna discutível e problemático qualquer reconstrução interpretativa. Uma reconstrução corrente e apoiada na tradição de onde foram extraídos os fragmentos poderia sintetizar-se nas seguintes teses. Inicialmente, tudo era mistura. Todas as coisas estavam juntas e nenhuma delas era evidente por causa da sua pequenez. Esta mistura de todas as coisas continha um número infinito de sementes em nada semelhantes umas às outras. Deste modo originário onde estão todas as coisas indiferenciadas vão surgir todas as coisas visíveis pela ação do Espírito (*Noûs*), que inicia um movimento rotativo do qual resultam a divisão e separação das coisas. Mas aqui ainda há, em tudo, uma porção de tudo. Só o *Noûs* é todo semelhante. As outras coisas são todas diversas, sendo cada uma o que é em virtude daquilo que contém em maior quantidade. (...) Anaxágoras teria chamado a estas “partes” elementares das coisas homeomerias (com partes semelhantes) porque tudo o que surge (aparece) é domínio do semelhante numa mistura. (...) Anaxágoras procurou explicar certos fenómenos naturais como o arco-íris, os vulcões e os terramotos. No campo da astronomia merece destaque a tese de que os corpos celestes têm composição semelhante à da Terra. A sua doutrina da percepção assenta no princípio de que só é percebido o que se diferencia do (s) órgão (s) dos sentidos. Assim, as coisas seriam percebidas pelos seus contrários.” Cf. MARTINS, A.M., “Anaxágoras”, in *Logos*, o.c., pp. 255-257.

“segunda viagem” com rumo à descoberta da causa que une e mantém as coisas em coesão, e nessa viagem, que representa um passo decisivo do pensamento de Platão, que não o do Sócrates histórico, deparou com a existência de uns seres a que se chama *logoi*.

O sentido exato dessa expressão apresenta dificuldades, (...) mas o comum dos intérpretes consideram-na como sinónima de ideias (...)

O saber verdadeiro não reside o mundo que as sensações oferecem nem se alcança tão pouco pela mediação dos sentidos: está nas ideias, como essências dos seres, e só se atinge pela concordância da lógica, isto é, (...) pelo método dedutivo, com o qual os géometras do século V haviam obtido grandes progressos.

É o saber assim considerado que vai permitir refutar a objeção de Cebes. Este colocara-se no terreno da experiência física, ou por outras palavras no do conhecimento sensível, e a fundamentação da imortalidade, como a de todos os objetos do saber, tem de se procurar nas representações inteligíveis, isto é, nas Ideias. Cebes transviara-se seguindo o caminho do erro e da ilusão; o bom caminho é o da dialética e o da consideração das Ideias, que dão a um tempo, a explicação e a justificação *a priori* da realidade (...).

Segundo o *Fédon*, as Ideias não são imagens nem projeções das coisas sensíveis; são a realidade autêntica, e não aparente como a realidade transmitida pelos sentidos. O Belo, a Grandeza, etc., existem em si; não são generalizações. Se assim é (...) o método da concordância lógica acima referido impõe que as coisas sensíveis se chamem belas por concordarem com o Belo, e não por serem em si mesmas belas.

Daqui o problema subtil e complexo da relação entre o sensível com o inteligível, capital no platonismo. (...) As coisas sensíveis são belas porque participam do Belo em si (*métexis*), porque o Belo em si está presente nas coisas belas (*parousia*); e ainda porque as coisas belas comunicam com o Belo em si (*koinonia*).

(...) a relação de participação (*métexis*) é a mais plausível e pode dizer-se (...) que no *Fédon* “a causalidade” das ideias não consiste na ação fora delas para produzir uma realidade externa; o seu próprio ser é que constitui a condição necessária e suficiente de ser deficiente das coisas. As ideias são causa das coisas, como o todo é a causa da parte.

(...) uma conclusão se impõe como consequência implícita em qualquer (das interpretações), a saber: uma coisa só se explica cabalmente quando se liga, ou melhor, vincula, ao que nela há de inteligível, isto é, à sua essência.

(...) Agora importava-lhe acima de tudo um ponto de partida para refutar Cebes, e por isso a teoria das Ideias tem no Fédon a feição de uma propedêutica. (...) ”
CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XXXVI - XLV.

SÍNTESE - 6º CAPÍTULO

(Resposta de Sócrates a Cebes - 1ª parte do 4º argumento - argumento lógico dos contrários /participação).

Resta a tese de Cebes; é mais difícil de refutar, porque exige uma investigação completa sobre as causas da geração e da corrupção. A este propósito, Sócrates começa por contar as suas experiências. Na juventude, disse, perguntava como os velhos fisiólogos quais eram as causas das coisas, se, por exemplo, o frio e o calor eram forças originárias do universo, se era o sangue, o fogo ou o ar a causa da inteligência. Mas, estas investigações, longe de me esclarecer, lançaram-me numa tal perplexidade que me reconheci incapaz de as continuar. Ora, um dia, tendo ouvido ler num livro de Anaxágoras que o Espírito é a causa de todas as coisas, fiquei entusiasmado com esta descoberta. Pareceu-me que o Espírito teria disposto as coisas da melhor maneira, e pensava que Anaxágoras iria explicar tudo por esse meio. Mas isto não aconteceu. Em vez de procurar as verdadeiras causas, procurava-as no ar, na água, no éter, confundindo as condições da existência com as causas da existência. Era como se dissesse que estou aqui sentado a falar convosco porque tenho tendões, ossos, voz, em vez de dizer que é porque fui condenado pelo tribunal de Atenas.

(Teoria da Participação) Assim mudei de método e procurei a causa nas Ideias como o Bem em si, o Belo em si. As coisas sensíveis apenas são boas ou belas porque participam do Bem em si e do Belo em si, acontecendo o mesmo com a grandeza, a pequenez e as outras essências. É. CHAMBRY, É., *o.c.* (adaptado)

7º CAPÍTULO (4º ARGUMENTO - ARGUMENTO ONTOLÓGICO DOS CONTRÁRIOS - 2ª PARTE)

“A objeção de Cebes que ficara em suspenso (...) consistia em dizer que a alma dura mas não perdura imperecivelmente. Para a refutar, Sócrates desenvolve uma

argumentação que esquematicamente se pode sintetizar no encadeamento dos seguintes raciocínios:

Os contrários não coexistem nem podem coexistir no mesmo sujeito, ou por outras palavras, se uma coisa possui essencialmente uma propriedade não pode admitir a propriedade contrária. O corpo humano passa da vida à morte, mas isso não significa que a vida, como essência, devesse ou possa devir o seu contrário.

Estabelecida a dialética dos contrários, Sócrates mostra que a essência da alma consiste em ser vida, excluindo intrinsecamente a morte, que é o contrário da vida; por consequência, a alma é não mortal, e como o Imortal ao qual ela participa é a sua natureza imperecível, segue-se que a alma é imortal e imperecível. (...)

Como na primeira prova, Platão invoca a alternância dos contrários, porém com intenção diferente. Naquela, procurara mostrar que a sucessão dos contrários era uma lei do universo a qual implicava a impossibilidade de reduzir a imortalidade à mortalidade, mas deixava em suspenso a natureza concreta da imortalidade, isto é, se era pessoal ou impessoal. Agora, nesta prova, o recurso à lei cíclica dos contrários pretende mostrar que a alternância alma-corpo não é da mesma natureza que a alternância das concretizações físicas, como por exemplo, a dos objetos que de quentes passam a frios. Naquela há um elemento imperecível, que é a alma; nestes, pelo contrário, quando o calor vem ocupar o lugar do frio, este desaparece e perece, como mostra o caso da neve, porque se assim não fosse, o que na neve é contrário do calor retirar-se-ia do que está gelado para continuar algures a sua existência própria até que voltasse a infundir-se noutro sujeito suscetível de a receber. (...)

O propósito consiste em mostrar que a essência do conceito *alma* exclui intrinsecamente o atributo mortal e a prova do asserto radica no fundamento de que nenhum conceito pode conter propriedades ou notas que sejam opostas à sua essência.

(*Posicionamento crítico*) (...) passagem da esfera lógica para a ontológica, isto é, passagem da essência imperecível da alma para a imperecibilidade da existência dela como ser distinto do corpo e da Ideia. (...) Platão produziu nesta prova uma argumentação *translógica* que ‘finge utilizar a lógica para atingir conclusões que ultrapassam a lógica’, ou (...) ‘pretende demonstrar a duração infinita da existência da alma, obtendo assim uma conclusão ontológica, por um método puramente lógico, por um raciocínio fundado sobre relações de essências e a dialética dos contrários’.

A ilegitimidade da conclusão é manifesta, mas para além do salto ilógico inerente a todo o raciocínio que da essência infira a existência, não faltam ao argumento outras

críticas (...) a infiltração da concepção teológica na concepção da alma, (...) a aplicação da lei da contradição ao mundo das Ideias é uma mitologia do conceito.⁴ (...)

Intrinsecamente, à luz da reflexão crítica, o argumento tem a inconsistência de todos os argumentos similares que de uma essência ideal procuram inferir ou tirar outra coisa que não seja a existência ideal ou a existência real hipotética, isto é, deem o salto mortal da essência ideal para a existência empírica e concreta. (...) É, porém, incontestável que, se se admite a Teoria das Ideias, são probatórios, e se é verdade que a antiga teologia inspirou em Platão a crença na imortalidade, não é menos verdade que ele a fez sua, estabelecendo-a tão solidamente como uma das suas doutrinas fundamentais. No seu ponto de vista, a imortalidade da razão é demonstrada com validade. CARVALHO, J., *o.c.*, pp. XLV - LVIII.

SÍNTESE - 7º CAPÍTULO

(Argumento lógico dos contrários - 2ª parte)

Se me perguntarem porque é que Símias é maior que Sócrates e mais pequeno que Fédon, direi que é a grandeza que existe nele que é maior do que a pequenez que existe em Sócrates, e que é a pequenez que existe nele que é mais pequena que a grandeza que existe em Fédon; porque isto nada tem a ver com a personalidade de Símias, Sócrates e Fédon. Vemos por este exemplo que duas Ideias podem coexistir no mesmo sujeito, apesar de não se poderem combinar uma com a outra. Assim, a grandeza em si nunca quer ser grande e pequena ao mesmo tempo, e a grandeza em nós não admite a pequenez. Nenhum contrário se pode tornar no seu contrário, mas ou se retira ou perece. Neste momento alguém objetou que se tinha admitido antes que os contrários nascem dos contrários. É que, respondeu Sócrates, falávamos de coisas que possuem contrários; neste momento falamos de contrários em si. E é evidente que não só esses contrários absolutos se excluem uns aos outros, mas ainda que todas as coisas que, sem ser contrárias, contêm sempre contrários, não recebem a ideia contrária à que existe neles; à sua aproximação parecem ou cedem o lugar. Assim, o número 3, que não é ímpar absoluto, mas contém a ideia de ímpar, nunca será par ficando sempre 3. Da mesma

⁴ No entanto, outros autores consideram que este quarto argumento seria o preferido de Platão, uma vez que completa os argumentos anteriores, relacionando-os pela ligação à Teoria das Ideias. Todos eles seriam membros de um único: a alma é imortal porque é afim às Ideias que são eternas. Esta prova é dada pela afirmação da participação essencial da alma na vida. A alma, não sendo coisa sensível ou visível, nem Ideia, participa da Ideia de Alma que existe no mundo inteligível. Daqui decorre toda a complexidade da questão.

forma a alma que entra num corpo e lhe dá sempre a vida nunca receberá o seu contrário, isto é, a morte. É, pois, imortal e por conseguinte, indestrutível.

A consequência da imortalidade é que é necessário cuidar da alma, não só durante a vida, mas por todo o tempo futuro. É preciso torná-la o melhor possível. Porque as almas são julgadas depois da morte e tratadas como merecerem durante a vida; as almas sujas pelos vícios do corpo erram muito tempo antes de chegar ao lugar que lhes é reservado, enquanto as almas puras, guiadas pelos deuses, vão direitas à morada que as esperam. É. CHAMBRY, É., *o.c.* (adaptado)

ESQUEMA PLATÃO E O SABER COMO SISTEMA¹



A)- A FILOSOFIA PLATÔNICA E A CIÊNCIA DO SEU TEMPO

Antecedentes históricos

1. As cosmologias pré-socráticas:

- a) A procura da unidade - substância primordial; arqué - a partir da multiplicidade das coisas. A matéria (substância) concebida como princípio do ser e do devir.
- b) O materialismo pré-socrático:
 - identificação matéria / vida;
 - o dinamismo da substância primordial, causa do seu movimento e da vida.
- c) A tónica nas preocupações cosmológicas. A natureza - *physis* - como problema fulcral de que se ocupam os primeiros filósofos, donde a designação - fisiólogos.
- d) A conceção objetiva da natureza - condição do conhecimento científico.

2. Os principais filósofos pré-socráticos:

- Tales - substância primordial - água;
- Anaximandro - substância primordial - ar;
- Heraclito - substância primordial - fogo.

3. Antecedentes da matemática grega: os Egípcios, os Assírios e os Caldeus e o carácter prático dos seus princípios.

4. O matematismo dos pitagóricos - os princípios e o carácter místico da matemática:

- a) a substância primordial - número;
- b) o número como substância do mundo, a hipótese mensurável dos fenómenos;
- c) o carácter geométrico da natureza;

¹ SANTOS, M. T. & LIMA, T. M., *Textos de Filosofia*, 1º vol., Porto Editora, pp. 137 - 145 (adaptado).

- d) a oposição entre as coisas como oposição entre números:
 - par / ímpar.
 - unidade / multiplicidade.
 - reta / curva.
 - quadrado / retângulo.
- e) o princípio da harmonia como conciliação dos opostos;
- f) o carácter sagrado dos números.

5. A influência dos pitagóricos:

- a) os aspetos abstratos e lógicos, adotados por Parménides, base do idealismo platónico.
- b) a teoria dos números, tratada de forma materialista pelos atomistas gregos - Demócrito.

B) - O RACIONALISMO E IDEALISMO PLATÓNICO:

1. A recusa do dado sensível e do relativismo sofista;

A crítica à “ciência” dos sofistas, que não é mais do que um conjunto de habilidades com finalidade pragmática.

- a) A crítica da erística sofista, ou “arte de lutar com palavras refutando tudo, seja falso ou verdadeiro”.
- b) A recusa do verbalismo - denúncia do carácter convencional da linguagem para os sofistas.
- c) A crítica à retórica - técnica de persuasão, que pode ser útil para defender a própria injustiça.
- d) Conclusão:
 - o universo dos sofistas é, pois, o mundo sensível dos simulacros, recusado por Platão, pelo seu carácter relativista.
 - A demonstração da ilegitimidade do discurso da opinião (sofistas) através dos diálogos socráticos.

2. A Filosofia desenvolve-se em diversos níveis:

- a) luta contra as ambiguidades do senso comum;
- b) contra os retóricos;

- c) contra toda a realidade cultural que não se inscrevesse na reta filosofia, definindo-se esta última através do diálogo (dialética).

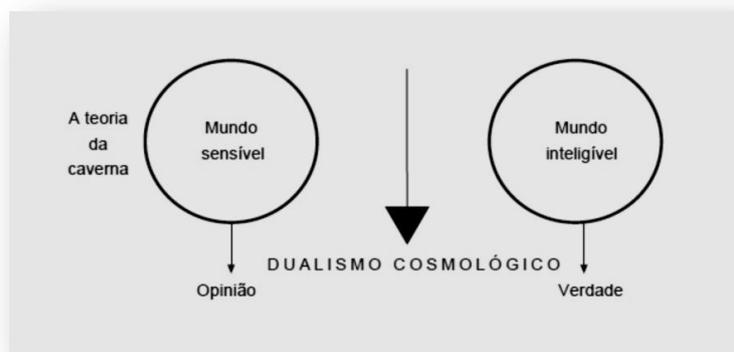
“Começar a filosofar é pois pôr em questão não apenas o conteúdo diverso das opiniões mas também os que acreditam que opinar é saber e que basta ter a certeza para se ter a verdade.”

3. A crítica à concepção de aprendizagem praticada pelos sofistas - primeiros professores pagos -, contrapondo-lhe a teoria da reminiscência (anamnese).

4. O dualismo cosmológico.

- a) A existência de um mundo das ideias (essências) - o mundo real para Platão - e de um mundo natural dos fenómenos.

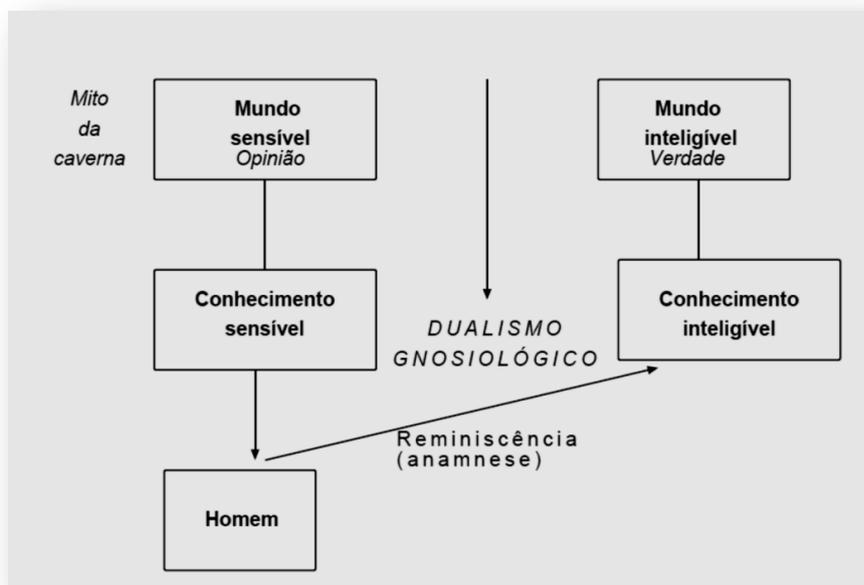
Esquematizando:



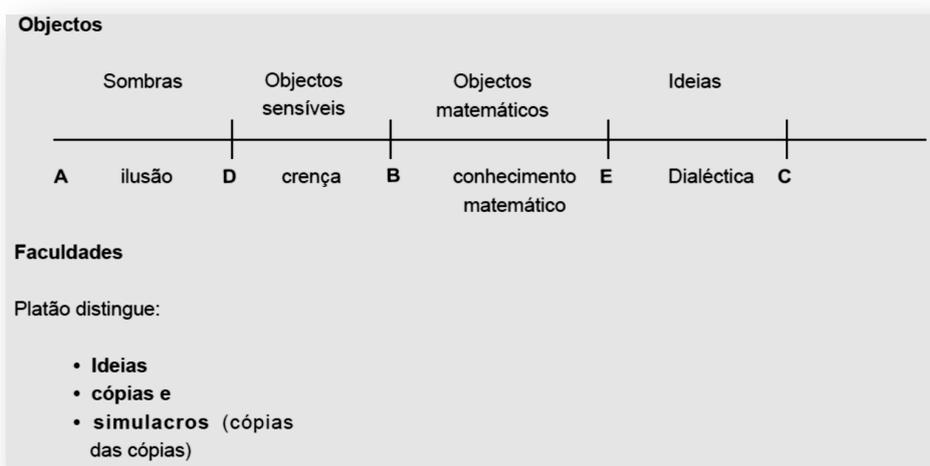
- b) O mundo inteligível como arquétipo (modelo) do mundo sensível. O realismo - idealismo de Platão -, o carácter real do mundo das Ideias.
- c) O homem teria vivido no mundo das Ideias antes de ter assumido uma matéria corpórea no mundo sensível. A alma preexiste ao mundo sensível. O seu nascimento mais não é do que um renascimento.
- d) A participação mundo sensível / mundo inteligível como a única forma de preservar o que resta de racionalidade ao mundo sensível.

5. O dualismo gnosiológico, correspondendo ao dualismo cosmológico.

Esquemmatizando:



6. O conhecimento em Platão:



(o sofista é exatamente aquele que cultiva o simulacro)

- a) O conhecimento inteligível faz-se contra as ilusões do mundo sensível, que se revela transitório, em permanente mudança.
- b) A opinião (doxa) é algo de vazio e ineficaz, portanto fundamentada na diversidade de interesses que cada um defende (crítica ao relativismo sofista). Para a opinião o real não é mais do que o imaginário, o que satisfaz imediatamente os interesses pragmáticos em causa num dado momento.
- c) As coisas perceptíveis são irrealis, baseadas na opinião ou pelo menos muito menos reais do que as inteligíveis (formas ou Ideias). Os objetos do mundo sensível não são mais do que cópias das ideias. Para Platão, o segmento AD corresponde às imagens dos objetos refletidos. O segmento DB corresponde aos objetos que estas imagens representam.
- d) O conceito de “real” atribuído às ideias opõe-se assim ao de “irreal” ou “ilusório” dos sentidos. As ideias são, pois, reais em relação às coisas materiais ilusórias.

C) - A TEORIA DA REMINISCÊNCIA, O CARÁCTER PROPEDÊUTICO DAS MATEMÁTICAS:

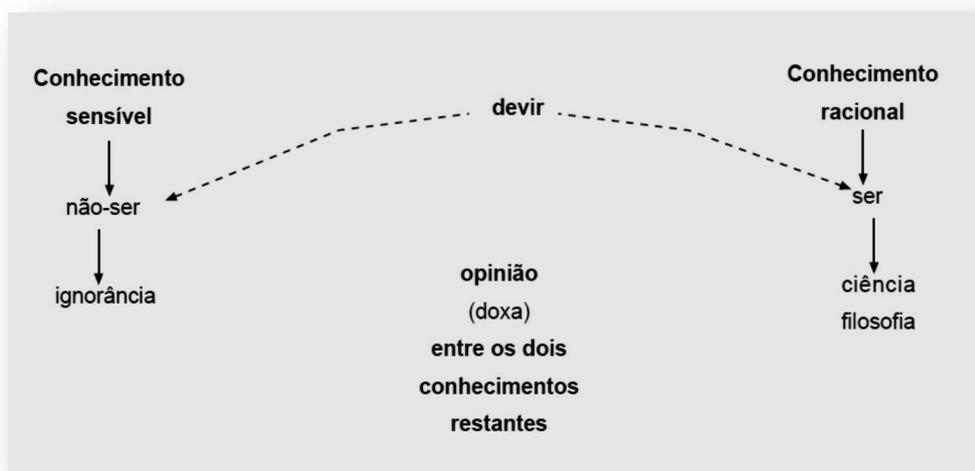
1. A contemplação das Ideias. O mito da caverna.

- a) O recurso ao mito; utilizado pelo não filósofo, propaga erros; utilizado pelo filósofo, é uma via de acesso à verdade.
- b) A teoria da reminiscência ou anamnese: “conhecer é recordar.” O conhecimento inteligível não provém da experiência sensível mas de uma experiência anterior lógica e cosmologicamente. Antes de conhecer aqui em baixo, a alma percebeu as ideias no mundo inteligível.
- c) Principais características das Ideias:
 - 1. São objetos do conhecimento racional, distintas das coisas sensíveis;
 - 2. São critérios para julgar as coisas sensíveis.
 - 3. São causas das coisas naturais.

2. As essências matemáticas como protótipo da visão intelectual das Formas.

- a) Os objetos matemáticos BE são do domínio inteligível, mas para conhecê-los a alma recorre a hipóteses - utilizando como cópias os originais do mundo sensível para atingir as coisas em si.

- b) O conhecimento matemático é um conhecimento intermédio entre o mundo das essências e o mundo das aparências (sensível, opinião).
3. **A 2ª divisão do mundo inteligível (EC) é aquela que a razão atinge pelo poder da sua própria dialética.**
- a. O mundo das Ideias é o garante da objetividade, universalidade e verdade do conhecimento.
 - b. O acesso ao mundo das Ideias faz-se pelo diálogo - dialética platónica. A filosofia como exercício da dialética para a contemplação do mundo inteligível. A dialética surge como único processo para encontrar a verdade, apresentando-se o mundo das essências como único modelo aceitável.
 - c. A Ideia de Bem.
4. **A aprendizagem** estabelece entre o Homem e o ser em si e entre os Homens, comprometidos numa pesquisa comum, uma relação que não é puramente intelectual, pois compromete a totalidade do Homem e a sua vontade. A relação define-se como Amor - Eros. A partir da conclusão de Platão, de que o filósofo é aquele que ama o conhecimento na sua totalidade, podemos chegar ao seguinte esquema:



5. Os graus do conhecimento.

- a) A conjuntura ou suposição que tem por objetivo sombras e imagens (1º segmento do mundo/conhecimento sensível).
- b) Opinião acreditada mas não verificada que tem por objeto coisas naturais (2º segmento do mundo/conhecimento sensível).
- c) Razão científica, que procede por meio de hipóteses, partindo do mundo sensível, tem por objeto os entes matemáticos (1º segmento do mundo / conhecimento inteligível).
- d) A inteligência filosófica (noesis) procede dialeticamente e tem por objetivo o mundo do ser.

“Como as sombras, as imagens refletidas são cópias das coisas naturais, também as coisas naturais são cópias dos entes matemáticos e estes, por sua vez, cópias das substâncias eternas que constituem o mundo como ser”.

6. O mundo do ser é o mundo da unidade, da ordem absoluta reproduzida pelos entes matemáticos (números e figuras geométricas), reproduzindo as coisas naturais as relações matemáticas.

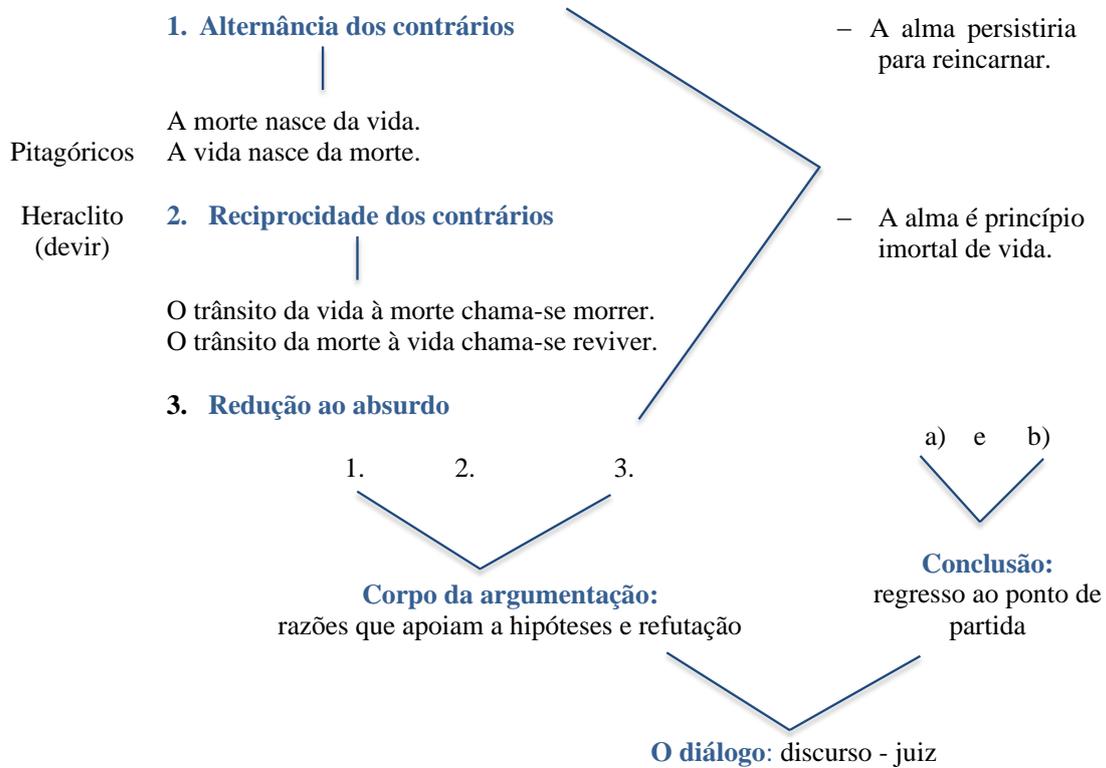
- a) O homem deve pois caminhar da opinião à ciência, como se verifica no mito da caverna.
- b) A inteligibilidade e transcendência das Formas determina um universo metafísico, para lá da percepção, indispensável ao projeto de um saber universal - idealismo.

ESQUEMAS DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS
FÉDON DE PLATÃO



CAPÍTULO II
MOMENTO ARGUMENTATIVO
TRANSPOSIÇÃO DO PLANO RELIGIOSO PARA O PLANO RACIONAL

Homero	Imortalidade da alma considerada como princípio de vida versus concepções anteriores
Pitagóricos	Teoria da metempsicose: ponto de partida explicitação da hipótese
Sócrates	



CAPÍTULO III
IMORTALIDADE DA ALMA
(PRINCÍPIO DE CONHECIMENTO)

Teoria da Reminiscência
- ponto de partida

1. Referência ao *Ménon*

Sócrates
Diálogo
Sofistas

Ironia / Maiêutica
versus Sofistas

2. Apresentação de 4 premissas
a), b), c), d)

3. Aceitação das premissas

Diferença entre o sensível e o inteligível:

- natureza qualitativa;
- valorização / desvalorização do sensível

4. Postulação de Ideias

5. Quando e onde?

Hipótese:

1ª, 2ª e 3ª

- a 3ª hipótese e o argumento dos contrários

Corpo da argumentação
(1, 2, 3, 4, 5)

Aceitação da definição de
reminiscência

Regresso ao ponto de partida

Diálogo: discurso legitimado

6. As dúvidas e a resposta socrática
7. A conciliação / incompletude

CAPÍTULO IV
IMORTALIDADE DA ALMA
(A NATUREZA SIMPLES DA ALMA)

A. As dúvidas de Cebes

B.

1. Apresentação das 4 premissas:

- a.
- b.
- c.
- d.

2. Distinção entre seres simples e seres compostos.

3. Teoria das Ideias nos seus diferentes vetores
(versus concepções anteriores):

- a) imutabilidade/identidade
mutabilidade/alteridade → **Vetor ontológico**
- b) invisível/raciocínio
visível/sentidos → **Vetor gnoseológico**
- c) alma
corpo → **Vetor antropológico**

4. Relação alma - corpo (argumento ontológico /
gnosiológico)

- leis universais da discussão.
- a semelhança com o divino (imortal, imutável).

5. A cogencialidade alma / Ideias.

6. A “bela esperança.”

7. A alma do filósofo e a visão escatológica.

8. Limitações.

**Corpo da
argumentação**

**Desenvolvimento
da hipótese**

DOCUMENTO SÍNTESE SOBRE OS QUATRO ARGUMENTOS A FAVOR DA IMORTALIDADE DA ALMA



FÉDON DE PLATÃO

O ARGUMENTO DA ALTERNÂNCIA DOS OPOSTOS (1º)

A origem do argumento é atribuída à crença na **metempsicose** (crença na imortalidade e reencarnação da Alma) partilhada por órficos e pitagóricos. Este pressuposto religioso é transferido, por Sócrates, do plano religioso para o plano racional, da argumentação filosófica. O argumento pretende demonstrar que se a morte nasce da vida então a vida nasce da morte.

Tal argumento parte então de **duas premissas** com as quais os dois interlocutores, Cebes e Sócrates, estão de acordo:

- A primeira é que os contrários advêm sempre dos seus contrários (**alternância** dos contrários): assim o belo advém do feio, o grande do pequeno, o mais rápido do mais lento, etc. Esta premissa permite estipular, como princípio geral do Universo, que as coisas contrárias vêm sempre dos seus contrários e que as coisas contrárias vêm sempre a partir dos seus contrários.
- A segunda é a de que este processo de devir tem necessariamente dois sentidos, de um contrário para outro e deste novamente para o primeiro, ou seja, todos os processos de devir comportam reciprocidade na geração de contrários. Logo, o devir é uma alternância cíclica de opostos. Por exemplo, ao aquecimento corresponde o arrefecimento, ao aumento a diminuição, etc.

Estabelecendo estas duas premissas, o devir como uma alternância cíclica entre contrários, é forçoso verificar que também a morte nasce da vida e a vida nasce da morte, e a sucessão destes estados (vida - morte; morte - vida) exige, como sua condição, que as Almas persistam algures para voltarem a reencarnar, pois, se "estar morto" e "estar vivo" são contrários, também aqui existe devir. Assim, se é certo que o que vem do "estar vivo" é o "estar morto", é necessário que do "estar morto" venha o "estar vivo". Logo, e para complementar o processo de devir, conclui-

se que morrer tem como seu oposto reviver, e vice-versa. Morrer é, portanto, passar do estado "estar vivo" para o "estar morto", assim como, reviver é passar do estado "estar morto" para o "estar vivo".

Existe, pois, um ciclo de nascimento, morte e renascimento. Mas, para que este ciclo exista, é necessário que, durante aquilo a que chamamos morte, a Alma esteja algures e, portanto, possuam, nesse período, uma existência separada, «donde precisamente voltam para renascer». A morte é um estado provisório, passageiro da existência da Alma – do morrer, renascer.

Ficou assim demonstrado que:

- a Alma existe para além da morte;
- há um ciclo presumivelmente eterno de renascimento da Alma;
- a Alma tem uma existência separada, existe para lá da morte do corpo, reintegrando-se na sua natureza própria (a imortalidade)

Sócrates complementa o argumento através de uma contraprova por redução ao absurdo que consiste em demonstrar uma tese provando que a tesa contrária conduz a consequências falsas e contraditórias. Supondo, então, que se aceita a 1ª premissa do argumento (que os contrários vêm sempre dos contrários), mas não a 2ª (precisamente a reciprocidade do devir), que sucedia? Evidentemente, o esgotamento e a estagnação final do próprio devir. Com efeito, se depois de dormir, os seres não acordassem, acabaríamos finalmente todos a dormir, isto é, dormir eternamente, e se ao morrer não se sucedesse o viver, a vida pereceria para sempre e era inevitável que todas as coisas acabassem nesse estado, pois à morte nada se seguiria. Então, é fundamental afirmar a reciprocidade do devir: a geração circular de opostos e a sua alternância permanente.

Se só admitíssemos que os contrários vêm dos contrários e não admitíssemos a sua alternância, a reciprocidade do Devir, cairíamos no esgotamento do próprio Devir. Sócrates conclui, por fim: "O renascer, a geração dos vivos a partir dos mortos, a sobrevivência das Almas dos que morreram são realidades mais que evidentes". A Alma é indestrutível (pois renasce com uma nova vida) no seu ciclo de fim e recomeços sucessivos.

O ARGUMENTO DA REMINISCÊNCIA (2º)

Este argumento serve, tal como o primeiro (alternância dos opostos), de base à tese da imortalidade da Alma (a Alma tendo uma existência separada do corpo, sobrevive depois da morte do corpo e preexiste a este). O argumento é introduzido por Cebes para complementar o argumento da alternância dos opostos, segundo o qual os opostos não coexistem, mas alternam-se, ou seja, depois da vida há a morte e depois da morte há a vida.

O argumento da reminiscência defende que a Alma antes de reencarnar pela primeira vez contemplou a Verdade e conhecimento absoluto e que quando tombou no cárcere que é o corpo esqueceu tudo, sendo o processo de aprender nada mais que recordar.

Quando Símiias exige provas, Cebes apresenta-lhe aquela defendida no diálogo "Ménon", em que o escravo Ménon quando interrogado por Sócrates chegou a conclusões matemáticas sem nunca as ter aprendido, o que prova que quando se é bem orientado (método = diálogo) consegue-se recordar aquilo que a Alma contemplou. Sócrates completa este conceito formulado por Cebes com duas premissas:

- A reminiscência apenas existe quando houve um conhecimento anterior do objecto que agora se recorda (apenas possível se a Alma contemplou a Verdade e o conhecimento absoluto).
- O mundo sensível e as sensações são condições para que exista reminiscência, já que este é um processo de associação entre um objeto e outro, que funciona da seguinte maneira: quando percebemos de modo sensível um determinado objeto associamo-lo a outro, seja por diferença ou semelhança, e isso transportado para o plano da Razão é a reminiscência.

É preciso dizer, no entanto, que em relação a esta segunda premissa, as sensações, embora nos façam recordar as Ideias que a Alma contemplou, nada mais são que meras cópias delas (Ideias). Sócrates dá o exemplo da Ideia de Igualdade. Quando contemplamos duas pedras que nos parecem iguais e que afirmamos que o são, estas podem não sê-lo aos olhos de outras pessoas. No entanto, a ideia de igual existe. Donde vem? Dos sentidos? Não, porque não existe consenso sensível sobre ela. Logo, a Ideia de Igual apenas existe em nós porque a nossa Alma já a

contemplou em tempos. Assim sendo, a Alma realmente existiu antes de tombar no corpo, contemplou a Verdade, quando caiu no corpo esqueceu tudo e aprender é realmente recordar.

No entanto, Sócrates diz ainda que a reminiscência apenas está acessível àqueles que conseguem estabelecer a diferença entre a cópia (mundo sensível) e o original (mundo inteligível), ou seja, àqueles que quando veem um objeto e o associam a outro, se apercebem que essa sensação é defeituosa, em relação ao modelo originário (objeto associado a essa sensação). Isto só é obviamente percebido por aqueles que refletem sobre as sensações – os Filósofos. Note-se que, também só é alvo de reminiscência, aquele que deseja aprender e que procura a Verdade através da Razão. Sócrates acrescenta, ainda, que, embora seja através da realidade sensível que temos consciência da Ideia de Igual e de todas as outras, esta não representa qualquer papel no momento em que nós adquirimos as Ideias, já que, primeiro, só temos consciência delas através da Razão, e segundo, a realidade sensível nada mais é que um mera cópia do mundo inteligível (este último o modelo e o sensível a cópia).

O filósofo, a partir destas premissas, parte para a conclusão de que:

1. se quando nascemos temos apenas contacto com o conhecimento sensível, as Ideias de Igual, Belo, etc. só poderão existir em nós, como existem, se tomámos conhecimento delas, através da Alma, antes desta tombar no corpo, logo a Alma preexiste ao corpo;
2. só podemos tomar consciência desse conhecimento inteligível se utilizarmos única e exclusivamente a Razão, já que através dos sentidos todos nós temos perceções diferentes daquilo que é igual ou não, belo ou feio, justo ou injusto, etc.
3. o mundo inteligível só existe para ser conhecido pela Alma, tal como esta só existe para contemplar o mundo inteligível, já que temos consciência de Ideias como Igual, Belo, Justo, que a nossa Alma contemplou antes de tombar no corpo, e estas só existem porque têm uma correspondência sensível através da qual e por meio da Razão a nossa Alma se apercebe delas.

O ARGUMENTO DA SEMELHANÇA ENTRE A ALMA E AS IDEIAS (3º)

Este argumento surge no seguimento do 2º (Reminiscência) e visa provar que a Alma não só preexiste ao corpo (tese que Sócrates conseguiu fazer vingar com o 2º argumento) mas também **sobrevive a este depois da sua morte**, já que os seus interlocutores, Símiias e Cebes, levantaram dúvidas quanto a esta questão, afirmando que a Alma dissipar-se-ia, provavelmente, depois da morte do corpo.

Sócrates começa por perguntar quais são as coisas passíveis de se dissiparem, e quais aquelas em que nós tememos que isso aconteça, sempre, obviamente, com o objetivo de provar que a Alma não se dissipa. O Filósofo prossegue depois a dividir os seres em duas classes:

- os compostos, que tem mais probabilidade em dissiparem-se nas substâncias que os compõem, e que são mutáveis;
- os simples, que sendo compostos por apenas um elemento, são menos suscetíveis de se dissolverem, já que estão reduzidos à sua natureza mais simples, estando «isentos de sofrer tal processo» (78c), e que são imutáveis, portanto.

Sócrates tendo conseguido a concordância dos seus pares neste assunto, avança para classificar "a realidade em si", ou seja, o mundo das Formas/Ideias, chegando à conclusão que este é imutável e "idêntico a si mesmo", já que, como se provou no 2º argumento, as Ideias de Igual, Belo são universais (no plano racional, não no sensível). Ora, se o mundo das Ideias é imutável, a sua natureza é simples, donde podemos deduzir que:

- os seres simples, não só são imutáveis, impassíveis de se decomporem, mas também são invisíveis, já que as Ideias não se veem, recordam-se, e também perfeitos, porque as Ideias o são e estas são seres simples (não se decompõem e são invisíveis).

Provado também este ponto, Sócrates prossegue para concluir que tudo aquilo que é sensível é imperfeito, logo composto, já que é passível de mudança e de transformação.

É preciso agora refletir sobre "...duas coisas distintas a considerar: por um lado o corpo, por outro a Alma." (79b). Tendo estabelecido a natureza e as características dos seres simples e

compostos, Sócrates pergunta a Cebes, com qual dos dois a Alma e o corpo se assemelham mais, se com o composto, logo visível, ou com o simples, logo invisível. Cebes responde que, "segundo a lógica do argumento", a Alma "... e toma o conhecimento sensível como certo e absoluto, esta degrada-se na sua essência, tornando-se instável e perturbada ("tal é a natureza das coisas a que se apega." - 79c) e quando, pelo contrário, a Alma utiliza apenas a Razão, purifica-se e liga-se ao inteligível;

Este "retrocesso" na argumentação vai servir de base à última das seguintes conclusões a que Sócrates chegou:

1. A Alma tem por função comandar o corpo e este a função de lhe obedecer. Se assim é, a Alma tem, pois, uma intervenção divina sobre o corpo, donde se deduz que é imortal, já que só aquilo que é divino é imortal;
2. Se é a Alma que conhece as Ideias, através da Razão, então esta tem de ser, na essência, igual a elas – imortal –, já que "o semelhante só pelo semelhante pode ser conhecido";
3. Embora a Alma seja imortal, esta irá ser, depois da morte do corpo, retribuída ou compensada segundo a "vida" que levou na Terra, por exemplo:
 - A alma daquele que apenas se preocupou com o prazer sensível, será castigada, passando a sua Alma a errar pelo Hades até pagar pelos males que cometeu em vida e reencarnar noutro corpo;
 - A alma daquele que se alheou do corpo e apenas se preocupou com a busca da Verdade através da Razão, será recompensado, indo a sua Alma ao encontro de Deuses e heróis, que o irão ajudar na sua busca pela Verdade, ficando a sua Alma na sua companhia eterna.

Sócrates conclui este argumento com referências à Via da Purificação – alheamento do corpo e concentração na Alma – e ao verdadeiro papel da Filosofia – procurar a Verdade, através da Razão. O Filósofo não se esquece também de lembrar que o verdadeiro Filósofo não teme a morte, já que o verdadeiro Filósofo segue a via da Purificação e concentra-se na Filosofia, não tendo por isso razões para temer o que se segue à morte do corpo (neste caso a sua reunião com Deuses e heróis).

As objeções de Símiias e de Cebes e a resposta de Sócrates a Símiias

As objeções de Símiias e Cebes surgem na sequência da apresentação do 3º argumento (cogencialidade entre a Alma e as Ideias) por Sócrates. Os dois ouvintes de Sócrates não parecem ter dúvidas quanto à preexistência da Alma em relação ao corpo (Sócrates provou-o com o argumento da reminiscência), mas não ficaram convencidos quanto à sua imortalidade e imperecibilidade.

O primeiro a apresentar as suas dúvidas foi Símiias. Este formula a tese da Alma – Harmonia, que tem por base o seguinte princípio:

- a Alma assemelha-se à harmonia produzida por uma lira, sendo esta última o corpo, já que a harmonia é um elemento incorpóreo e invisível, tal como a Alma, e a lira é o elemento corpóreo e visível, tal como o corpo.

Com base nesta analogia, Símiias vai justificar os seguintes pontos:

- Sendo o corpo “ (...) uma tensão e coesão de elementos – o quente e o frio, o seco e o húmido (...) ” (86c), a Alma é, no fundo, uma mistura de todos esses elementos, daí que ela seja uma espécie de harmonia.
- Sendo a harmonia dependente da lira, no sentido em que esta não pode existir se a outra não existir, quando a lira desaparece, é impossível que a harmonia permaneça, logo a Alma não pode existir depois da morte do corpo.
- A Alma morre mesmo antes do corpo, já que para o composto (o corpo) desaparecer é necessário que a harmonia desapareça (se assim não fosse o corpo nunca morreria, porque manteria sempre o seu equilíbrio).

Sócrates não responde de imediato a Símiias, embora reconheça que a sua questão é “ (...) sem dúvida pertinente (...) ” (86d). O Filósofo prefere ouvir primeiro as dúvidas de Cebes.

Este outro ouvinte de Sócrates começa por se distanciar de Símiias, dizendo que não acredita que a Alma seja inferior ao corpo e que esta se dissipa assim que este morre, mas tem grandes dúvidas em relação à sua imortalidade e imperecibilidade.

Também **Cebes** necessita “de uma espécie de comparação” (87b), para melhor justificar as suas dúvidas. Por isso irá recorrer à seguinte analogia:

- a Alma assemelha-se a um tecelão que ao longo da sua vida utiliza vários mantos, sendo estes o corpo, mas que acaba por morrer.
- Partindo, portanto, deste princípio Cebes vai chegar às seguintes conclusões:
 - A alma é superior ao corpo, porque tem a possibilidade de reencarnar em vários corpos, mas este processo vai degradá-la e eventualmente aniquilá-la (tal como no caso no tecelão que usa vários mantos, mas que acaba por morrer);
 - Quando a alma reencarna num corpo e morre por já estar muito desgastada, o corpo também não resiste porque a Alma funciona como a energia do corpo;
 - todos devemos ter medo da morte, pois nunca poderemos saber quando é que a nossa Alma se extinguirá permanentemente.

Note-se que tanto Símiias e Cebes concordam com Sócrates quando este afirma que a Alma tem uma Natureza diferente e separada da do corpo, mas enquanto Sócrates vê o corpo como o cárcere da Alma, Símiias e Cebes veem a Alma como a energia do corpo.

Depois de apresentadas as objecções de Símiias e Cebes, Sócrates prossegue com algumas considerações sobre a misologia e a misantropia, e só então começa a responder a Símiias e Cebes. Para responder a Símiias, Sócrates vai utilizar o método hipotético-dedutivo, ou seja, vai partir de uma hipótese aceite por todos (neste caso a da reminiscência) e com base nela vai deduzir uma série de conclusões. Se as conclusões forem lógicas e racionais, então a hipótese é valida, senão a hipótese é falsa.

Sócrates começa então por verificar que tanto Símiias e Cebes concordam e aceitam o argumento da reminiscência, logo quanto à preexistência da Alma sobre o corpo todos estão de acordo.

A partir daqui Sócrates vai destruir por completo a Teoria Alma-Harmonia de Símiás, afirmando que:

- a Teoria da Reminiscência é incompatível com a Teoria Alma-Harmonia, porque não é possível aceitar que “sendo a harmonia algo de compósito, possa algum dia ter existido antes desses mesmos elementos que a deverão constituir”.

Embora Símiás reconheça, agora, que estava errado, Sócrates prossegue com a destruição da sua teoria:

1. Se a Alma é Harmonia e é composta pelos elementos do corpo, esta vai ser diferente conforme os elementos que compõem o corpo. Mas será aceitável admitir que há mais ou menos harmonia dependendo da combinação dos elementos? Não. Ou há ou não há harmonia – não existe um meio-termo;
2. Se a Alma é Harmonia, não é possível que haja Almas más, porque Harmonia depreende virtude e vício desarmonia, e não é possível que as duas coexistam – ou existe harmonia ou desarmonia. O facto é que existem Almas más;
3. Segundo a Teoria Alma-Harmonia, a Alma é inferior ao corpo, já que esta é constituída pelos seus elementos, logo é seu "dever" segui-los, mas não é verdade que apenas a Alma consegue controlar o corpo? Ou seja, sendo o corpo dependente do mundo sensível não é apenas a Alma que o consegue controlar e abster desse mundo? Sim. Logo, ao contrário do que defende a teoria de Símiás é a Alma que controla o corpo – até Homero defende que só a Alma consegue controlar o corpo. Segundo Sócrates, o Poeta concebe-a “ (...) como coisa bem mais divina do que uma harmonia.” - 94e).

É, pois, desta forma que Sócrates destrói por completo a teoria da Símiás.

A TEORIA DA PARTICIPAÇÃO E O ARGUMENTO DOS CONTRÁRIOS EM SI (4º)

Este argumento é referido por Sócrates, porque, mais uma vez, Símiias e Cebes têm dúvidas não quanto à preexistência da Alma em relação ao corpo, mas sim em relação à sua imortalidade. Para tal Sócrates vai formular o argumento dos contrários em si, mas antes vai referir aquilo que para ele são as Verdadeiras Causas – teoria da participação – para a partir daqui explicar o argumento.

A Teoria da Participação surge em Sócrates depois deste se ter desiludido com a Filosofia de Anaxágoras (que defendia causas mecânicas e físicas para a origem das coisas). Esta teoria vai assentar no seguinte princípio: a origem das coisas é as Ideias, ou seja, estas são o modelo, a causa, e as coisas são a cópia, a criação. Mais uma vez Sócrates vai utilizar o método hipotético-dedutivo e a partir do princípio enunciado vai retirar conclusões (se estas forem válidas a hipótese também o é, senão a hipótese é falsa).

O Filósofo começa então a "desfiar" o rol de conclusões lógicas a que se pode chegar através do pressuposto da existência de um mundo inteligível e, logo, da teoria da participação:

1. As coisas só são porque participam de determinada (s) Ideia (s), por exemplo, algo só é Belo se participar da Ideia de Belo (participação - origem/causalidade) à subordinação ontológica das coisas às Ideias;
2. As coisas sensíveis são uma mera cópia do mundo inteligível e das Ideias de que participam (participação - presença);
3. As coisas só são definidas de determinada maneira porque participam de determinada Ideia (participação - inteligibilidade).

Os dois interlocutores de Sócrates, Símiias e Cebes, aceitaram estes pressupostos, já que, acreditando na Teoria da Reminiscência (todo o aprender é recordar aquilo que a Alma contemplou antes de encarnar no corpo), todas estas conclusões são logicamente válidas. No entanto, Sócrates reafirma mais uma vez, que só os verdadeiros Filósofos (aqueles que se alheiam do mundo sensível, para se dedicarem única e exclusivamente à Alma) podem alcançar todas estas noções, nomeadamente a de que o mundo sensível é uma mera cópia imperfeita do mundo inteligível.

Partindo desta Teoria, Sócrates vai então partir para a explicação do 4º argumento (dos contrários em si), com o qual espera elucidar todos sobre a Imortalidade da Alma.

Antes de explicar o argumento dos contrários em si, convém explicar quais são os outros contrários em que Sócrates acredita. São eles:

- Contrários em nós, que refletem o grau de participação que se tem em relação às Ideias;
- Contrários das coisas:
 - Por essência (contrários indiretos, ou seja, aqueles cuja Ideia *eponímia*¹ - que lhe dá o nome - participa de uma outra Ideia por associação, que confere a essência a esse contrário, excluindo, portanto, um outro contrário oposto à sua essência);
 - Por acidente (aqueles que tanto podem participar de uma Ideia ou de outra - conforme a comparação que se estabelece com outro sujeito).

Estes últimos contrários aqui enunciados (das coisas) estão diretamente relacionados com a diferenciação que Sócrates faz entre as qualidades das coisas. Assim, o Filósofo defende que cada coisa tem dois tipos de características:

- Necessárias (aquelas que definem o sujeito e lhe são próprias);
- Acidentais (que só existem quando se compara um sujeito com outro);

Explicados estes tipos de contrários, era necessário aprofundar os contrários em si, ou seja, qual a relação dos opostos na realidade inteligível. Sócrates vai enunciar algumas características destes contrários:

- Excluem-se uns aos outros (a Ideia de quente não pode participar de uma coisa, ao mesmo tempo, que a Ideia de frio);
- São sempre essenciais (pertencem sempre à natureza do sujeito);

Antes de Sócrates poder explicar a relação desta teoria com a Alma, um anónimo intervém argumentando contra a teoria de Sócrates dizendo que esta contradiz o argumento da alternância

¹ Designação que vem dos gregos. Entre eles, «epónimos» era a personagem que dava o nome a uma cidade. *Eponímia* é o nome que daí deriva. A deusa Atena é a epónima da cidade Atenas. O nome da atual capital grega é pois uma eponímia. O conceito generalizou-se a objetos e qualidades, por vias mais ou menos indiretas. Há eponímias famosas, como «guilhotina», nome que se dá ao instrumento destinado a matar os condenados através da queda de uma lâmina sobre o seu pescoço. Toma o nome do médico Joseph Guillotin, que piedosamente a inventou em 1789, ao que se diz para minorar o sofrimento dos condenados.

dos opostos, que defendia que um oposto gerava outro, enquanto esta nova teoria defende que os opostos nunca se alteram nem transformam, muito menos coexistem. Sócrates responde afirmando que «então dizíamos, com efeito, que uma coisa [mundo sensível] tem origem na que lhe é oposta; agora, que o oposto em si mesmo (realidade inteligível) jamais poderá tornar-se no seu oposto, tanto o que existe em nós como o que existe na Natureza» (103c), ou seja, o 1º argumento era em relação às coisas sensíveis e este último em relação ao mundo inteligível - mesmo que no mundo sensível um oposto gere outro (ao dormir segue-se o acordar e vice-versa), no mundo inteligível essas Ideias não coexistem, alternam-se (ora se participa da Ideia de dormir, ora se participa da Ideia de acordar).

Esclarecida a dúvida Sócrates prossegue então com a explicação da sua teoria, e para isso vai enunciar duas premissas, que têm como base a crença dos gregos de que a Alma é a fonte da vida do corpo:

1. Se o que torna o corpo vivo é a Alma, esta tem como essência a Vida;
2. Se a essência da Alma é dar vida, esta opõe-se indiretamente à Ideia de morte (Morte é o contrário indireto de Alma); se o contrário indireto da Alma é a morte, esta não a pode admitir como fazendo parte da sua natureza, logo a Alma é imortal.

Estando esclarecido o ponto de que a Alma é imortal, Sócrates prossegue para responder a Cebes, que havia dito que acreditava que a Alma era imortal por vezes, mas que era perecível. O Filósofo responde-lhe agora dizendo que este seu ponto de vista não é lógico por dois motivos:

1. não se pode ser imortal por vezes – ou se é ou não se é;
2. tudo aquilo que é imortal é necessariamente imperecível.

Termina assim a prova de que os interlocutores de Sócrates precisavam para serem na imortalidade e imperecibilidade da Alma.



Crito fecha os olhos a Sócrates - António Canova - século XIX

DOCUMENTO DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS



CAPÍTULO VI FÉDON DE PLATÃO

Temática - problemática: demonstração da natureza imortal da alma humana.

Objectivo: responder a Cebes - mostrar que alma é imperecível e imortal e que, consequentemente, a “bela esperança” não é vã nem absurda.

Análise da objeção de Cebes (rever capítulo V: objeção de Símiás e Cebes) - Sócrates resume esta posição e refere os pressupostos aceites - ponto de partida.

Pelas palavras de Sócrates (capítulos V e VI) compreende-se que esta objeção é mais profunda, penetrante e consistente que a de Símiás, uma vez que atinge a essência da alma colocando-a na ordem dos seres da natureza sujeitos à geração e corrupção. Podemos deduzir que a resposta socrática terá de ser, necessariamente, mais elaborada e extensa, pelo que:

- exige o exame das causas do processo de geração e destruição das coisas;
- a resposta é precedida por um “conto largo”, autobiográfico.

1º MOMENTO / 1ª VIA:

Investigações da juventude

- a *physis*, natureza como objeto de investigação dos primeiros filósofos e de Sócrates;
- a procura da *arché*, fundamento, origem do universo;
- o homem considerado como um fragmento da natureza e como ela investigado (exemplo: para Empédocles a potência cognitiva é o sangue; para Anaxímenes o ar; para Heraclito o fogo...).

1ª Desilusão:

- As respostas são diversas e nenhuma delas é satisfatória. São meras descrições naturalistas, mecânicas, onde as condições se confundem com as causas.
- Utilizaram um método de inquirição baseado na experiência, na observação dos seres físicos.

O encontro com a obra de Anaxágoras / o entusiasmo revelador dos seus pressupostos:

- recorre ao Espírito, ao Nous, Entendimento, que apresenta como causa exterior que imprime movimento à matéria inerte, sendo a origem do universo;
- com ele surge a noção de ordem resultante de uma Inteligência Ordenadora que atua em conformidade com os fins : o supremo Bem.

2ª Desilusão / as esperanças frustradas:

- Anaxágoras deixa de lado o Espírito, não lhe atribuindo, efetivamente, nenhuma responsabilidade na ordenação das coisas;
- afinal só atribuíra ao Espírito o primeiro movimento imprimido à matéria;
- voltara às explicações físicas e naturalistas, não apresentando a verdadeira causa das coisas;
- recorrendo ao exemplo da sua situação, Sócrates explica que está ali porque os Atenienses assim o quiseram...

Apreciação crítica: esta desilusão traz implícita a conceção platónica de natureza, os seus pressupostos teleológicos e éticos. Ao estabelecer que o Bem é a Ideia primeira e o princípio supremo, Platão deu impulso a um modelo teleológico de interpretação da natureza: a ordem do Universo não é o resultado de forças cegas que atuam mecanicamente (...); pelo contrário, a racionalidade é a ordem do Universo, provém do facto de nele se realizar o Bem e de que tudo nele está racionalmente disposto de modo a que cada coisa alcance o seu estado mais perfeito”.

O Bem é, para Platão, o princípio unificante ao qual tudo aspira, a Ideia hierarquicamente superior a todas as outras para a qual o homem deve tender. Esta dimensão metafísica, antropológica e ética, marca bem a rutura com as cosmologias anteriores inaugurando na filosofia uma nova era, que se designa por vezes de Revolução Antropológica. (CARVALHO, J., o.c., pp. XXXVI - XLV)

2º MOMENTO / 2ª VIA:

A verdadeira argumentação (99d, p. 99)

- a simples observação dos seres físicos não permite a verdadeira compreensão das coisas: é necessário tentar outra via;
- só a indagação metafísica e a consequente recusa da causalidade mecânica permitem o acesso à verdade;
- os seres nas suas manifestações externas não se revelam verdadeiramente;
- por isso é possível diferenciar a ciência da filosofia, pela natureza das questões, pela radicalidade e método de investigação. (99e)
- retoma a diferença entre Sensível e Inteligível afirmando a Teoria das Formas como pressuposto seguro para a discussão: só será aceite tudo o que estiver em consonância com ele.
- Recorre a exemplos para um melhor esclarecimento: as coisas belas existem... (100a)

Apreciação crítica: é evidente a rutura com as Cosmologias. O que Sócrates afirma é que é necessário olhar as coisas, colocando-se no domínio lógico da demonstração. Tomando as Ideias como pressuposto, no sentido rigoroso do método hipotético, a causalidade é apresentada como participação. Os vetores metafísico, lógico e antropológico interpenetram-se uma vez mais. Note-se a importância da Teoria das Formas como hipótese, mais tarde desenvolvida noutras obras, mas que, apesar de tudo constitui no *Fédon* o horizonte que traz à demonstração platónica toda a sua especificidade face às demonstrações anteriores.

É interessante verificar que o próprio Platão diz, pela boca de Sócrates, que a participação é uma hipótese “primária e ingénua”.

Algumas notas de carácter mais pedagógico:

- Deves ter em conta a complexidade da Teoria da Participação. Não te esqueças que apesar da enorme influência de Parménides, Platão distingue-se deste ao afirmar a sua Doutrina da Participação porque para este o mundo sensível não é o não-ser, uma vez que de “algum modo” ele participa do Inteligível, deve a este a sua validade ontológica.

- Quanto ao método / forma de demonstração debes ler com muita tenção o Documento sobre a *Dialética Platónica*. O diálogo desenrola-se no plano lógico, tornando-se explícita a **dialética platónica**:
 - Verifica-se a dialética ascendente, no movimento que vai da observação dos seres físicos às Ideias, à *dianoia*, e finalmente à *noesis*, isto é, ao conhecimento filosófico, numa reminiscência feita pela alma. Contempladas as Ideias, e particularmente a Ideia de Bem - dialética contemplativa - é possível compreender verdadeiramente as causas do mundo sensível - dialética descendente.
 - O pressuposto da Teoria das Ideias, Formas, é justificado por Sócrates, não pela análise das suas conseqüências, mas por meio da recondução a uma hipótese mais elevada, mais segura e universal. Mantém-se o processo regressivo, mas neste caso passou-se do hipotético ao anipotético, recorrendo-se a um pressuposto superior, num caminhar até ao Absoluto, à ideia de Bem, donde provém a inteligibilidade do mundo.



Platão - pormenor da Escola de Atenas de Rafael, 1506-1510.

DOCUMENTO SÍNTESE SOBRE AS OBJEÇÕES DE SÍMIAS E CEBES AO ARGUMENTO DA IMORTALIDADE DA ALMA



FÉDON DE PLATÃO

OBJEÇÃO DE SÍMIAS (pág. 80, 85e - 86d)

A aplicação da argumentação socrática à sua *teoria da alma - harmonia* que deve ser entendida como exemplificação do que se afirmará mais adiante acerca das regras da investigação dialética.

O argumento utilizado por Sócrates (lembrar 3º argumento, capítulo IV - natureza simples da alma: diferença entre o visível ou corpo e o invisível, a alma).

Pode ser aplicado à harmonia e a uma lira com as respectivas cordas



Elemento invisível, sumamente belo e divino.

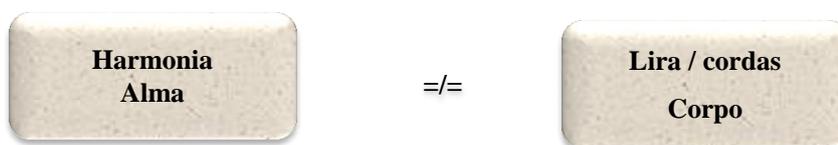
Elemento material, corpóreo, composto e terreno, aparentado com o que é de natureza mortal.

(86 a) 2. a harmonia subsiste

1. a lira quebra-se

Refutação absurda: a harmonia aniquila-se quando a lira se quebra.

(86 b) Símiias estabelece a analogia entre elementos antagônicos:



INFLUÊNCIAS:

A. PITAGÓRICA: se a alma é harmonia resultante da combinação dos elementos de que o corpo é feito, se resulta da estrutura do corpo, perece antes dele; alma e corpo são realidades antagônicas; a alma realiza uma espécie de harmonia dos contrários corporais: quente / frio, seco / húmido...

Assegura a sua coesão segundo justa proporção como acontece com as cordas da lira; a alma é uma harmonia entre os elementos contrários que compõem o corpo.

B. HERACLITO: os contrários harmonizam-se, resultam numa harmonia.

CONCLUSÃO: A “alma, sendo uma combinação de elementos do corpo, é a primeira a ficar aniquilada nisso a que chamamos morte.” (86d, pág. 81)

OBJEÇÃO DE CEBES (pág. 82, 86d - 88b)

“A alma não é harmonia do corpo mas princípio que anima e mantém o equilíbrio das forças corpóreas.”

Cebes aceita a pré-existência da alma e o argumento da reminiscência. Não concorda com Sócrates no que respeita à sobrevivência da alma, nem com o argumento de Símbias.

A alma tem maior perdurabilidade que o corpo, sobrevive-lhe, mas não eternamente:

“O seu vigor perdura para além da morte, em contraste com a concepção homérica; a alma era o ‘homem real’, não a simples sombra ou imagem do corpo”. (Copleston)

Desgasta-se, esgota-se nas sucessivas reencarnações, tal como o tecelão que vai sobrevivendo aos seus mantos, mas não sobrevive ao último (87d).

Nova relação:

ALMA
↓
**Dura mais do
que o corpo**

CORPO
↓
**Mais frágil,
menos
duradoiro**

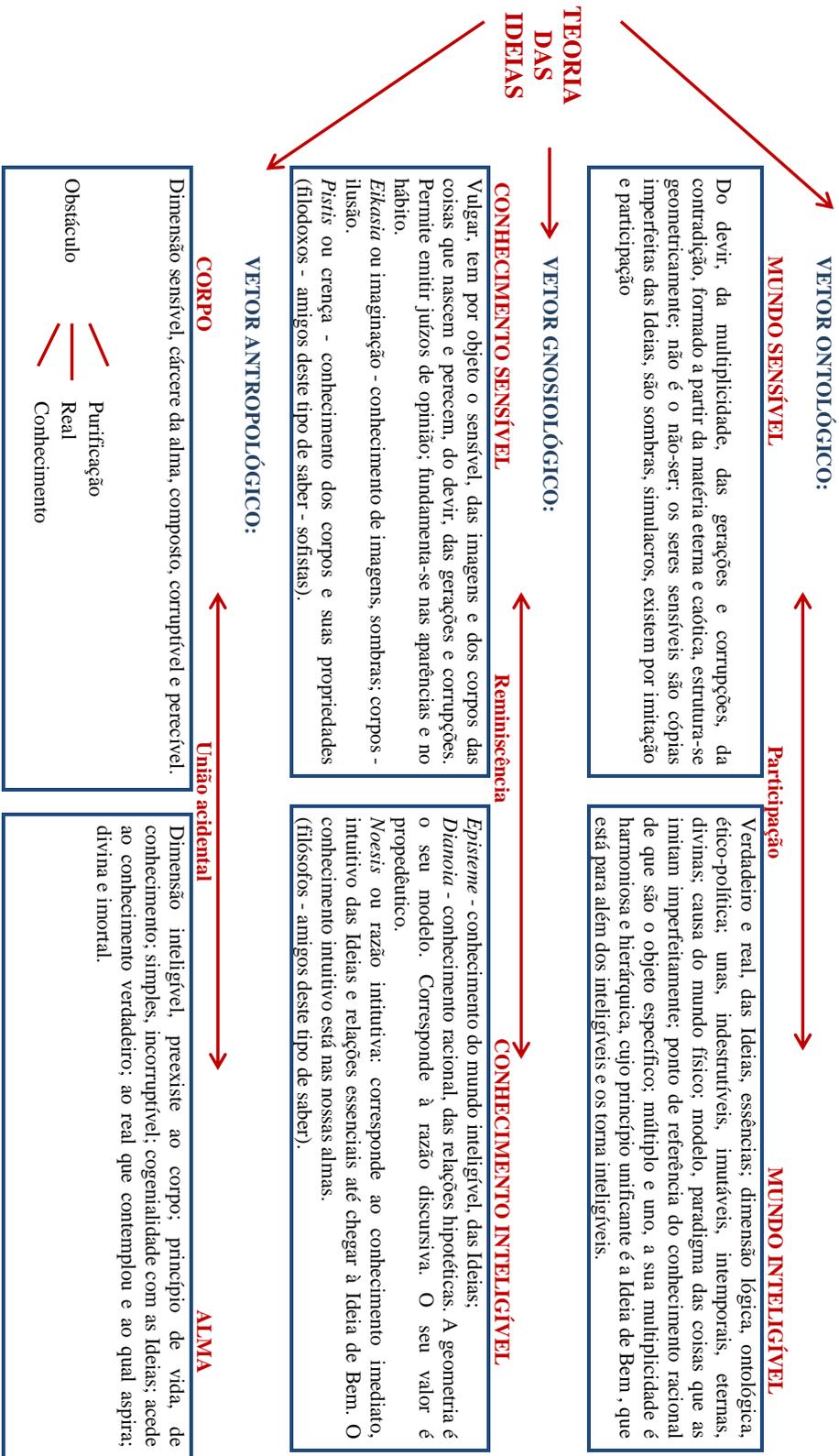


“ (...) perecerá um dia como o corpo, de certo modo como o tecelão que sobrevive aos vestuários que teceu, mas não ao último que fabricou.”

Como não sabemos se este nosso corpo é último (transmigração), não temos razão para estarmos felizes e tranquilos na hora da morte; pelo contrário, temos razões para nos inquietarmos.

“Quando um homem encara confiadamente a morte, essa confiança não tem em princípio razão de ser, a menos que consiga demonstrar que a alma é, a todos os títulos, imortal e imperecível.”

Mantém-se a dúvida acerca da dissipação da alma...



**TEXTOS DE CARÁTER INFORMATIVO
(CONSULTA)**

FÉDON, DE PLATÃO



PLATÃO: SENTIDO DA TEORIA DAS IDEIAS

“ (...) a teoria platónica das Ideias é o fundamento dessa corrente do pensamento chamada metafísica. Na medida em que esta corrente foi sujeita a invenções diversas e objeto de interpretações múltiplas torna-se evidente que a existência e a natureza das Ideias tenham sido compreendidas, segundo as épocas e os pensadores, de maneira diferente. A bem dizer os textos platónicos são tais que autorizam esta multiplicidade de leituras. (...) De facto, qualquer qualificação moderna é anacrónica neste domínio, e a operação que consiste em alinhar Platão numa escola - no sentido escolástico e escolar do termo - escola realista, idealista, espiritualista, é absurda. Quando procedemos assim a esta redução, sem dúvida, sedutora, já que nos damos um amigo poderoso (quando nos pretendemos platónicos) ou um inimigo interessante (quando nos instituímos em críticos do platonismo) inscrevemo-nos na pobreza das categorias definidas pela escolástica. Esquece-se Platão - porque estava, em parte, aquém dessa problemática filosófica e histórica especificada e, em parte além, - não tinha que defender uma filosofia (entre outras), mas a própria filosofia. Tratava-se de fazer valer, contra os violentos, contra os mal satisfeitos, a possibilidade de um discurso universal, de um discurso impondo-se como verdadeiro. A hipótese das Ideias não tem outra significação e, nela, toda esta significação se manifesta...

Assim sendo, pouco importa que a Ideia seja entendida quer como género (...), quer como uma realidade dando ser e sentido ao que engendra; que seja compreendida como arquétipo ou como causa; quer seja tida por um facto ligado ao estatuto da alma ou como um dado transcendente a esta última. Todas estas interpretações são corretas, sem dúvida; nenhuma se impõe, nenhuma tomada isoladamente dá conta nem da invenção platónica nem do seu destino exemplar.

O que é necessário assegurar é a possibilidade do juízo de verdade: ora, para que a atribuição de uma qualidade a um objeto tenha sentido, é necessário que esta possua realmente essa qualidade: é necessário que “neles mesmos e por si mesmos os objetos possuam uma certa constância da sua realidade, que não sejam, em relação a nós e por nosso meio, puxados para cima, para baixo, com a imagem que deles fazemos; mas que, pelo contrário, por si mesmos e em relação a si mesmos, possuam a exata realidade original da sua natureza” (Crátilo). Tal é a primeira função da Ideia (...): se uma coisa sensível tem uma propriedade que se lhe possa duravelmente reconhecer, é preciso que ela participe de uma realidade determinada e permanente que justifique esta relação de facto. (...)

Assim a Ideia (...) não somente é aquilo de que participa o objeto sensível, como também lhe é modelo (...). O que portanto define, à primeira vista a Ideia é a sua

validade geral. Mas essa é todavia uma determinação exterior. Para que possa assegurar plenamente a sua função, ela deve existir completamente fora do mundo sensível, do devir. As propriedades que possuirá deverão ser antitéticas das que caracterizam este mundo. (...)

Assim a Ideia é o reverso da coisa e é a que se considere este reverso como autêntico lado direito que a filosofia convida. (...) a referência ao horizonte de inteligibilidade é a condição sem a qual é impossível viver aqui em baixo humanamente. É preciso que a Ideia seja conhecida (...). Como é que a Ideia pode ser ao mesmo tempo em si e para o homem? Pode ela ser simultaneamente absoluta - cortada de toda a relação - e relativa? Platão põe esta questão (...). Ela não parece inquietá-lo exageradamente. Ele evoca-a de passagem e não lhe concede a importância que lhe conferirá a teoria do conhecimento moderna, apanhada na armadilha da polémica que opõe idealismo e realismo e que não passa, no fundo, da expressão, do antagonismo introduzido pelo cristianismo entre o interior e o exterior, entre a subjetividade e o mundo.

Fingindo jogar este jogo moderno, Hegel arrumou de uma parada o problema : é bem preciso, diz, que o absoluto seja também relativo, senão faltar-lhe-ia uma determinação, que assim invalidaria a própria “absolutidade”. Para que o absoluto tenha um sentido, deve mostrar-se. Platão di-lo claramente: ele mostra-se à alma, à parte divina do homem. A hipótese das Ideias tem por correlação necessária a existência em todo o sujeito de um princípio que assegure a comunicação deste homem com o inteligível (...) sem homens que pensam, não haveria nem a cultura nem a ciência; mas a cultura e a ciência ultrapassam cada um destes pensamentos, ultrapassam o próprio pensamento, pois que, sem referência a elas, este seria desprovido de qualquer sentido.

A existência imutável, eterna, do inteligível, no imprecável esplendor que a simplicidade e a pureza conferem, é a condição da fala, quer dizer da existência humana que se reconhece como tal.” F. CHATELÉT (org.), *História da Filosofia*, Vol.1, Lisboa, 1981, Publicações D. Quixote, pág.118 e ss.

ASPETOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA DAS IDEIAS

“A filosofia platónica situa as Ideias como ponto de referência do mundo físico, do conhecimento inteligível, da conceção de homem, da fundamentação das ideias morais e políticas, fazendo além disso do mundo das Ideias um mundo plenamente racional e organizado hierarquicamente.

As Ideias têm um carácter fundante relativamente ao mundo físico como o princípio que lhe presta unidade, inteligibilidade e consistência. Têm também um carácter fundante relativamente ao conhecimento inteligível, o qual se oferece como um sistema de estruturas matemáticas, de essências inteligíveis, de verdades exatas e eternas.

A teoria das Ideias constitui, antes de mais, a chave da antropologia platónica: é certo que o homem está imerso no mundo físico ao qual o corpo pertence, mas é certo que a parte mais nobre do homem, a sua alma racional, pertence ao mundo das ideias, a cujo conhecimento está destinada e aspira, impulsionada pela sua própria natureza. O mundo das Ideias alberga, por fim, todo o conjunto dos ideais morais e políticos (Justiça,

Bondade...) a que hão de acomodar-se a conduta individual e a organização da convivência social. Por último, convém assinalar que as Ideias não são um aglomerado inconexo de essências mas que constituem um sistema, que se coordenam de acordo com uma hierarquia, a hierarquia de Bem, ideia primeira, princípio supremo, expressão da ordem, do sentido e da inteligibilidade de todo o real. Ao matemático e sobretudo ao filósofo corresponde ascender diretamente ao conhecimento das Ideias até alcançar a ideia de Bem. A sua contemplação é o conhecimento teórico enquanto torna possível a captação e estrutura de todo o real; prático enquanto proporciona as normas de toda a orientação moral e política.

Esta identificação faz com que o sábio seja chamado a governar a cidade.” IBIDEM.

TEORIA DAS IDEIAS: INFLUÊNCIAS DE HERACLITO, PARMÉNIDES E SÓCRATES E ORIGINALIDADE DA FILOSOFIA PLATÓNICA

“É evidente que a teoria platónica das Formas supõe um enorme progresso em comparação com a filosofia pré-socrática. Platão superou o materialismo de facto dos pré-socráticos, afirmando a existência do Ser imaterial e invisível, que não é apenas uma sombra deste mundo, mas é real num sentido muito mais profundo que é o mundo material. Estando de acordo com Heraclito em que as coisas sensíveis fluem sem cessar, se encontram num perpétuo devir, de maneira que nunca se pode dizer de verdade que são, suponho ver, contudo, que este era apenas um aspeto do quadro: existe também um ser verdadeiro, uma Realidade estável e permanente que pode ser conhecida e que é, de facto, o objeto supremo do conhecimento.

(...) Platão não caiu na posição de Parménides que, ao identificar o universo com o Uno estático se viu forçado a negar toda a mudança e todo o devir. Para Platão, o Uno é transcendente, de tal modo que não nega o devir, mas apenas o admite no mundo “criado”. Além disso, a própria realidade não tem falta de inteligência, da alma e de vida, (...). Acrescente-se que até o transcendente Uno não existe sem o Múltiplo, assim como os objetos deste mundo não carecem de unidade, pois participam das Formas ou as imitam (...). As coisas deste mundo não são plenamente reais, nem tão pouco são puro não-ser: têm participação no Ser, apesar do verdadeiro Ser não ser material. A razão e o seu efeito, a ordem, estão presentes no mundo (...).

Em relação a Sócrates, alargou a sua investigação para além da esfera dos cânones e definições da ética, levando-as aos terrenos da lógica e da ontologia. Platão coloca-nos perante uma Realidade absoluta. Enquanto os sofistas e Sócrates representam uma reação contra os sistemas cosmológicos anteriores e contra as especulações relativas ao Uno e ao Múltiplo, Platão recolocou os problemas cosmológicos a um nível mais elevado sem abandonar a posição conquistada por Sócrates. Tentou fazer a síntese do que havia de válido nas filosofias socrática e pré-socrática.” COPLESTONE, F., *Historia de la Filosofía*, 2ª ed., Vol. I - Grecia y Roma, tradução de J. M. Mora, Barcelona, 1986, Editorial Ariel. pp.181-209.

“O ser parmenídeo é Uno; e esta unicidade que constitui um dos seus traços essenciais, opõe-no tanto à moeda como à realidade sensível. (...)”

Em Parménides o ser exprime-se pela primeira vez por um singular, *to on* (*tó ón*): não se trata já de determinados seres [como para os Jónios], mas do Ser em geral, total e único. Esta mudança de vocabulário traduz o aparecimento de uma nova noção de Ser: não designa já as coisas diversas que a experiência humana apreende, mas o objeto inteligível do logos (...), da razão, exprimindo-se através da linguagem, conformemente às exigências da não-contradição.

(...) O Ser parmenídeo (...) não é suscetível de devir. (...) Traduz esta mesma aspiração para a unidade, esta mesma de um princípio de estabilidade e de permanência e que também se encontra em certas correntes de pensamento religioso, como por exemplo, o orfismo.

(...) A doutrina de Parménides marca o momento em que é afirmada a contradição entre o devir do mundo sensível - este mundo jónio da *physis* e da *genesis* - e as exigências lógicas do pensamento. A reflexão matemática desempenhou, sob este aspeto, um papel decisivo. Pelo seu método de demonstração e pelo carácter ideal dos seus objetos, tomou o valor de modelo.

Esforçando-se por aplicar o número à extensão, encontrou, no seu domínio, o problema das relações do uno e do múltiplo, do idêntico e do diverso; posicionou-se com rigor em termos lógicos. (...)

O pensamento filosófico pôde, assim, desprender-se das formas espontâneas da linguagem em que se exprimia, submetê-las a uma primeira análise crítica: para além das palavras (...) tal como o vulgo as emprega, há, segundo Parménides, uma razão imanente ao discurso, um logos, que consiste numa exigência absoluta de não-contradição: o ser é, o não ser não é. Sob esta forma categórica, o novo princípio que preside ao pensamento racional, consagra a rutura com a antiga lógica do mito. Mas ao mesmo tempo, o pensamento acha-se separado (...) da realidade física: a razão não pode ter outro objeto que não seja o Ser, imutável e idêntico. Depois de Parménides, a tarefa da filosofia grega consistirá em restabelecer, por uma definição mais rigorosa e mais subtil do princípio de contradição, o elo entre o universo racional do discurso e o mundo sensível da natureza.” MONDOLFO, R., *Panorama do Pensamento Filosófico*, 2º Vol., Cosmos, Lisboa, 1958, pp. 106-107.

PRIMEIROS ASPETOS DA TEORIA DAS IDEIAS

“A. Mestre Crátilo atraiu a atenção de Platão para as contradições da experiência, sobre o decorrer incessante de tudo o que nos aparece no mundo sensível, decorrer tão rápido que Crátilo pensava que o que queria dizer tornar-se-ia falso durante o tempo em que se expressava, preferindo exprimir-se por gestos! Por trás destas aparências mutáveis, Platão iria esforçar-se por encontrar as realidades absolutas de que era ávido e cujo conhecimento lhe parecia necessário para assegurar sobre bases seguras a moral e a política, escapando assim ao relativismo dos Sofistas.

Estas realidades procurou-as num mundo inteligível: mundo das essências eternas, realidades dotadas de um modo de existência diferente das realidades concretas - mundo de valores e de tipos ideais, de que ele descobre sucessivamente diferentes setores. Ele designou estes tipos pelo nome de Formas puras ou Ideias, que Demócrito aplicava, por vezes, aos seus átomos.

Empregando esta palavra que designava o que parece dotado do mais alto grau coeficiente de realidade: contorno visível os objetos tais como eles se destacam aos nossos olhos sobre o fundo que os rodeia (de onde se passa, por vezes o sentido de estrutura), parece que Platão tinha querido sublinhar o carácter incontestável, existente ao mais alto ponto, destas realidades desconhecidas. É difícil, para nós, atingir-lhe a sua natureza com precisão, porque, nos diálogos tão capitais como o Fédon, Platão, que retoma várias vezes a doutrina das Ideias, fala sempre dela como de uma doutrina já conhecida.

É no fim do diálogo Crátilo que Platão expõe as bases da sua teoria. Tratava aí da linguagem. A linguagem natural seria a que exprimia de maneira mais adequada as Ideias, único conhecimento que permite julgar da exatidão dos nomes.

N.B. É preciso ter presente que o problema do conhecimento tal como Platão o encara é dominado pelo realismo de Parménides, que não separa o conhecimento do objeto a conhecer: não se pode atingir solidamente um objeto que muda, e um conhecimento verdadeiro e válido é preciso que seja estável, que tenha um objeto estável, subtraído ao desenrolar do devir.

A questão de Platão é, pois, saber o que o é real enquanto dado, que funda um conhecimento verdadeiro?

Resta saber quais eram a natureza e o conteúdo das Ideias assim postuladas.

B. Sócrates tinha revelado a Platão um primeiro conjunto de realidades não sensíveis: o mundo moral. Ele tinha-se perguntado sobre a justiça, a coragem, a piedade e a virtude. Tinha procurado as definições universais.

Para Platão a natureza destas virtudes não é um problema: trata-se de realidades existentes fora do caso particular daquele que as pratica.

São perfeições, excelências que supõem um conhecimento do Bem, de que elas exigem aplicação.

Há a ideia das qualidades morais enquanto constituem perfeições; e Platão não deixa de lhes estabelecer as relações recíprocas: porque admitia, com Sócrates, que elas se implicavam umas às outras.” CHATELÉT, F. (org.), *História da Filosofia*, Vol.1, Lisboa, 1981, Publicações D. Quixote, pág.118 e ss.

TEORIA DAS IDEIAS E IMORTALIDADE DA ALMA

“O horizonte a partir do qual se há de compreender a doutrina platónica da alma é precisamente a teoria das Ideias. Com efeito a racionalidade da alma liga-se ao

conhecimento das Ideias e elas constituem o reino do real a que a alma pertence e para o qual se sente impulsionada pela sua própria natureza.

Trata-se de uma apresentação do problema que tem as suas raízes na experiência científica e religiosa.

- a) Em primeiro lugar a questão fundamental para Platão é a imortalidade da alma.
- b) A imortalidade da alma, posto que o corpo é corruptível e perecível implica a preexistência e ulterior vivência relativamente a ele. Isto, por sua vez implica que a sua união com o corpo não seja um estado essencial da alma, mas um estado transitório, accidental e até mesmo antinatural, já que o seu lugar próprio é o mundo das Ideias e a sua atividade própria a contemplação destas.
- c) Se o lugar próprio da alma é o mundo das Ideias e a sua atividade própria a contemplação é óbvio que a alma é concebida por Platão fundamentalmente como princípio do conhecimento racional.
- d) Apesar de permanecer unida ao corpo a sua tarefa fundamental é purificar-se e preparar-se para a contemplação das Ideias. A purificação, (doutrina especificamente religiosa) supõe que a alma se encontra num estado de impureza que provém das necessidades do corpo. Por isso ela tem uma função de controlo sobre o corpo. Cabe perguntar se esta função de controlo se exerce sobre o seu corpo ou sobre as tendências inferiores da alma: as tendências desordenadas são na realidade do corpo ou de algum estado inteiro de alma.
- e) Platão vê-se deste modo a distinguir partes da alma ou almas distintas (a sua terminologia é tão pouco rigorosa que umas vezes fala das três partes da alma, outras vezes fala de três almas) e na sua classificação distinguia almas ou partes: racional, irascível, concupiscente. *São imortais as três ou só a parte racional?* Há no pensamento platónico certa ambiguidade inevitável. As dificuldades de explicar adequadamente a relação entre as dimensões racional e irracional do homem percorre toda a história do pensamento ocidental.” IBIDEM

A TEORIA DAS IDEIAS E O FÉDON (IMORTALIDADE DA ALMA)

“No Fédon onde a discussão gira em torno da imortalidade, Platão sugere que a verdade não se pode alcançar mediante os sentidos corporais, mas apenas mediante a razão se apreende as coisas “que são a realidade” [65c e ss.]. Quais são essas coisas que “são na realidade”, isto é, que possuem o verdadeiro ser? São as essências das coisas, e Sócrates põe como exemplos a justiça em si e a bondade em si, a igualdade abstrata, etc. Estas essências permanecem sempre as mesmas, o que não sucede com os objetos particulares dos sentidos. Sócrates afirma que tais essências existem realmente: estabelece “ como hipótese, que há uma certa beleza abstrata e uma bondade e uma grandeza”, e que um objeto particular belo, por exemplo, é belo porque participa dessa beleza abstrata. (100b) (...) No Fédon, a existência dessas essências é utilizada para apoiar a prova da imortalidade. Assinale-se que o facto de um homem ser capaz de julgar as coisas como mais ou menos iguais, mais ou menos belas (...) implica o

conhecimento de um modelo: da essência ou da igualdade. (...) bem, os homens não vêm ao mundo nem crescem com um conhecimento claro das essências universais: como podem, pois, julgar as coisas particulares comparando-as com o modelo universal? Não será porque a alma preexiste à união do corpo e no seu estado de preexistência adquiriu o conhecimento das essências? O aprender seria, por consequência, um processo de recordação, de reminiscência no qual as concretizações particulares de cada essência atuariam como recordações das essências anteriormente contempladas. Além disso, posto que o conhecimento racional das essências nesta vida implica um transcender os sentidos corporais e elevar-se ao plano intelectual, não deveremos supor que a alma do filósofo contempla essas essências depois da morte, quando já liberta do corpo?

Ora bem, a interpretação natural da teoria das Ideias tal como nos aparece no Fédon é a de que as Ideias são universais subsistentes, mas não devemos esquecer que esta doutrina é proposta à maneira de uma “hipótese”, isto é, como uma premissa que se aceita até que a conexão com um primeiro princípio evidente a justifique ou a “destrua”; é patente que necessita de uma modificação ou de uma correção. Podemos não excluir a possibilidade de Platão propor esta doutrina como um ensaio ainda por ainda não se encontrar seguro dela, mas parece legítimo supor que se Platão finge que Sócrates a propõe como um ensaio, é porque sabia bem que o Sócrates histórico não chegara a conceber a teoria metafísica das Ideias, e que, não vislumbrara como ele, o princípio último do Bem. É significativo o facto de que Platão deixe a Sócrates adivinhar a teoria das Ideias no seu “canto do cisne”, quando a sua voz adquire tons “proféticos” (84e; 85b). Pode muito benquerer dizer que Platão conceda a Sócrates o adivinhar em parte a teoria platónica, mas não toda. (...) (Isto indica) que a doutrina de Platão é distinta da de Sócrates. (...)

Conclui-se, pois, que a teoria das Ideias tal como é apresentada no Fédon representa apenas uma parte da doutrina platónica (...).” COPLESTONE, F., *o.c* pp. 181-209.

TEORIA DA REMINISCÊNCIA

“1. A reminiscência e a preexistência da alma - Para Platão, não apenas a alma é imortal como preexiste também à sua união com o corpo: antes de viver no mundo sensível, o homem vive como alma e tem a possibilidade de contemplar o eterno mundo inteligível, ao qual o filósofo regressa depois da morte do corpo.

2. A tese da preexistência da alma é fundada no modo como se efetua o conhecimento humano no âmbito da vida sensível. Com efeito, consideremos duas coisas iguais, por exemplo, dois pedaços de madeira. Uma coisa é a semelhança destes dois pedaços de madeira (ou seja, a semelhança sensível) e outra coisa é a semelhança em si, isto é, a ideia de semelhança. No entanto, nós só conseguimos atingir o conhecimento desta ideia se, na vida sensível, nos tivermos deparado uma ou outra vez com coisas semelhantes, tal como podem ser precisamente dois pedaços de madeira: o

conhecimento da semelhança sensível leva-nos ao conhecimento de semelhança inteligível.

3. Mas nós estamos conscientes do facto de a semelhança sensível não ser nunca rigorosa, mas sim defeituosa em muitos aspetos: numa observação atenta, as coisas semelhantes apresentam sempre alguma diferença. A semelhança sensível tende a ser como a Semelhança inteligível mas não o consegue.

4. Ora bem, se ao perceber duas coisas semelhantes nós pensamos que esta semelhança tende, mas não consegue ser como a semelhança inteligível, é então necessário que esta última seja por nós conhecida antes e independentemente da perceção da semelhança sensível.

Para confrontar o sensível com o inteligível (já que aquilo que foi dito para a semelhança é válido para todas as ideias), é necessário que o inteligível seja conhecido antes e independentemente do sensível. Esta é a regra e o exemplo sobre cujo fundamento podemos desenvolver o nosso conhecimento do mundo. Tal quer dizer que o conhecimento do sensível tem a função de nos fazer recordar aquilo que já conhecíamos e que, evidentemente, havíamos esquecido, uma vez que é necessário o encontro com o sensível para que o inteligível se nos torne patente. Na vida presente, o conhecimento humano é, portanto, reminiscência, recordação de um saber já possuído e depois esquecido. Visto que o nascimento do homem é também o início do seu conhecimento sensível, é necessário que o conhecimento do mundo inteligível (ou seja, do conhecimento da verdade) preexista ao nascimento. E visto que a alma é precisamente o conhecimento do inteligível, deve-se afirmar que a nossa alma preexista à vida presente, ou seja, ao nosso tomar forma humana e ao nosso entrar, com o nascimento, no corpo e no mundo visível.” SEVERINO, E., *A Filosofia Antiga*, “O Saber da Filosofia”, Lisboa, Edições 70.

REMINISCÊNCIA - REPÚBLICA DE PLATÃO

“Como é possível contemplar o mundo das Ideias? Para responder a esta questão, Platão afirma a nossa estadia nesse mundo das Ideias antes do nosso nascimento, utilizando para isso o mito da reminiscência, que aparece no seu diálogo República. Diz o autor que as almas antes de viverem neste mundo e alojar-se num corpo viveram num mundo de puras essências intelectuais, no mundo das Ideias (dualismo cosmológico / doutrina das Ideias). Nesse lugar as almas viveram em perpétua contemplação da beleza das Ideias, conhecendo a verdade sem esforço. De vez em quando, essas almas vêm à terra e alojam-se no corpo humano, dando-lhe vida. Mas, como estiveram na sua contemplação conseguem, não sem esforço, através da reminiscência, ter uma vaga recordação.



Assim, Platão pretende expor, de forma alegórica, a sua teoria do conhecimento ou gnosiologia: a intuição intelectual, a contínua depuração dos conceitos, a verdade perpétua e imutável das Ideias.

Esta explicação é influenciada pelos pitagóricos, sobretudo, no que diz respeito às suas concepções sobre a alma, expostas em obras como o *Fédon* e o *Fedro*. Para explicar a imortalidade da alma e a sua transmigração Platão recorre a um mito: o mito do carro alado. A alma é semelhante a um carro alado puxado por briosos corcéis, um negro e um branco. O cavalo branco simboliza o “ânimo” ou tendência nobre da alma. O negro, o apetite, a “paixão” baixa. O auriga é a razão que deve reger e governar o conjunto. A alma assim representada vivia num lugar celeste onde existiu antes de encarnar no corpo e descer a este mundo. Nesse lugar, a alma estava no seu elemento, sem sentir a contradição entre a experiência sensível e o inteligível, contemplando as ideias. Mas o cavalo negro fez cair à terra o coche. Na sequência desta ação a alma desce a este mundo e entra no corpo ou une-se a ele. Esta união é acidental, não substancial. A alma é anterior ao corpo, independente deste. O homem é uma alma que faz uso do corpo. Aquela é uma essência invisível, imaterial, espiritual e supra terrena, possuidora, segundo Platão, de três dimensões diferentes: a intelectual, que se mostra no pensar puro e contemplação suprassensível;

A irascível, a que pertencem os afetos nobres; e a concupiscente, onde surgem o instinto de conservação, o apetite sexual, entre outros.

Sentido deste relato: Platão pretende expor de forma alegórica, pedagógica, a sua teoria do conhecimento. SEVERINO, E., *o.c.*

TEORIA DA REMINISCÊNCIA OU ANAMNESIS

“Platão, tal como Sócrates, parte do princípio de que a verdade está no sujeito e que o espírito não tem necessidade de sair de si para alcançar o conhecimento verdadeiro, o Ser, essência última de todas as coisas. O dualismo gnosiológico, ao defender a transcendência do inteligível relativamente ao sensível, pressupõe que todo o processo gnosiológico consiste numa recordação, numa reminiscência (anamnesis): ‘saber é recordar’.

A teoria da reminiscência tem origem na tradição mítico órfica segundo a qual a reencarnação provoca esquecimento absoluto. Neste sentido, o corpo e toda a materialidade são obstáculos ao conhecimento verdadeiro e o caminho para a verdade seria um processo de desocultação, de desvelação (aletheia).

É indubitável a anterioridade do mundo das essências relativamente ao dos fenómenos, o que permite a afirmação da alma e da imortalidade.

‘A alma, sendo imortal, nascida muitas vezes, tendo contemplado todas as coisas sobre a Terra e na morada de Hades [o lugar supra terreno da existência das almas, o ‘invisível’], aprendeu tudo quanto é possível. Portanto, não é para admirar que possua, quer acerca da virtude, quer de tudo mais, reminiscências dos seus conhecimentos anteriores. Sendo solidária toda a natureza e tendo a alma

prévio conhecimento de tudo, nada impedirá que, relembrando uma coisa qualquer, encontre todas as coisas por si mesma sempre que tenha coragem e não se canse de investigar. Com efeito, o que se chama investigar, aprender não é mais do que recordar'. MÉNON



É difícil afirmar, com segurança, a concordância absoluta de Platão relativamente às concepções órfico - religiosas; no entanto, parece poder concluir-se que utiliza esta doutrina para dela fazer um provável aproveitamento filosófico. Sabe-se também que a ligação com o pitagorismo, que defende a reencarnação, o terá conduzido à conclusão de que a alma é uma substância independente do corpo e que a ele preexiste. Do mesmo modo, após a morte, a alma continuará a existir. Esta é, aliás a tese defendida no Fédon, quer na segunda, quer terceira prova da imortalidade da alma (...).

A teoria da reminiscência tem como função justificar a necessidade imperiosa de um conhecimento verdadeiro em oposição ao conhecimento sensível ou opinião. Neste sentido, tem uma função epistemológica porque justifica a possibilidade do saber. Se a alma preexiste ao corpo, e esta demonstração é a função psicológica da reminiscência, nessa existência inteligível terá contemplado as essências, mergulhando no esquecimento depois de se ter unido ao corpo, conservando, porém, a nostalgia do inteligível. Todos os conhecimentos que possuímos não são mais do que recordações do que já se conheceu no mundo da perfeição. Aprender é, assim, descobrir verdades que estão adormecidas no homem, é lembrar o que já se sabe numa outra forma de existência. O pressuposto teórico da reminiscência é a imortalidade da alma que, por sua vez, supõe a .

A aprendizagem, como recordação, não é um processo imediato, mas um processo que admite graus diferentes, como bem o explicita na Alegoria da Caverna. É a passagem da ignorância ao saber, ou seja, a transição da consciência da ignorância à consciência da necessidade de descobrir as essências, a unidade do múltiplo.

O que até agora se afirmou significa:

que 'a memória (humana) que contém este conhecimento não é a memória pessoal ou individual (...) A memória implícita na doutrina da Anamnesis é uma memória impessoal. O seu conteúdo é idêntico em todos os seres humanos. Quaisquer duas pessoas que tenham chegado a uma noção clara da definição do triângulo e passem a refletir sobre ela chegarão exatamente às mesmas verdades a seu respeito, ou se isso não aconteceu entre indivíduos residirá no maior ou menor grau de recuperação do conhecimento latente. Segundo o Ménon, todo o conhecimento poderá ser recuperado dessa forma. Toda a realidade tem um carácter afim: a estrutura da verdade constitui um único sistema coerente, cujas partes estão ligadas entre si pela necessidade lógica. A recuperação de um único elo de ligação é o suficiente para levar o espírito à descoberta sem limites de novas verdades.' CORNFORD, F.M., *Principium Sapientiae*, F.C. Gulbenkian, 1981, pág. 91.

A teoria da reminiscência é abordada em quatro diálogos platónicos: Ménon, Fédon, Fedro e Teeteto.

No Ménon, Sócrates conduz um escravo, caso limite da incultura e ignorância, à descoberta da geometria. Através das interrogações, encontra verdades matemáticas.

Essas verdades não são descobertas pela experiência. São interiores ao espírito, são verdades matemáticas. (...) inatismo. A verdade surge, assim, como adequação entre o espírito e a Ideia (...)

A possibilidade de reminiscência é acessível a todos os seres humanos, ainda que não dispense um bom guia, o que significa a maiêutica socrática. O saber existe em nós, mas necessita de ser despertado e organizado. Para a reminiscência são indispensáveis o saber latente, o método, o esforço e a tenacidade. (...) a posição platónica é otimista e democrática.

No Fédon, (...) a reminiscência serve como segunda e terceira prova da imortalidade da alma: se o saber é reminiscência, conclui-se, necessariamente, que a existência da alma é anterior ao corpo. A experiência anterior é considerada como o fundamento ideal de experiência atual e são gnosiologicamente irreduzíveis (...).” FERRO, M. & TAVARES, M., *Análise das Obras Górgias e Fédon de Platão*, Lisboa, 1995, Editorial Presença, pp. 35-38.

RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA REMINISCÊNCIA NO MÉNOM E NO FÉDON

“No Ménon, a experiência atual é qualitativamente idêntica à da vida anterior, diferindo desta apenas quantitativamente. Por isso, o saber, que é sempre recordar, considerado quantitativamente, não é igual em todos os homens, embora o possa vir a ser se eles descobrirem e aclararem o que lhes está ínsito na alma.

No Fédon, (...) a reminiscência serve como segunda e terceira prova da imortalidade da alma: se o saber é reminiscência, conclui-se, necessariamente, que a existência da alma é anterior ao corpo. A experiência anterior é considerada como o fundamento ideal de experiência atual e são gnosiologicamente irreduzíveis.” CARVALHO, J. PLATÃO, “*Notícia Histórico-Filosófica*”, in PLATÃO, *Fédon*, Tradução de Dias Palmeira, Coimbra, 1947, Atlântida Editora, pág. XXI.

A DIALÉTICA PLATÓNICA

“Imagina homens que vivem numa morada subterrânea, e, forma de caverna, cuja entrada está aberta à luz a todo o comprimento. Encontram-se ali desde a infância, com as pernas e o pescoço presos por correntes (...) Eles assemelham-se-nos.”

PLATÃO, *República*, Livro VII, 514-521.

Segundo Jean Vialatoux, na sua obra *Pour Lire Platon*, a dialética será “ (...) o método pelo qual o pensamento ascende e se move no mundo das Ideias; o movimento pelo qual, depois de se ter elevado das coisas sensíveis às Ideias (dialética ascendente), a alma percorre e contempla o mundo inteligível (dialética contemplativa), e pode então regressar ao mundo sensível para aí exercer a sua atividade moral e política (dialética descendente).

Tendo em conta todas as fases do percurso diremos que a ascensão dialética comporta, segundo Platão, quatro degraus representados por ele esquematicamente por uma linha ascendente dividida em duas partes. Cada uma destas partes corresponde a um tipo de conhecimento que revela objetos ou realidades diferentes:



A dialética ascendente é a passagem da opinião à ciência. (...)

1º A opinião (doxa) ou conhecimento vulgar tem por objeto o mundo sensível, o mundo das imagens e dos corpos, das coisas que nascem e perecem, do devir, das gerações e corrupções. O juízo da opinião é irrefletido e incerto: fia-se nas aparências e no hábito. É um empirismo. Pode acontecer a opinião ser verdadeira, mas não o é necessariamente e, quando, acontece sê-lo, não vê claramente as razões que a tornam verdadeira. Ela compreende dois graus:

- a) A *eikasia* ou imaginação, conhecimento das imagens ou sombras dos corpos.
- b) A *pistis* ou crença, conhecimento dos corpos e das suas propriedades.

2º A ciência (*episteme*) é o conhecimento do mundo inteligível das Ideias ou Essências, que é o mundo do ser verdadeiro, o mundo das realidades ideias que não nascem nem perecem, e das relações necessárias que as ligam eternamente. Também ela compreende dois graus: “Imagina homens que vivem numa morada subterrânea, e, forma de caverna, cuja entrada está aberta à luz a todo o comprimento. Encontram-se ali desde a infância, com as pernas e o pescoço presos por correntes. Eles assemelham-se-nos.” (PLATÃO, *República*, Livro VII, 514-521)

- a) Um grau preparatório, “intermediário entre a opinião e a ciência”: a dianoia ou conhecimento discursivo. É o conhecimento das relações hipotéticas. Platão dá como exemplo as ciências pitagóricas dos números e das figuras, e “aquelas que são da mesma natureza”: a astronomia ou matemática dos astros, e a música ou matemática dos sons. A geometria é o modelo privilegiado destes raciocínios hipotético dedutivos.
- b) A ciência ou sabedoria verdadeira: a noesis, conhecimento imediato ou intuitivo das “coisas inteligíveis”; quer dizer, das Essências ou Ideias, e das relações essenciais.

A palavra dialética, em sentido lato, significa o conjunto de todos os graus; mas, mais especialmente, significa o mais elevado destes graus, a noesis, que, no termo da ascensão do sensível ao inteligível, se move no inteligível puro.

De facto, as ciências “dianoéticas”, como as matemáticas, não são, para Platão, Ciência perfeita. O seu valor é propedêutico: elas preparam o espírito para a Ciência ideal exercitando-o, fazendo-o, por assim dizer, tocar o inteligível. É por isso que, diz-se, ele tinha escrito sobre a porta da sua escola: “Que ninguém entre aqui se não é geómetra”. A geometria não é senão o vestíbulo ou antecâmara da sabedoria: mas, para ascender a esta, é necessário passar por aquela. VIALATOUX, J., *Pour Lire Platon*, Ed. L'École, Paris (adaptado)

E assim, neste momento, “o olho da alma”, preparado pela prática das ciências matemáticas, está em condições de culminar e concluir a sua caminhada: isto é, de passar do “prelúdio” ao “canto”, à dialética propriamente dita:

No topo da dialética ascendente, a dialética contemplativa é a contemplação intuitiva das Ideias, das Essências, quer dizer, do Ser inteligível. O seu olhar percorre a ordem das Ideias, move-se de Ideia em Ideia no mundo inteligível. (...) Ela move-se, já não do

sensível ao inteligível, mas no inteligível; já não de baixo para o alto, e ainda não do alto para baixo, mas no alto.

A dialética descendente é o movimento pelo qual o pensamento, partindo desta vez das Ideias, sob a direção suprema da Ideia das Ideias, a Ideia de Bem, regressa ao mundo sensível, para o dominar introduzindo nele o inteligível e, desse modo, aí organizar a conduta humana da cidade e do indivíduo. O pensamento, tendo-se elevado do múltiplo ao Uno pelo movimento regressivo da dialética ascendente e tendo contemplado o mundo inteligível, pode agora legitimamente efetuar o movimento degressivo do Uno ao múltiplo, da Ideia aos conceitos, e do conceito às percepções sensíveis e às ações, do inteligível ao sensível.

A dialética descendente é uma divisão da ideia, uma determinação das partes pela Ideia diretriz do todo, uma ramificação. E é esta divisão do Uno que dá à multiplicidade das partes a inteligibilidade que lhes vem da sua origem comum. É assim, por exemplo, que a Ideia de a Curva engendra curvas do 2º grau: círculo, elipse, parábola e hipérbole. É assim que a Ideia de Justiça engendra, naquele que a conhece, a diversidade das ações justas.

Assim se entrevê uma reconciliação possível do Uno e do múltiplo, do Inteligível e do sensível, da Razão e da experiência, de Deus e do Mundo. IBIDEM (adaptado)



A morte de Sócrates - Pierre Peyron, 1790.

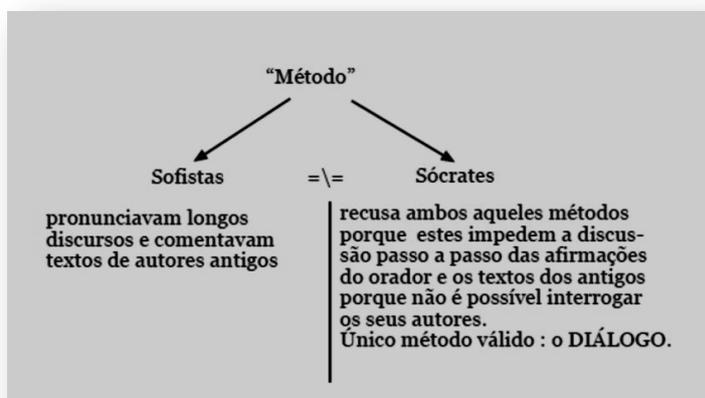
A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO (SÓCRATES)

“Enquanto viver, não deixarei jamais de filosofar, de vos exortar e de instruir quem quer que eu encontre, dizendo-lhe à minha maneira habitual: querido amigo, és um ateniense, um cidadão da maior e mais famosa cidade do mundo, pela sua sabedoria e pelo seu poder; e não te envergonhas de velar pela tua fortuna e pelo teu aumento constante, pelo teu prestígio e pela tua honra, sem em contrapartida te preocupares em nada com conheceres o bem e a verdade e com tornares a tua alma o melhor possível? E se algum de vós duvidar disto e asseverar que com tal se preocupa, não o deixarei em paz, nem seguirei tranquilamente o meu caminho, mas interrogá-lo-ei, examiná-lo-ei e refutá-lo-ei; e se me parecer que não tem qualquer arete, mas que apenas a aparenta, invetivá-lo-ei, dizendo-lhe que sente o menor respeito pelo que há de mais respeitável e o respeito mais profundo pelo que menos respeito merece. E farei isto com novos e com os anciãos, com todos os que encontrar (...) mas sobretudo com os homens desta cidade, pois são por origem os que estão mais próximos de mim. (...) é que todos os meus passos se reduzem a andar por aí, persuadindo novos e velhos a não se preocuparem nem tanto nem em primeiro lugar com o seu corpo e com a sua fortuna, mas antes com a perfeição da sua alma.”

PLATÃO, *Apologia*, 29 d.

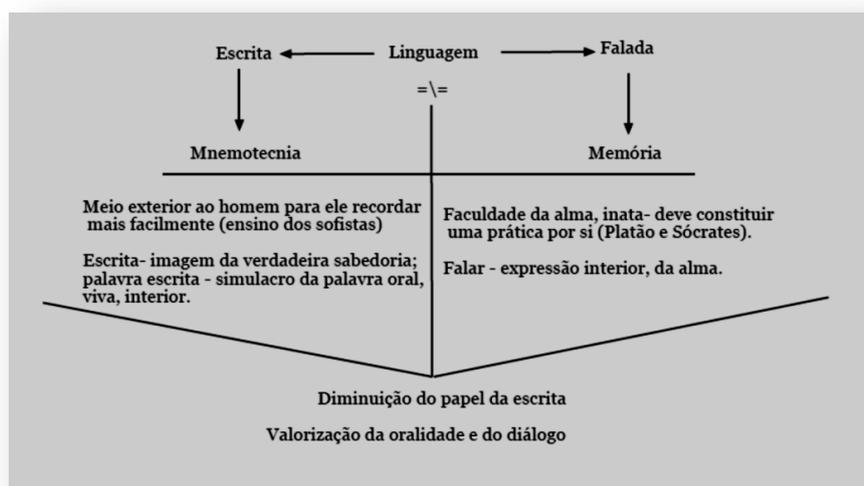
“ (...) Para acabar com as proezas verbais dos Sofistas e para habituar os discípulos à reflexão e instruí-los, Sócrates mostra-se sobretudo cuidadoso com a precisão dos conceitos e com a determinação da natureza das coisas designadas por palavras; em resumo, pede definições e discute-as. É nisto que consistia, segundo Xenofonte, o essencial da sua dialética”. FOULQUIÉ, P., *A Dialética*, Lisboa, 1966, Publicações Europa América, pág.17.

“ (...) Este é o essencial do método. Em vez de expor o seu pensamento em longos discursos, Sócrates finge ignorância e interroga aqueles que se prestam ao seu jogo. Se lhe respondem com uma definição geral sugerida por um filósofo ou tirada do senso comum, Sócrates logo invoca casos particulares, exemplos concretos que permitam apreciar o alcance da proposição dada e ver se ela satisfaz as condições de uma boa definição. Se lhe respondem com exemplos particulares tomados da experiência da vida quotidiana, ele empenha-se em descobrir o carácter essencial através do qual realiza o tipo a definir. Atentamos já em Sócrates com uma concepção do pensamento que não se perdeu: o pensamento é um vaivém incessante do particular ao geral e do geral ao particular, do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto.” IBIDEM, pág.19.



Aspeto importante que se liga à sua doutrina sobre o conhecimento e à sua preocupação sobre o método para o alcançar (diálogo): o facto de nunca ter escrito nada. Razões:

- Pouco digno (preconceito social);
- A escrita interpõe-se entre autor e leitor;
- A escrita como oponente em relação à memória (Fedro) - Porquê?
- Se só soubermos escrever, ao ouvir, se escrevermos apenas, já não precisamos de ter o cuidado de fixar o que ouvimos ("introduzirá o esquecimento através da negligência da memória");
- Quando escrevemos, depois recordamos a partir do exterior (um falso recordar). O verdadeiro ato de conhecimento é um ato íntimo: primeiro fixar e só depois exteriorizar.



Diálogo - comunicação direta e interpessoal. É constituído por duas fases, uma negativa e outra positiva:

1. **Ironia** - pressupõe, por um lado, o “conhece-te a ti mesmo”, e por outro, o “só sei que nada sei” - duas atitudes que pressupõem a existência de uma dúvida provisória que prepara a verdadeira pesquisa filosófica no interior dos homens. Utilizando o diálogo, Sócrates interroga os homens sobre aquilo que julgam saber. Ao convencê-los do carácter contraditório das suas opiniões, prepara-os, através da tomada de consciência da sua ignorância, para a reflexão interior sobre o que é universal (definição dos conceitos).
 - No diálogo, Sócrates parte sempre de uma “pré-compreensão” dos seus interlocutores, isto é, daquilo que as pessoas comumente aceitam como verdadeiro sem questionarem. Tal aceitação é a base ou o ponto de partida do diálogo, funcionando apenas como hipótese. Depois é feito um desenvolvimento e análise das consequências que dela resultam.
 - Sócrates leva assim os seus interlocutores à **descoberta de uma contradição**, o que representam um papel positivo, pois “obriga” que estes analisem novamente a exatidão daquilo que anteriormente aceitaram como verdadeiro e, assim, se tal fosse necessário, abandoná-lo.
 - Trata-se de uma *via negativa* (semelhante no seu aspeto técnico, ao método sofisticado da erística). Utilizou-a como arma contra os próprios sofistas, distanciando - se destes dado que a ironia não é uma dialética estéril, mas sim um instrumento poderoso para se chegar à refutação das contradições nela descobertas.
 - *Objectivo*: preparação do espírito para a verdade ou consciencialização do erro = propedêutica, purificação, um remontar ao ponto de partida, ao zero.
 - *Função essencial*: estimular o espírito instalando nele a dúvida pela refutação e pelo mostrar da contradição, libertando a alma do falso saber e prepará-la para a descoberta da verdade. O saber é assim um “não-saber”, uma “douta ignorância”, atitude de disponibilidade e abertura para a verdade.
2. **Maiêutica** - Fase em que se colocam perguntas de maneira a que seja o interlocutor a acabar por extrair de si mesmo as formulações corretas sobre o tema em questão.
 - *Pressupostos*: “Douta ignorância”, que leva Sócrates a afirmar que “Eu nunca fui mestre de ninguém” e “Eu nunca prometi ensinar nem ensinei nada a ninguém” (*Apologia*, 33b) e o Inatismo (Platão). A conclusão da ironia será o

GUIÕES PARA A ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÕES FILOSÓFICAS



“Uma dissertação filosófica é um escrito em prosa de conteúdo modesto no qual se tenta que o aluno desenvolva um tema ou problema filosófico que lhe é proposto. Porém, o verdadeiro fruto da dissertação reside no trabalho prévio dessa mesma dissertação. Trata-se de um trabalho escolar destinado a exercitar o aluno segundo o princípio *fit fabricando faber*¹ e mediante o qual é possível controlar os seus progressos no domínio de um pensamento cuja modalidade é (...) própria, de uma via de investigação.

Na dissertação filosófica podemos distinguir vários aspetos:

1. O tema ou problema que se propõe.
2. A metodologia da dissertação.
3. A própria dissertação.

1. O TEMA OU PROBLEMA QUE SE PROPÕE

Colocamos aos alunos um tema ou questão que devem enfrentar por escrito. A formulação pode realizar-se de muitas maneiras diversas: enunciado, pequena citação, texto breve, etc. Seja de uma forma ou de outra a abordagem deve reunir as seguintes qualidades:

- ser simples e inteligível;
- integrada na vida do aluno;
- de algum modo deve estar incluída na temática do programa;
- deve apresentar-se numa linguagem que não a académica.

As razões de ser destas qualidades podem ser facilmente entendidas. (p. 130) A dissertação tem um ponto de partida que é a compreensão de um tema ou situação real num âmbito não excessivamente especializado.

2. A METODOLOGIA DA DISSERTAÇÃO

É necessário iniciar previamente o aluno num método para realizar a dissertação. Não se trata de reconduzir o seu pensamento em relação aos seus conteúdos, mas iniciá-lo numa prática fácil e eficaz de conduzir o próprio pensamento.

¹ A prática leva à perfeição; praticar imitando o exemplo...

Podem usar-se múltiplos modelos. A título de exemplo, propõe-se o seguinte:

Preparação da dissertação

Trata-se de um trabalho anterior à própria dissertação, no qual o aluno, para chegar à compreensão do tema ou questão proposta deve reunir por escrito, enunciando-os brevemente e enumerando-os, os seguintes elementos:

- matérias que entram no ou se relacionam com o tema proposto;
- inventário dos temas mais importantes que aparecem e de outros da mesma família ou relacionados com eles;
- análise dos termos mais importantes que se assinalaram.

Elaboração da dissertação

Podemos distinguir nela três partes:

- formulação do tema ou problema que se propõe;
- levantamento das questões estabelecendo relações e possíveis soluções que se tenham dado;
- conclusões que se chega. Em muitos casos este não passarão de mais uma interrogação.

3. A PRÓPRIA DISSERTAÇÃO

Uma vez realizado todo o trabalho prévio de elaboração da dissertação que expusemos anteriormente, é necessário passar à apresentação da própria dissertação. Como se indicou, trata-se de um trabalho escrito cuja função é iniciar o aluno na compreensão, análise e exposição de um dado tema. Por isso, a dissertação deve reunir todos estes pontos na sua apresentação:

- análise dos termos mais importantes;
- exposição do tema e das relações que nele se descobrem;
- soluções ou levantamentos históricos que se conhecem sobre o tema;
- conclusões a que o aluno chega através de toda a exposição anterior.²

“Numa tentativa de definir o que é (deve ser) uma dissertação filosófica, dir-se-ia que ela é uma reflexão em ato, geralmente escrita, cujos objetivos principais são: identificar, definir e equacionar um problema filosoficamente relevante; desenvolver as suas implicações e pressupostos, e dar conta das possíveis soluções.

Na prática, uma dissertação consiste numa reflexão ordenada e metódica, numa marcha analítica e reflexiva sobre um dos quatro grandes géneros: 1- análise de uma noção; 2- análise da relação entre duas noções (habitualmente em confronto); 3- análise de uma questão ou problema; e 4- análise de uma citação.

² SANTIUSTE, V. & GÓMEZ DE VELASCO, F., Didáctica de la Filosofía. Teoría. Métodos. Programas. Evaluation, Madrid, 1984, Narcea Ediciones, pp. 11-188.

Metodologicamente uma dissertação deve ser redigida segundo um plano previamente desenhado cuja estrutura de reflexão (e redação) varia de género (é impossível gizar qualquer plano-tipo). Normalmente comporta uma introdução, um corpo de desenvolvimentos e articulações e uma conclusão. Assim definida, dir-se-ia, negativamente, que uma dissertação não deve assumir (ou confundir-se com) a forma do ensaio literário, como se tratasse de uma sequência de variações estilísticas ou temáticas à volta de um assunto. Ainda negativamente, dir-se-ia também que uma dissertação não deve transformar-se numa exposição, apresentação ou balanço de um conjunto de informações ou conhecimentos sobre um assunto que se traduziria numa certa síntese. (...)

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Perante um enunciado sobre o qual se deve dissertar há duas fases distintas:

- a) o trabalho preparatório,
- b) a composição ou redação do texto da dissertação.

A) Trabalho preparatório: do enunciado ao plano de dissertação

Confrontados com um enunciado, deve proceder-se, antes de mais, a uma análise do tema/problema em estudo. Quer se trate de precisar e desenvolver o sentido de uma noção ou conceito, quer se trate de fazer o confronto ou estabelecer as relações entre duas noções, quer se trate de equacionar e de responder a (p. 180) uma questão, quer se trate ainda de precisar uma citação, há sempre uma interrogação ou problema que lhes subjaz e que exige da dissertação uma resposta ou solução.

Na fase propedêutica, cujo objetivo é definir a estratégia e o plano de dissertação, poderá proceder-se aproximadamente deste modo, segundo estas indicações:

1. analisar os termos em que é formulada a questão, problema ou enunciado;
2. explicitar as implicações e os pressupostos do enunciado;
3. pesquisar os domínios em que o tema ou problema adquirem sentido;
4. definir os tipos de análise a efetuar;
5. clarificar a (s) tese (s) ou posição a defender;
6. proceder ao levantamento dos argumentos ou provas a fornecer;
7. enunciar e discutir as objeções às teses ou posições próprias;
8. clarificar a conclusão a que há de conduzir o itinerário reflexivo;
9. recensear as direções da reflexão a empreender: o itinerário ou percurso;
10. definir as fases ou momentos da reflexão do texto/dissertação a redigir.

Para efetuar este trabalho convém, em primeiro lugar, anotar em folha de rascunho as ideias que, ainda um pouco ao acaso, vão surgindo. É o momento do “brainstorming”.

Num segundo momento e numa outra folha deverá traçar-se um plano ou itinerário de reflexão que servirá de guia para a redação da dissertação. O plano não constará do texto redigido. Para “desenhar” o plano deve ter-se em consideração os 10 itens antes considerados.

Do plano devem constar as partes ou momentos da dissertação e as divisões e subdivisões de cada uma das partes.

Tenha-se em conta que um bom plano deve ser lógico e racional; deve dar conta do movimento e progressão da reflexão; deve articular as partes num todo contínuo. As partes não devem aparecer como compartimentos estanques mas antes como um encadeamento.

Quanto à sua estrutura, como já se disse, não há modelos fixos. A estrutura há de variar de género para género de dissertação. Em alguns casos pode adaptar-se o esquema tripartido de tese, antítese e síntese.

B) Redação da dissertação

Habitualmente o texto final apresenta uma estrutura que passa por uma introdução, um corpo de desenvolvimentos e articulações e uma conclusão. Invertemos aqui a ordem formal e material dessas partes pelas razões que de imediato se adiantam.

Conclusão. A construção do plano de uma dissertação pressupõe, desde o início, uma ideia clara da conclusão ou conclusões a que se pretende chegar. Se é verdade que a conclusão há de figurar materialmente no termo da dissertação e surgir como resultado de uma caminhada reflexiva, sendo, por isso, a última numa ordem lógica, ele deve ser a primeira numa ordem psicológica. Como diz a máxima escolástica, a propósito da ação humana, “o fim é o primeiro na ordem da conceção e o último na ordem da execução”. Esta é a razão por que alguns autores como L.M. Morfau (1982) admitem até que a redação da conclusão pode ser prévia à redação da introdução e do corpo da dissertação.

Começando-se ou não pela redação material da conclusão, a verdade é que ela deve estar definida e sempre presente para funcionar como guia de composição das outras partes.

A conclusão deve, por um lado, fazer o balanço da reflexão desenvolvida e, por outro, trazer uma solução para o problema formulado inicialmente. Deve, por isso, assumir um carácter recapitulativo e a forma de uma síntese (não resumo) dos resultados obtidos pela sequência das análises e pelo progresso da discussão. Deve fundir num todo as conclusões parciais dispersas pelos parágrafos que permitem legitimar a tomada de posição pessoal que foi avançada.

A conclusão pode ainda funcionar como abertura para outras hipóteses de solução e/ou para outros problemas.

Introdução. O trabalho de redação de uma introdução não é fácil e exige uma grande sensibilidade. A sua função é a de apresentar o assunto em discussão, de o situar, de o

delimitar com precisão. Para situar e precisar o problema em análise, a introdução pode, a título de exemplo e consoante os casos, ater-se, entre outros, a estes itens: origem real da questão; circunstâncias que atualizam e/ou suscitam a sua pertinência, interesse e importância; domínios em que se insere; contexto cultural; etc.

Uma boa introdução é também aquela que consegue despertar o interesse e a curiosidade do leitor para o que vai dizer na sequência.

Acrescente-se ainda que na introdução não deve figurar o plano do itinerário a percorrer, a solução, a tese ou a conclusão.

Porque uma dissertação deve traduzir-se numa peça única e independente de outras referências, deve evitar-se que a introdução se inicie com expressões como: “Este pensamento...” ou “ Este problema...”.

Corpo da dissertação. O corpo da dissertação, aquele que contém os desenvolvimentos e as articulações consideradas necessárias e suficientes para dar conta do problema em questão e emprestar-lhe uma solução, implica um desdobramento em partes ou momentos que variam de tema para tema.

Uma dissertação sobre enunciados que visam o tratamento de uma questão ou citação poderia eventualmente passar por estes momentos:

1. análise da questão enunciada: significado dos termos e explicação do sentido; equacionamento do problema; lançamento das bases de explicação e/ou discussão; definição de uma hipótese de resposta ou solução a dar à questão.
2. verificação/demonstração / provas da (s) tese (s) avançada (s); problematização/discussão face a possíveis objeções; refutação das objeções admitidas; indicação de argumentos decisivos; ...

O ónus da prova de uma tese cabe a quem a defende pelo que não basta enunciá-la e invocar apenas testemunhos, exemplos avulsos, a autoridade de alguém, etc. É preciso fornecer argumentos e razões. às objeções é preciso responder com factos bem estabelecidos, com juízos incontestáveis ou princípios.

Uma dissertação que, diferentemente, visa o esclarecimento de uma noção ou o confronto entre noções terá de obedecer a um outro esquema de tratamento. O corpo da dissertação poderá começar pela explicitação dos diferentes sentidos e níveis de significação da noção ou noções em análise e /ou confronto, prolongar-se pela sua reelaboração crítica que poderá concretizar-se na sua história crítica, evidenciando o seu sentido geral, as conotações e os pressupostos. Em alguns casos pode ser necessário proceder ao confronto com outras noções.

3. OBSERVAÇÃO FINAL

Concluem-se estas notas sobre a elaboração de dissertações, enunciando os dez mandamentos dados por L.M. Morfaux (1982, p. 57) aos alunos do BAC, na hora de redigirem as suas dissertações:

Princípio geral: A dissertação é uma demonstração.

1. Interpretar corretamente o enunciado do tema escolhido.
2. Investigar as ideias, triá-las e classificá-las.
3. Estabelecer por escrito e à parte o plano do itinerário reflexivo.
4. Determinar e redigir previamente a conclusão.
5. Clarificar o problema do enunciado e redigir a introdução.
6. Redigir diretamente o corpo da dissertação, assegurando as ligações e as transições.
7. Não à ideia sem exemplo e não ao exemplo sem ideia.
8. Uma ideia por parágrafo e um parágrafo por ideia.
9. Preocupar-se com a precisão e a concisão.
10. Reler lenta e cuidadosamente.”³

-0-

A) Guia metodológico para a elaboração de uma composição filosófica.

1. **Objeto da composição filosófica.** O primeiro passo fundamental antes de iniciar uma composição filosófica é o de precisar o seu objeto. De acordo com ele, a composição filosófica tomará uma forma ou outra. Os distintos **objetos sobre os quais pode versar uma composição filosófica** (sem pretender confeccionar uma lista completa) são os seguintes:
 - *Tratamento de um problema determinado* (por exemplo: a importância do método no conhecimento, a caracterização do conceito de verdade na ciência, as diferentes relações entre linguagem e pensamento, etc.). Normalmente o problema objeto da composição filosófica apresentar-se-á de uma forma clara e, em certas ocasiões, de uma forma aberta, com a finalidade de oferecer diferentes possibilidades de enfoque.
 - *Confrontar dois conceitos ou teorias diferentes.* Neste caso, a composição centrar-se-á na elaboração de uma comparação crítica, com as adequadas conclusões e argumentos, dos conceitos e teorias propostos (por exemplo: comparar a análise na psicanálise e no behaviorismo; eleger entre a teoria do conhecimento apresentada por Platão e por Kant perante um problema determinado).
 - *Criar uma tese ou argumento pessoal acerca de um tema ou problema proposto* (por exemplo: construir um argumento para explicar porque

³ VICENTE, J. N., *Didática da Filosofia (Textos de Apoio para Alunos de Didática da Filosofia)*, Coimbra, 2005, Instituto de estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

nenhum homem é (ou não é) livre, encontrar uma explicação razoável para o facto de que o que nos rodeia se encontra mediado pela sociedade, etc.).

- *Comentar um conceito determinado ou um exercício realizado na aula.*
- *Expressar uma opinião pessoal perante um tema determinado, que não tenha sido explicitamente determinado, e que apresenta um carácter amplo e geral (por exemplo: opinião pessoal perante o fenómeno da linguagem, reflexão acerca da importância do progresso científico na história da humanidade, refletir sobre as consequências da influência da cibernética na sociedade contemporânea, etc.).*

Cada uma das diferentes formas de composição filosófica a que dão origem os temas mencionados exige uma metodologia de elaboração ligeiramente diferente. Esta metodologia é muito mais simples quando este tema se encontra dado de antemão, já que o tema sobre o qual se vai escrever foi delimitado previamente. Contudo, todas as formas de elaborar os diferentes tipos de composição filosófica têm uma série de elementos comuns. Uma regra fundamental em todo o tipo de composição filosófica consiste em seguir uma ordem de razões para justificar uma determinada postura e fundamentar, de um modo convincente, essas razões.

Assim sendo, convém ter em conta que numa composição filosófica, pode ser fundamental introduzir razões procedentes de diferentes âmbitos científicos (por exemplo: física, matemática, história, linguística, etc.) para fundamentar determinadas razões.

2. Passos a seguir para elaborar uma composição filosófica.

Uma composição filosófica é um pequeno ensaio de certa extensão (2 ou 3 folhas no mínimo). Devido à sua própria estrutura, a composição filosófica exige sempre a elaboração de um rascunho ou esquema inicial sobre o qual se realizam os primeiros esboços do trabalho e se anotam as ideias que vão ocorrendo, antes de perfilar o trabalho definitivo. Nenhuma composição filosófica resultará válida se não se ‘sujarem’ muitas páginas antes de se ter um resultado definitivo. Somente quando já se tem uma grande experiência ou quando o tema é simples, se pode escrever ‘diretamente a limpo’. Os passos fundamentais a seguir para elaborar uma composição filosófica são, pois, os seguintes:

- 2.1. *Num primeiro momento, precisar com clareza, o tema da composição. Isto exige tempo e uma rigorosa tarefa de delimitação conceptual; normalmente, quando o tema da composição não se apresenta de uma forma ‘fechada’ (o que é comum em filosofia), este primeiro passo pode ser trabalhoso.*

2.2. *Escrever, de um modo desordenado, todas as ideias que o autor da composição possa ter sobre o tema anteriormente delimitado.* Não importa que as diferentes ideias se encontrem numa sequência ordenada. Neste passo, o importante é acumular uma quantidade suficiente de ideias. Logicamente, isto supõe reflexão sobre o tema da composição, concentração, ‘dar voltas ao tema’ e escrever todas as ocorrências que sujam sobre o papel.

2.3. *Ordenar as diferentes ideias que foram pensadas anteriormente.* Para isso, costuma ser um bom procedimento a enumeração das diferentes ideias para construir uma sequência lógica adequada. Evidentemente, algumas das ideias apontadas no passo anterior não aparecerão nesta ordenação lógica.

2.4. *Confeccionar um breve esquema no qual se incluam as diferentes ideias já ordenadas.* Este esquema deve ser o ‘caminho’ que se vai seguir na composição. É fundamental torná-lo claro e nele deve ser seguida uma ordem rigorosa, sem realizar saltos logicamente inadequados, nem argumentos imprecisos (neste sentido, convém ter em conta que se podem incluir perguntas e questões: se uma pergunta se encontra bem formulada pode ser uma interessante contribuição).

No esquema de uma composição devem incluir-se os seguintes elementos:

a) *Introdução da composição.* Nesta introdução deve expressar-se com clareza o tema da mesma e os passos que se irão seguir para o tratar.

b) *Tese ou posição teórica fundamental* que se vai manter ao longo da composição.

c) *Argumentos e razões* que apoiam a tese que se vai manter na composição.

d) *Comparação entre a tese defendida e as teses ou argumentações de outros autores* (ou de outros âmbitos do conhecimento e da ciência).

e) *Síntese e ordenação dos argumentos aduzidos em apoio à tese.* Nesta síntese é fundamental que os argumentos positivos se encontrem corretamente ordenados (de menor a maior importância), e os argumentos negativos se tenham rebatido adequadamente.

f) *Conclusão da composição.* No final da composição expressar-se-á a tese sustentada com os argumentos adequados. Neste momento podem juntar-se derivações da tese, perguntas ulteriores, opiniões pessoais que estendam o significado da tese, etc.

2.5. *Escrita definitiva, a limpo, da composição.* Convém ter em conta que na filosofia é muito importante cuidar do estilo e rever os erros estilísticos e

sintáticos. É evidente que um erro ortográfico desqualifica qualquer escrito académico.

Todos os passos mencionados podem adaptar-se aos diferentes tipos de composição filosófica. Em vez de analisar ou manter uma tese concreta, pode realizar-se uma comparação entre conceitos ou teorias, analisar um problema, etc. O importante é manter o mesmo esquema de ordem e clareza lógica. E isso é algo importante num começo: só se consegue uma boa composição filosófica depois de ter escrito muitas composições incorretas e de ter ‘sujado’ muito papel de rascunho.⁴

⁴ IZUZQUIZA, I., La Clase de Filosofía como Simulación de la Actividad Filosófica, Madrid, 1982, Ediciones Anaya, pp.11-237. (adaptado)

GUIÕES PARA A ELABORAÇÃO DE COMENTÁRIOS FILOSÓFICOS



“ Prática de comentário de textos

As técnicas que se propõem levar a cabo o comentário de textos são muito diversas, ainda que incidindo todas elas sobre três processos base: partir do texto, dar-lhe sentido no seu contexto, dar-lhe dimensão na sua projeção.

A título de exemplo apresentamos três modelos destas técnicas.

1. Trias Mercant (...) propõe uma prática do comentário de textos que poderia resumir-se nos seguintes momentos:

a. Compreensão do texto:

- conhecer a sua contextualização e as vinculações com esta;
- entender os termos e proposições que o constituem linguisticamente;
- penetrar na estrutura lógica em que um texto é expresso.

b. Explicação do texto:

É passar de uma análise ‘descritiva’ a uma teorização ‘expositiva’. Através dela pretende-se que os alunos se exercitem em:

- valoração reflexiva e crítica dos problemas que o texto coloca;
- atualização dos mesmos, descobrindo possíveis contributos para o pensamento e para a cultura atuais;
- a redação de um novo texto filosófico, empregando os elementos linguísticos (terminologia filosófica) e conceptuais do texto analisado.

Seguidamente, o autor do texto propõe três tipos de exercícios de aproximação compreensiva ao texto filosófico:

- exercícios de contextualização;
- exercícios de análise terminológica;
- exercícios de análise lógica.

A explicação do texto pretende, segundo o autor, a formação do aluno relativamente a três características típicas da filosofia:

- valoração crítica;
- rigor abstrativo;
- criatividade conceptual.

2. O professor Cerezo (...) propunha, depois de advertir sobre os possíveis erros em que podia o comentário (a paráfrase, a perífrase, a antífrase...), as seguintes técnicas para realizá-lo:

a. Análise objetiva do texto: deve realizar-se em três níveis:

- sintático: trata-se de ver os termos principais, os nexos e as relações que dominam no texto e que representam a estrutura do mesmo;
- semântico: consiste em analisar os termos mais importantes (p. 138) e as funções diacríticas binárias ou ternárias em que estão a ser usados;
- estilístico: através dele se descobrirá a classe de linguagem que o texto usa: poético, didático, científico, etc.

b. Análise contextual ou sincrónica: através dela abre-se o texto em busca de um sentido. Esta abertura é realizada em círculos concêntricos: texto, obra, corrente filosófica, cultura do seu tempo.

c. Análise histórica ou diacrónica: pode realizar-se em duas vertentes:

- dentro do próprio autor, na sua obra, em relação com outras e na evolução do seu pensamento;
- dentro da temática abordada pelo texto ao longo da história da filosofia, numa dupla dimensão: retrospectiva (carga histórica do texto) e projetiva (caminho que foi aberto e que condiciona uma abordagem consequente).”

SANTIUSTE, V. & GÓMEZ DE VELASCO, F., *Didáctica de la Filosofía. Teoría. Métodos. Programas. Evaluation*, Madrid, 1984, Narcea Ediciones, pp. 11-188.

“B) Guia metodológico para o comentário do texto filosófico

De uma forma muito ampla, expomos uma série de passos que podem realizar no comentário de um texto filosófico. De modo algum pretendemos que o nosso esquema seja completo: é uma metodologia introdutória que se mostrou eficaz no desenvolvimento das aulas. Os passos a seguir para um comentário de texto adequado são os seguintes:

1. Leitura atenta do texto proposto. Este primeiro passo deve incluir uma primeira leitura seguida do texto a comentar: nesta primeira leitura, o aluno deve obter uma ideia geral do mesmo. Continuando, pode repetir-se esta

leitura com ‘ papel e lápis’, para detetar: 1) os termos fundamentais que o autor utiliza; 2) os problemas essenciais que o texto proposto trata; 3) a estrutura fundamental da argumentação do texto.

2. Em alguns casos pode-se analisar a situação histórica do texto e do autor. Este elemento do comentário exige, evidentemente, um conhecimento especializado que, ocasionalmente, o aluno de um curso introdutório não possui. Sem embargo, este elemento pode revelar-se importante, mesmo tendo em conta as limitações do aluno. A situação histórica do texto é um trabalho indispensável na história da filosofia, mas não estamos neste momento a analisar a estrutura de um curso de história da filosofia.
3. Análise dos termos fundamentais que aparecem no texto. Trata-se agora de ‘trabalhar’ com esses termos; para isso, podem realizar-se as seguintes tarefas: 1) elaborar uma lista ordenada de termos fundamentais; 2) definir esses termos em função daquilo que o autor afirma no texto (e, em caso de ser conhecido, dentro do pensamento geral do autor); 3) relações dos termos fundamentais do texto com outros contextos diferentes do texto analisado.
4. Detetar problema fundamental do texto. Isso equivale a expressar, com as próprias palavras do comentador, o que o autor pretende tratar no texto analisado, procurando cingir-se ao aspeto fundamental da abordagem. Através deste passo tenta-se realizar uma ‘apropriação’ daquilo que o autor quis dizer, expondo-o clara e brevemente. Convém ter em conta que, por vezes, não se trata de um problema, mas de um conjunto de problemas. O resultado deste passo consistirá em detetar o núcleo do texto, delimitando com clareza o que o autor quis dizer. Evidentemente, neste passo, deve ter-se em conta o resultado das análises anteriores.
5. Análise do método e estrutura argumentativa utilizados pelo autor. Trata-se de analisar como é que o autor do texto chegou às suas conclusões, insistindo de forma especial na sua maneira de argumentar, de unir raciocínios, de criticar outras teorias e autores, etc. Pode ser interessante realizar uma breve comparação entre o método utilizado pelo autor do texto e outros métodos ou argumentos utilizados no tratamento de problemas semelhantes aos que aparecem no texto.
6. Análise crítica do texto. Neste momento é preciso situar-se criticamente frente ao abordado pelo autor e seus argumentos. Como elemento final deste comentário, pode-se incluir neste passo, uma valoração pessoal do texto. O fundamental nesta valoração pessoal é que se encontre devidamente fundamentada.”

IZUZQUIZA, I., *La Clase de Filosofía como Simulación de la Actividad Filosófica*, Madrid, 1982, Ediciones Anaya, pp.11-237.

GUIÃO PARA ANÁLISE E COMENTÁRIO DE TEXTOS EM FILOSOFIA	
<p><i>A)ANÁLISE</i></p> <p>1. Tema/problema focado</p> <p>1.1. Definição do tema ou problema subjacente ou explicitação da pergunta a que o texto procura responder</p> <p>1.2. Identificação do contexto (filosofia, corrente, teoria) em que se insere o tema/problema.</p> <p>1.3. Identificação do contexto (obra, período, etc.) em que se inscreve o texto em análise.</p> <p>1.4. Levantamento e clarificação dos termos e conceitos mais importantes e sua pertinência e adequação ao tema/problema.</p> <p>2. Estrutura/forma do texto</p> <p>2.1. Estabelecimento do plano a que obedece o desenvolvimento.</p> <p>2.2. Divisão do texto em partes e/ou momentos (se os houver).</p> <p>2.3. Caracterização da forma (exposição, discussão, argumentação, polémica)</p> <p>2.4. Determinação da (s) função (ões): informativa, apelativa, expressiva, etc.</p> <p>2.5. Discussão de outros elementos considerados relevantes para a análise, tais como: unidade, sequência, coerência, etc.</p> <p>3. Conteúdo/Teses</p> <p>3.1. Estabelecimento da tese ou ideia central.</p> <p>3.2. Estabelecimento de outras teses ou ideias relevantes.</p> <p>3.3. Inferência de teses ou ideias implícitas.</p> <p>3.4. Reconhecimento da sequência e articulação das teses ou ideias.</p> <p>3.5. Detecção das razões, provas ou argumentos em abono das teses avançadas.</p> <p>3.6. Levantamento dos pressupostos que suportam a (s) tese (s) central (ais).</p> <p>3.7. Identificação da discussão (se a houver) e dos pontos polémicos (se os houver) operante os quais o autor toma posição.</p> <p>3.8. Enunciação das possíveis objeções e dos possíveis objetores às teses enunciadas.</p>	<p><i>B)COMENTÁRIO</i></p> <p>4. Crítica interna</p> <p>4.1. Apreciação crítica (concordância / discordância; parcial / total) do conteúdo e respetiva justificação e argumentação:</p> <p>a. da tese/ideia central,</p> <p>b. de outras teses/ideias,</p> <p>c. dos pressupostos,</p> <p>d. das consequências.</p> <p>4.2. Consideração crítica da estruturação do texto e da forma como são (ou não) desenvolvidas e articuladas as ideias e os argumentos, com exemplificação e justificação, por exemplo,</p> <p>a. das incongruências,</p> <p>b. das contradições,</p> <p>c. das transposições e das generalizações indevidas,</p> <p>d. da ambiguidade terminológica ou outra,</p> <p>e. outros elementos.</p> <p>5. Crítica externa</p> <p>5.1. Apreciação crítica da pertinência, interesse e universalidade</p> <p>a. do tema/problema discutido,</p> <p>b. das teses ou ideias centrais apresentadas.</p> <p>5.2. Consideração da relevância e atualidade do texto e das suas ideias,</p> <p>a. em função das recentes perspetivas filosóficas,</p> <p>b. em função das recentes aquisições científicas,</p> <p>c. em função das anteriores posições assumidas pelo autor do texto.</p> <p>6. Valorização pessoal e conclusão</p> <p>6.1. Formulação de um balanço-síntese. Recenseamento sintético das conclusões parciais estabelecidas na análise e no comentário.</p> <p>6.2. Discussão/problematização pessoal dos problemas deixados em aberto ou resolvidos no texto.</p> <p>6.3. Tomada de posição pessoal global e sintética sobre o seu conteúdo (ideias/teses) e eventualmente sobre a sua forma.</p>

VICENTE, J. N., Didática da Filosofia (Textos de Apoio para Alunos de Didática da Filosofia), Coimbra, 2005, Instituto de estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

NORMAS DA UNIVERSIDADE DE OXFORD

Comentário de textos Filosóficos

Primeira parte

1. Análise dos termos.

- Sinopse histórica dos termos mais importantes.
- Sentido que têm no autor que se comenta.
- Estilo do autor.
- Estudo dos termos novos que aparecem no texto.
- Valor do idioma em que está escrita a obra em ordem à clarificação das ideias que se expressam.
- Análise dos termos com vista a situar cronologicamente a obra e a determinar a paternidade do autor.
- Tradução do texto a comentar e justificação da mesma.
- Resumo e explicação das principais ideias contidas no texto.

2. Análise do método.

- Classes de métodos utilizados historicamente no tratamento do tema em questão.
- Análise do método empregado pelo autor.
- Análise do uso do mesmo que o autor faz no texto.
- Valor do método em ordem ao tratamento do tema em questão.
- Pressupõe o método o que se pretende demonstrar?

3. Situação do texto.

- Relação do texto com o contexto.
- Relação do contexto com a obra.
- Relação da obra com o pensamento conjunto do autor.
- Etapa da produção do autor a que pertence a obra.
- Evolução do pensamento do autor e possíveis contradições inerentes aos seus sistemas.
- Relação do autor com a época, escola ou linha filosófica em que pode enquadrar-se.

Segunda parte

1. Ideia ou ideias fundamentais que se expõem no texto.

- Estudo do problema que o autor (se) coloca.
- Estudo do problema levantado e de outras formulações do mesmo.
- Originalidade do autor.
- Determinantes pessoais, sociais, económicas, políticas e religiosas que influem nas ideias do autor.
- Importância das ideias expostas no texto em relação ao pensamento geral do autor.

- Influência no autor das ideias provenientes de outros campos de saber, principalmente da ciência.
- Interpretações posteriores do texto.
- Influência do autor dentro da sua escola.
- Influência na história da filosofia.

2. Estudo crítico.

- Crítica do problema colocado.
- Crítica ao modo de colocá-lo.
- Crítica aos pressupostos em que se baseia.
- Crítica do método utilizado.
- Crítica da linguagem em que se exprime.
- Crítica das ideias.
- Crítica das influências exercidas sobre as ideias.
- Crítica das conclusões.
- Crítica do pensamento geral do autor.
- Crítica das interpretações históricas do texto, obra e autor.
- Crítica da escola ou linha filosófica em que se pode enquadrar o autor.

3. Conclusões.

- Valor atual do problema colocado e da solução proposta.
- Apreciação valorativa pessoal do problema.
- Contributo pessoal para o tratamento e solução do problema colocado.
- Bibliografia do autor, edições e traduções.
- Bibliografia sobre o autor.
- Bibliografia sobre a escola ou linha filosófica em que pode enquadrar-se.
- Bibliografia sobre o problema que se coloca no texto.
- Bibliografia sobre as principais soluções que historicamente se deram ao problema.

CAMPOMANES, C.T., *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y Materiales*, Madrid, 1984, SM Ediciones, pp. 9-115.

**TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA
FILOSOFIA - 12º ANO**

FÉDON, DE PLATÃO



“A morte de Sócrates”. Pintura de José de Medeiros, 1878.

Este Teste tem a duração de duas horas e é constituído por **dois grupos de itens**.

O GRUPO I inclui dois itens:

- Um item de relação entre dois conceitos ou de justificação de uma tese sobre a obra lecionada - Época Antiga.
- Um item de análise de texto.

O GRUPO II inclui um item de desenvolvimento de um tema dado a partir da obra lecionada - Época Antiga.

GRUPO I

Na resposta ao item 1:

- Utilize aproximadamente **160 palavras** (cerca de 20 linhas), número indicador do grau de desenvolvimento da sua resposta;
- Tenha em consideração os conhecimentos adquiridos na leitura da obra, sem recorrer ao excerto apresentado para o item seguinte.

Na resposta ao item 2:

- Utilize aproximadamente 320 palavras (cerca de 40 linhas), número indicador do grau de desenvolvimento da sua resposta;
- A mera transcrição de frases do texto implica a classificação de zero pontos.

QUESTÕES

GRUPO I

FÉDON, PLATÃO

1. Relacione os conceitos de conhecimento e de purificação, explicitando o significado dessa relação no contexto da obra.
2. Mostre como Sócrates, no capítulo ao qual se refere o texto abaixo apresentado, concilia “a interdição de exercer violência sobre si e o desejo que o filósofo tem de seguir aquele que morre”.

(SÓCRATES -) (...) Aí tens pois Cebes, o que explicarás a Eveno. Diz-lhe ainda que passe bem e que, se tiver juízo, me seguirá o mais depressa possível. Por mim, será hoje mesmo, segundo tudo leva a crer, o dia da partida: assim o determinam os Atenienses.

E vai Símiás - Que recomendações, Sócrates - comentou -, dás tu a Eveno! Já por várias vezes tenho contactado com o nosso homem e, desses contactos, pressinto que nem de perto nem de longe se disporá a acatar tais conselhos...

- *Ora essa! - Acudiu ele - Eveno não é um filósofo?*
- *Nessa conta, pelo menos, o tenho - respondeu Símiás.*
- *Então acatá-lo-á por certo, ele ou qualquer outro que se empenhe a fundo nessa atividade. O que não significa que vá exercer violência sobre si, por isso, segundo se diz, é interdito pelos deuses.*

(...) Cebes perguntou-lhe então:

- *Mas diz-me Sócrates, como concilias tu isso - a interdição de exercer violência sobre si mesmo e o desejo que o filósofo tem de seguir aquele que morre? 71b/c, Lisboa Editora, p. 45.*

GRUPO II

Utilize aproximadamente **640 palavras** (cerca de 80 linhas), sem contar com o plano organizador. Considere este número como indicador do grau de desenvolvimento da sua resposta.

QUESTÃO

GRUPO II

OBRA

FÉDON, Platão

TEMA

A Filosofia é um “viver da “alma”.

3. Desenvolva o tema.

Na sua resposta:

- Relacione o tema com o horizonte temático da obra;
- Integre o tema na estrutura argumentativa da obra;
- Avalie o modo como o autor trata o tema na obra.

Comece por apresentar o plano organizador da sua resposta.

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I

1. 40 PONTOS
2. 70 PONTOS

TOTAL DO GRUPO I 110 PONTOS

GRUPO II

3. 90 PONTOS

TOTAL DO GRUPO II 90 PONTOS

TOTAL 200 PONTOS

PISTAS PARA A CORREÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

GRUPO I

FÉDON, PLATÃO

1. Relacione os conceitos de conhecimento e de purificação, explicitando o significado dessa relação no contexto da obra.

RESPOSTA:

- A purificação é a libertação e separação da alma em relação ao corpo, o qual é como um cárcere que desvia a alma da sua função mais nobre: o conhecimento da Verdade e do Bem.
 - Assim, a purificação é condição de possibilidade do conhecimento, e é por isso que o insensato e o impuro não podem alcançar o conhecimento.
 - A filosofia é uma preparação para a morte: ao longo da vida, o filósofo exercita a separação do corpo e da alma, com a finalidade da sua alma estar pura quando se libertar completamente do corpo.
2. Mostre como Sócrates, no capítulo ao qual se refere o texto abaixo apresentado, concilia “a interdição de exercer violência sobre si e o desejo que o filósofo tem de seguir aquele que morre.”

RESPOSTA:

Ainda no Prólogo desta obra, início do diálogo narrado, onde encontramos de modo simples e quase impercetível a questão dos contrários, aparece-nos Sócrates falando das razões que o levaram a poetar no cárcere, questão colocada por Eveno, poeta e sofista, por intermédio de Símias e Cebes.

No culminar a sua explicação sobre o “porquê” de poetar, explicitando que a filosofia pode ser considerada como a mais alta forma de música ou ainda como a arte de lidar com razões ou argumentos e não com ficções, o nosso filósofo acabará por convidar de uma forma algo inusitada e inesperada, o mesmo Eveno a acompanhá-lo na sua viagem até à vida da alma, isto é, a morrer.

Com este convite, e dadas as circunstâncias da sua morte anunciada, entramos no primeiro capítulo da obra e na primeira grande discussão sobre a morte e, neste caso, sobre o suicídio.

O convite que Sócrates faz a Eveno causa estranheza e impressão a Símias e Cebes, por se tratar, aparentemente (ainda sem uma explicação do que se entende por “convidar a morrer”), de uma defesa do suicídio, dado que Sócrates estava a poucas horas de morrer... Esta perplexidade dos pitagóricos vai traduzir-se no debate desta questão e na necessidade de Sócrates esclarecer o que entende por morte e pelo desejo que o filósofo

tem de morrer, distinguindo este desejo, do suicídio, para que não seja considerado um defensor do mesmo.

No entanto, ao distinguir “desejo de morrer” de suicídio, Sócrates incorrerá numa aparente contradição, aos olhos dos pitagóricos, dado que estes não compreendem como se pode defender este desejo de morrer e, simultaneamente, a condenação do suicídio como um ato ímpio, interdito pelos deuses.

Para poder convencer os seus interlocutores de que a sua posição é defensável, Sócrates irá ter que esclarecer muito bem o que se entende por “morte” e por “filosofia”. A morte, na tradição órfico pitagórica é considerada como uma separação da alma do corpo; quando este morre, aquela liberta-se. Se assim é, a filosofia não é mais do que esse treino de morrer, isto é, a filosofia é libertação, é purificação da alma.

Por outras palavras, a filosofia é um desejo de morrer, mas no sentido de uma prática, uma ética; o suicídio não é defensável, o que Sócrates propõe é uma vida pela filosofia, uma vida eticamente empenhada: a rejeição do corpo e de tudo o que o corpo implica para que a alma se possa libertar, preparar para a imortalidade (alma pura).

Embora convencido por Sócrates que desejar a morte não é o mesmo que defender o suicídio, Cebes colocará uma outra objeção: Sócrates havia afirmado que somos pertença dos deuses, isto é, não podemos ir contra os seus desígnios, nomeadamente, no que respeita à morte, daí o suicídio, tratando-se uma vontade pessoal, colidir com a vontade dos deuses, aos quais devemos obediência. O que Cebes não compreende é como pode Sócrates desejar morrer, mesmo não sendo por suicídio, se isso significa, forçosamente, abandonar os melhores guias que existem, os deuses.

Sócrates responde a esta objeção com recurso à crença na “Bela Esperança”, isto é, afirmando a profunda crença que tem num destino para aqueles que morrem. A vida não é algo que se deva abandonar, mas sim, viver de um modo ético, empenhado, para quando morrermos fisicamente, podermos ter uma vida da alma, junto de outros deuses igualmente bons e sábios.

Dissipadas todas as dúvidas quanto à aparente contradição existente entre o desejo de morrer do filósofo e o repúdio do suicídio, Sócrates sentirá necessidade de mostrar as razões que ele, no seu caso pessoal, encontra para que a morte seja um objetivo natural para o filósofo, para aquele que toda a vida se consagrou à filosofia se sinta tranquilo perto da sua hora - a filosofia como “treino de morrer e de estar morto”.

Afirmção de um dualismo entre a alma e o corpo a nível antropológico, gnosiológico, ético e ontológico: exaltação da via da alma / razão a todos estes níveis, em detrimento do corpo, visto sempre como um obstáculo nos mesmos vetores apresentados neste capítulo.

GRUPO II

Obra: *Fédon*, Platão

Tema: A Filosofia é um “viver da “alma””.

RESPOSTA:

Introdução

Para Platão, autor de *Fédon*, entre outros diálogos, é um homem profundamente marcado pelo exemplo do mestre, no que respeita à sua postura ética face à vida, ao saber. De tal forma Sócrates o marcou, que é a injustiça da sua morte que o faz enveredar pela filosofia, deixando para trás não as questões políticas, mas uma carreira política promissora. Esta apetência pela filosofia é igualmente marcada pelo forte cunho ético e humanista da filosofia socrática. Não será de estranhar que Platão, embora esprestando um cunho novo através das suas teorias (Teoria das Ideias) a algumas doutrinas socráticas, tenha refletido, a par com o seu mestre, as mesmas preocupações fortemente impregnadas de uma ética transcendente e racionalista.

Se para Sócrates definir conceitos éticos, através do seu diálogo, era fundamental, para Platão tratava-se dessa mesma necessidade de uma explicação racional e universal das verdades imutáveis, transpostas por este para um domínio ontologicamente real, onde, não com certeza por mera coincidência, a mais importante e fundamento de todas as outras seria a Ideia de Bem.

A comum preocupação que estes filósofos revelam pela justiça, pelo bem, pela ética de um modo geral, é uma preocupação legítima, numa época em que o relativismo e o subjetivismo defendidos pelos sofistas invadem a esfera do ético e trazem consigo consequências drásticas para a vida em sociedade. A preocupação pela pedagogia, pela ética, pelo bem saber em geral, prende-se com a ideia de a vida em sociedade exige saber: só aquele que conhece o bem pode praticá-lo (intelectualismo moral)

Numa filosofia fortemente ética e de cariz racionalista, mais facilmente se perceberá que a alma, lado racional, espiritual do homem, a par do corpo visto como uma prisão daquela e não como complemento, será a parte do homem que mais próxima estará dessas tais verdades imutáveis, tão longe que estão do corpo e do sensível, subjetivo, relativo e em permanente mudança.

Desenvolvimento

É no primeiro capítulo do *Fédon* que Sócrates faz a sua primeira apologia da filosofia, apologia esta que vai ser consequência do próprio debate em torno da ideia e “desejo de morrer” dos filósofos e a questão do suicídio como interdito. Sócrates aí, ver-se-á obrigado a explicar o que entende por filosofia, a propósito da conceção de morte que defende, dado que esta não se compara, de modo nenhum com a conceção vulgar ou do homem do senso comum, do não filósofo.

Em primeiro lugar, e na consequência do seu provocatório convite feito a Eveno, poeta e sofista (pretenso filósofo ou filósofo aparente), Sócrates condenará de uma

forma consistente o suicídio, tendo de explicar então, o que entende por “desejo de morrer” dos filósofos, que aparentemente aparecia como algo difícil de conciliar com a rejeição do suicídio.

Se encararmos a morte, seguindo a tradição dos mistérios, por ele referida, como sendo uma separação da alma em relação ao corpo e, se virmos a filosofia como o caminho de purificação, isto é, de libertação da alma, como nos ensina o pitagorismo, então podemos daí retirar a conclusão de que a morte do corpo não é a morte da alma, pelo contrário, é possibilidade de vida daquela, mas de um modo puro, completamente liberta das amarras do corpo, possibilidade esta apenas trazida pela filosofia.

Mas, e de que modo é a filosofia o caminho para a libertação da alma? Só o poderá ser se for considerada como “um treino de morrer e de estar morto”, isto é, a filosofia é esse treino. É pela filosofia, como uma prática, como uma ética que eu, em vida ainda, vida do corpo, me vou libertando deste e de tudo o que ele significa enquanto prisão material, obstáculo à verdadeira vida, à verdade, ao conhecimento.

Podemos então afirmar, com Sócrates e Platão, que a filosofia será uma vida da alma, no sentido em que é pela filosofia que a alma se liberta do corpo e, deste modo, pode aspirar ao transcendente, inalcançável de modo completo pelo corpo. Filosofar, nesta perspectiva, será renunciar ao corpo, é viver de acordo com a alma e para a alma.

A filosofia, como vida da alma, é libertadora e purificadora, porque desvincula o homem de toda a ingerência do corpo e dos seus desejos. A filosofia é aquela espécie de vida, uma prática, um treino, que o homem alcança quando se desliga ao máximo do seu corpo e “fixa o seu olhar” (da alma) na existência sem nenhuma carga sensível. O exercitar próprio da filosofia, isto é, em morrer, nesta perspectiva, traduz-se em exercitar-se na elevação sobre aquilo que constitui o nosso corpo e a nossa existência individual, na busca do mundo invisível.

Esta morte como superação, libertação, é facilmente defensável pelos filósofos, porque se trata da defesa de uma vida de acordo com princípios filosóficos ou, por outras palavras, da vida da alma. Por outro lado, é igualmente compreensível que a maioria dos homens não a entenda assim e, daí, o receio que tem da morte.

Conclusão

Sócrates é um filósofo, por isso, está preparado para a morte, que vista deste modo, nada mais é que o culminar de um longo treino. A filosofia assume aqui um papel modelar na figura de Sócrates: o modelo de vida proposto por Platão é o do próprio Sócrates. Este, viveu de forma filosófica, isto é, pautou a sua vida pelo transcendente, tentou que a sua vida fosse uma vida da alma, a verdadeira vida, o que por outras palavras corresponde à morte para o homem comum e que, sendo concebida pelos filósofos como a libertação da alma, se tratará do viver da alma, uma continuação daquilo que já praticavam.

Problematização:

- Em todo este capítulo não há propriamente uma argumentação estritamente racional, já que esta está assente em pressupostos de cariz religioso (morte/ conhecimento como purificação/bela esperança).
- Será o corpo um mero obstáculo em termos antropológicos, éticos, gnosiológicos e ontológicos?
- A alma e o corpo serão assim realidades tão distintas e tão separadas uma da outra?

**CRITÉRIOS DE CORREÇÃO
(Descritores)¹**

GRUPO I Questão 1	A - Relação entre conceitos ou B - Justificação de teses no contexto da obra		Cotação
	A	B	
Competências de compreensão, de aplicação e de análise	1. Explicitação do significado de cada conceito no contexto da relação.	1. Explicitação do significado da tese.	10 pontos
	2. Caracterização do tipo de relação entre os conceitos (convergência/oposição, interdependência, hierarquia).	2. Exposição de um argumento da obra para fundamentar a tese.	10 pontos
	3. Explicitação do significado da relação entre os conceitos no contexto da obra.	3. Explicitação do significado da tese no contexto da obra.	10 pontos
Competências formais	4. Organização do discurso (ordem, coerência).		06 pontos
	5. Expressão escrita (sintaxe, ortografia).		04 pontos

Total da questão: 40 pontos

¹ Estes descritores foram concebidos e adaptados por mim aos testes de Avaliação Sumativa de Filosofia de 12º ano, a partir dos descritores constantes nos critérios de correção dos Exames Nacionais de Filosofia de 12º ano.

GRUPO I Questão 2	Análise do excerto e fundamentação da análise no contexto da obra	Cotação
Competências de compreensão, de aplicação e de análise	1. Exposição dos elementos do excerto que permitem responder à questão formulada (conceitos, teses, argumentos).	10 pontos
	2. Explicitação da relação dos elementos do excerto com a questão formulada.	15 pontos
	3. Seleção dos elementos da obra para fundamentar a análise (conceitos, teses, argumentos).	15 pontos
	4. Autonomia na elaboração da resposta (não se limita a reproduzir conhecimentos genéricos, revela reflexão sobre os conteúdos).	07 pontos
	5. Utilização do vocabulário específico da obra.	06 pontos
Competências formais	6. Organização do discurso (ordem, coerência).	10 pontos
	7. Expressão escrita (sintaxe, ortografia).	07 pontos

Total da questão: 70 pontos

GRUPO II Questão 3	Desenvolvimento do tema	Cotação
Competências de compreensão, de aplicação e de análise	1. Relação do tema com o horizonte temático da obra.	10 pontos
	2. Integração do tema na estrutura argumentativa da obra (relação com conceitos, teses, argumentos).	20 pontos
	3. Avaliação do modo como o autor trata o tema na obra.	10 pontos
	4. Autonomia na elaboração da resposta (não se limita a reproduzir conhecimentos genéricos, revela reflexão sobre os conteúdos).	10 pontos
	5. Utilização do vocabulário específico da obra.	06 pontos
Competências formais	6. Adequação do plano organizador à resposta.	10 pontos
	7. Organização do discurso (ordem, coerência).	15 pontos
	8. Expressão escrita (sintaxe, ortografia).	09 pontos

Total da questão: 90 pontos
Total (Grupo I e Grupo II): 200 pontos

2º ano / 2º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Dissertação.....	CIV	A	810	OT: 160	30	—

Despacho n.º 10658/2008

Sob proposta da Faculdade de Letras, foi, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 7º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, e no n.º 1 do artigo 1º do Decreto-Lei n.º 155/89, de 11 de Maio, bem como do vertido no n.º 1 do artigo 11º dos Estatutos da Universidade de Coimbra, e alínea e) do artigo 2º do Regulamento do Senado da Universidade de Coimbra, aprovado o seguinte:

Artigo 1.º**Criação do curso**

A Universidade de Coimbra, através da Faculdade de Letras, em cumprimento do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e nos termos dos Decretos-Lei n.ºs 155/89 e 42/2005, respectivamente, de 11 de Maio e de 22 de Fevereiro, e dos Despachos n.ºs 10543/2005 e 7287-C/2006, respectivamente, de 11 de Maio e de 31 de Março, confere o grau de mestre, correspondente ao 2º ciclo de estudos em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

Artigo 2.º**Organização do curso**

O curso identificado no artigo anterior, adiante designado simplesmente por curso, organiza-se pelo sistema europeu de créditos (ECTS).

Artigo 3.º**Estrutura curricular e plano de estudos**

A estrutura curricular e o plano de estudos do curso são os que constam em anexo ao presente documento, dele fazendo parte integrante.

Artigo 4.º**Condições de acesso**

Podem candidatar-se ao curso de 2º Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário:

1º Todos os licenciados em Filosofia.

2º Todos os licenciados em outras áreas que apresentem um *curriculum* considerado adequado à prossecução do curso pela Comissão Científica do Mestrado nos termos do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Artigo 5.º**Critérios de seriação e de selecção dos candidatos**

Os candidatos serão seriados e seleccionados de acordo com a classificação obtida na Licenciatura.

Artigo 6.º**Condições de Matrícula**

Podem inscrever-se e matricular-se no curso de 2º Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário todos os candidatos admitidos que se encontrem nas condições regulamentares estabelecidas na Universidade de Coimbra.

Artigo 7.º**Condições de reingresso**

1 — Podem solicitar o reingresso no curso de 2º Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário todos aqueles que o tenham frequentado em anos anteriores e não tenham entretanto renovado a matrícula e inscrição.

2 — Caso haja mudança da estrutura curricular e do plano de estudos, os alunos a quem for concedido o reingresso ficarão sujeitos a um plano de equivalências.

Artigo 8º**Condições de transferência**

1 — Podem solicitar transferência todos os alunos que tiverem frequentado um curso de 2º Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário em outra Universidade portuguesa ou estrangeira.

2 — Os alunos a quem for concedida transferência ficarão sujeitos a um plano de equivalências.

Artigo 9º**Condições de mudança de curso**

1 — Podem solicitar ingresso por mudança de curso todos os alunos que tiverem frequentado um curso de 2º Ciclo conducente ao grau de mestre na Universidade de Coimbra.

2 — Os alunos a quem for concedido ingresso por mudança de curso poderão beneficiar de equivalências a unidades curriculares já efectuadas integráveis no curso de 2º Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

Artigo 10º**Calendário lectivo**

O calendário lectivo e a duração dos períodos lectivos do curso de 2º Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário serão fixados pelo Conselho Directivo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Artigo 11.º**Numerus clausus**

O número de vagas será fixado por despacho reitoral, por proposta do conselho científico da Faculdade de Letras.

Artigo 12.º**Prazos e calendário lectivo**

1 — Os prazos de candidatura, matrícula e inscrição, serão fixados por despacho do Reitor, por proposta do conselho científico da Faculdade de Letras.

2 — O calendário lectivo será anualmente fixado por despacho do Conselho Directivo da Faculdade de Letras.

Artigo 13.º**Propinas**

As propinas serão fixadas por deliberação do Senado sob proposta do Reitor da Universidade de Coimbra.

Artigo 14.º**Regras de avaliação de conhecimentos**

1 — A avaliação de conhecimentos ficará sujeita ao regulamento geral em vigor na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2 — A avaliação final de uma unidade curricular é expressa através de uma classificação na escala numérica de 0 a 20 valores, considerando-se aprovação a obtenção de um mínimo de 10 valores.

Artigo 15.º**Classificação final**

A classificação final do ciclo de estudos, após a defesa do Relatório, será dada numa escala de 0 a 20 valores, entrando na média final cada unidade curricular com uma ponderação correspondente ao número de ECTS que lhes estão atribuídos.

Artigo 16.º

Relatório e prestação de provas

1 — As normas aplicáveis ao processo de escolha do tema do Relatório, à respectiva supervisão e designação dos orientadores e ou co-orientadores, de nomeação, composição e funcionamento do júri e as regras sobre prestação de provas são as constantes do regulamento próprio da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra para Cursos de 2.º Ciclo.

2 — Fica salvaguardado que, no caso do curso de 2.º Ciclo conducente ao grau de mestre em Formação de Professores de Filosofia do Ensino Secundário, a orientação será efectuada por um dos docentes responsáveis pelos seminários, que podem, em função das metodologias e das temáticas escolhidas para a concretização do Relatório, acordar com o mestrando uma co-orientação, de forma a valorizar a investigação, a inovação e a qualidade do trabalho a efectuar.

3 — O Relatório deve corresponder a um projecto a definir de acordo com o orientador ou orientadores (docentes do 2.º ciclo de estudos em Formação de Professores) e compreender um ou vários objectivos concretos.

3.1 — O trabalho é antes de mais um trabalho pessoal, devendo o mestrando demonstrar a sua capacidade de trabalho, inovação e autonomia.

3.2 — Deve constituir uma verdadeira contribuição, fruto de pesquisa pessoal, para atingir resultados inéditos. O mestrando deve organizar e tratar dados a partir de inquéritos, estatísticas, questionários, arquivos e levantamentos diversos. Estes dados devem ser tratados e interpretados através de metodologias e instrumentos bem definidos. O trabalho deve chegar a resultados que permitam atingir novos conhecimentos ou pistas metodológicas inovadoras.

Artigo 17.º

Diploma pela frequência do Curso

Os alunos que frequentarem a parte curricular escolar correspondente aos dois primeiros semestres terão direito a um diploma, em que será mencionada a média final das classificações obtidas.

Artigo 18.º

Regime geral

Nos casos em que a presente deliberação for omissa, o curso rege-se-á pelo estabelecido nas peças instrutórias que compõem o processo de criação do presente curso, bem como, em tudo o que não contrarie o disposto no referido documento e a natureza daquele, pelas disposições constantes de regulamento geral ou norma específica a aprovar sobre as referidas matérias.

Artigo 19.º

Início de funcionamento

O curso terá início a partir do ano lectivo de 2007-2008.

19 de Março de 2008. — O Vice-Reitor, *António Gomes Martins*.

ANEXOS

- I — Estrutura curricular:
 - 1 — Estabelecimento de ensino: Universidade de Coimbra.
 - 2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): Faculdade de Letras.
 - 3 — Curso: Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.
 - 4 — Grau ou diploma: Mestrado.
 - 5 — Área científica predominante do curso: Formação de Professores.
 - 6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 120.
 - 7 — Duração normal do curso: Dois anos (quatro semestres).
 - 8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável):
 - 9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Formação Educacional Geral	FEG	6	(a) 24
Didácticas Específicas	DE	30	
Formação na Área de Docência	FAD	12	
Iniciação à Prática Profissional	IPP	48	
<i>Total</i>		96	24

10 — Observações:

(a) Opções em Ciências da Educação e Opções em Métodos e Técnicas de Educação:

Opções em Ciências da Educação	Opções em Métodos e Técnicas da Educação
Psicologia da Educação (obrigatória)	Escrita Criativa e Ensino.
Filosofia da Educação.	Tecnologias Educativas.
História e Sociologia da Educação	Organização e Gestão Escolares.
Linguagem e Educação.	Informática Aplicada ao Ensino.
Cidadania e Educação.	Necessidades Educativas Especiais
Multiculturalismo e Educação.	Metodologias de Investigação Educativa.
Deontologia das Práticas Educativas	

II — Plano de estudos:

Universidade de Coimbra

Faculdade de Letras

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

1.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Psicologia da Educação	FEG	S1	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Opção em Ciências da Educação	FEG	S1	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Didáctica da Filosofia I (a)	DE	S1	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Didáctica da Filosofia II (b)	DE	S1	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Didáctica da Filosofia III (c)	DE	S1	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	

Explicitação dos conteúdos das Didácticas Específicas da Filosofia:

a) Didáctica da Filosofia I — Introdução à Didáctica Específica da Filosofia e Iniciação às Metodologias do Trabalho Filosófico.

b) Didáctica da Filosofia II — Didáctica da Lógica e da Argumentação.

c) Didáctica da Filosofia III — Didáctica dos Conteúdos Programáticos do 10.º Ano.

Nota: A todas as unidades curriculares correspondem a 4 horas semanais (em 2 sessões), excepção feita aos seminários a que correspondem 3 horas semanais (em 1 sessão).

2.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Opção em Ciências da Educação	FEG	S2	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Opção em Métodos e Técnicas de Educação	FEG	S2	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Opção em Métodos e Técnicas de Educação	FEG	S2	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Didáctica da Filosofia IV (d)	DE	S2	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	
Didáctica da Filosofia V (e)	DE	S2	TT: 162	TP:60; OT: 5	6	

Explicitação dos conteúdos das Didácticas Específicas da Filosofia:

d) Didáctica da Filosofia IV — Didáctica dos Conteúdos Programáticos do 11.º Ano.

e) Didáctica da Filosofia V — Desenvolvimento Curricular e Concepção de Projectos Docentes (Planificação Didáctica)

Nota: A todas as unidades curriculares correspondem a 4 horas semanais (em 2 sessões), excepção feita aos seminários a que correspondem 3 horas semanais (em 1 sessão).

3.º e 4.º semestres

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Seminário de Filosofia I	FAD	S3	TT: 162	S: 45; O: 20	6	
Seminário de Filosofia II	FAD	S4	TT: 162	S: 45; O: 20	6	
Estágio (Prática Pedagógica Supervisionada) e Relatório Final	IPP	A	1296	EST:200;REL:30=230	48	Anual

Despacho n.º 10659/2008

Sob proposta da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, foi, pela deliberação do Senado n.º 12/2007, de 11 de Abril, aprovada a adequação do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em “Gestão da Formação e Administração Educacional”.

Na sequência do registo da referida adequação na Direcção-Geral do Ensino Superior, com o n.º R/B — AD-86/2008, e em cumprimento do Despacho do Senhor Director-Geral, n.º 6797/2008, publicado no *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 48, de 7 de Março, procede-se em anexo à publicação da estrutura curricular e plano de estudos do Mestrado acima referido.

19 de Março de 2008. — O Vice-Reitor, *António Gomes Martins*.

ANEXO

I — Estrutura curricular

1. Estabelecimento de ensino: Universidade de Coimbra
2. Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
3. Curso: Gestão da Formação e Administração Educacional
4. Grau ou diploma: Mestre
5. Área científica predominante do curso: Ciências da Educação
6. Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 120 ECTS

O grau de mestre em Gestão da Formação e Administração Educacional será alcançado quando o aluno obtiver 120 créditos, de acordo com a adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS — *European Credit Transfer and Accumulation System*), consagrado nas Leis n.ºs 42/2005, de 22 de Fevereiro, 49/2005, de 30 de Agosto, 74/2006,

de 24 de Março, e em conformidade com o Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares aos Cursos da Universidade de Coimbra (deliberação do Senado n.º 69/2005).

7. Duração normal do curso: 2 anos

8. Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável):

O curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra terá os seguintes domínios de especialização: 1. Organização e Gestão da Formação; 2. Organizações Educativas e Gestão Escolar. Para salvaguardar a especialização científica, o estudante deve obter 18 ECTS no 1º ano deste 2º ciclo em unidades curriculares da área de especialização em que pretende finalizar o curso e realizar a dissertação ou o estágio e o relatório de estágio na mesma área. A cada área de especialização correspondem, assim, 78 ECTS, a traduzir a sua especificidade.

9. Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ciências da Educação	CE	26	84-90
Direito	DIR	4	0-6
Gestão	GES	4	0-6
<i>Total</i>		30	90 (1)

(1) Indicar o número de créditos das áreas científicas optativas, necessários para a obtenção do grau ou diploma.



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
GABINETE DO REITOR

DESPACHO Nº 137/2011

OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA POR LICENCIADOS PRÉ-BOLONHA

No sentido de proporcionar formação complementar aos licenciados pré-Bolonha, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre;

Na linha da Recomendação do Conselho de Reitores, de 8 de Janeiro 2011;

Tendo em vista a necessidade de manutenção da qualidade da formação proporcionada e da certificação dos seus diplomados;

A Universidade de Coimbra define as seguintes linhas de orientação:

1. Os **detentores do grau de licenciado pré-Bolonha** que pretendam obter o grau de Mestre na Universidade de Coimbra podem candidatar-se a cursos de Mestrado em funcionamento, na área de formação em que se licenciaram. Caso sejam admitidos, ser-lhes-á feita a creditação da formação adquirida na respetiva licenciatura, que poderá, justificadamente, incluir acreditação da dissertação/estágio/projeto.

Sem prejuízo da decisão tomada, em cada caso concreto, por parte do Conselho Científico responsável pelo respetivo curso, deverão estes licenciados realizar, a totalidade de ECTS que não for creditada e que, na maior parte das situações, corresponderá, cumulativamente, a:

- a) uma dissertação/estágio/projeto nos termos definidos no plano de estudos do curso;
 - b) unidades curriculares necessárias à atualização da sua formação, num total que não deve ultrapassar os ECTS relativos a um semestre para licenciaturas pré-Bolonha de 5 anos, e dois semestres para licenciaturas pré-Bolonha de 4 anos.
2. Os **detentores do grau de licenciado pré-Bolonha que possuam mais de 5 anos de experiência profissional** na área do mestrado a que se candidatam, reportada a um período equivalente a 5 x 365 dias, podem solicitar a substituição da dissertação/estágio/projeto pela defesa, em prova pública, de um relatório detalhado sobre essa sua atividade profissional, para o que deverão apresentar, no momento da

candidatura, e para além do CV, uma breve síntese do percurso profissional, organizada de acordo com as normas a definir pelo Conselho Científico responsável pelo curso, que deve contemplar pelo menos a seguinte informação: atividade desenvolvida, duração da mesma (em dias), local, competências profissionais específicas desenvolvidas para cada atividade.

Em função da especificidade de cada curso de mestrado e das competências consideradas fundamentais, o Conselho Científico responsável pelo curso define, para os candidatos que decida admitir a este regime, as linhas de orientação a seguir na elaboração do relatório detalhado da experiência profissional a apresentar. Nele devem ser desenvolvidas e claramente explicitadas competências de reflexão teórica, com revisão crítica do estado da arte relativamente ao tema escolhido e competências de investigação, bem como equacionadas as implicações do trabalho realizado, em função do tema estudado e da área de formação cursada. Este tipo de trabalho não dispensa a identificação do professor responsável pela orientação ao estudante, sendo também obrigatória a realização de provas públicas com júri, no formato habitual. Formalmente esta avaliação do relatório será tratada como a normal dissertação/estágio/projeto prevista no plano de estudos do curso.

Estes licenciados deverão, ainda, realizar as unidades curriculares necessárias à sua actualização, de acordo com o definido na alínea b) do ponto 1.

3. O montante das propinas é igual ao fixado pelo Conselho Geral para os mesmos Cursos, para o mesmo ano letivo.

Universidade de Coimbra, 1 de junho de 2011.

O Reitor



João Gabriel Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

FILOSOFIA

12º ANO

Programa

ABRIL 1995

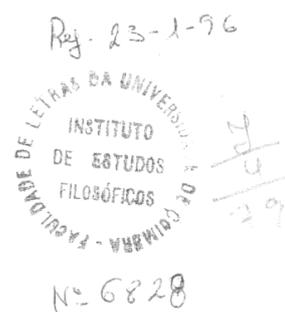


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

FILOSOFIA

12º ANO

-PROGRAMA-



Aprovado para aplicação generalizada a partir de 1995/96

Abril de 1995

2/2/95



ÍNDICE

1.	Pressupostos curriculares	5
2.	Estatuto e finalidade	6
3.	Opções programáticas	7
3.1.	Objectivo global e critério	7
3.2.	A importância fundamental do discurso escrito	7
3.3.	O primado da língua materna	8
3.4.	As opções já experimentadas	9
4.	Princípios programáticos	10
4.1.	O primado da obra	10
4.2.	Dupla função da obra filosófica	11
4.3.	Obrigatoriedade da utilização de três obras de épocas diferentes	12
4.4.	Critérios para a selecção das obras	12
4.5.	Leitura integral	13
4.5.1.	A essência do método proposto	13
4.5.2.	Reciprocidade do ler e do escrever	13
4.5.3.	O comentário	15
4.5.4.	O juízo crítico sobre cada uma das obras-texto	15
4.5.5.	Participação activa do aluno	16
4.5.6.	Avaliação do aluno	16
5.	Fichas das obras seleccionadas	17
5.1.	Elenco das obras seleccionadas	17
5.2.	Fichas de leitura	18
6.	Organização lectiva	37
6.1.	Utilização das obras-texto	37
6.2.	Planificação	37
6.3.	Bibliografia	38



PROGRAMA

1. PRESSUPOSTOS CURRICULARES

A disciplina de Filosofia, no quadro da Reforma Curricular, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, é uma das disciplinas que integram a componente de formação específica do 12º ano, na qual se podem matricular os alunos que nos 10º e 11º anos hajam cumprido a frequência da disciplina de Introdução à Filosofia.

Esta situação implica o imperativo, ao mesmo tempo legal e didáctico, de imprimir à disciplina de Filosofia uma ordenação programática e metodológica que se articule verticalmente com o programa e os métodos de Introdução à Filosofia e tenha como finalidade a prossecução dos objectivos definidos pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE -, no artº 9º, para o ensino secundário.

O Decreto-Lei da Reforma Curricular, ao estatuir a Introdução à Filosofia como a segunda componente de formação geral, a seguir ao Português, reconhece a especificidade e a importância do contributo educacional que as disciplinas filosóficas devem prestar na obtenção das capacidades e competências que a LBSE formula nos objectivos. Este reconhecimento é o primeiro princípio a ter em consideração na elaboração dos programas e em todas as actuações conducentes à sua proficiente execução.

É manifesta a adequação a esta exigência, alcançada pela ordenação temática e metodológica do actual programa de Introdução à Filosofia. Ao entender a posição curricular, atribuída a esta disciplina, como lugar de encontro de saberes e de experiências, como espaço privilegiado de possibilidades para a emergência da reflexão crítica e para o alargamento dos quadros conceptuais (pag.6); ao fazer uma articulação temática configurativa do horizonte de problematização das disciplinas filosóficas, optando por uma preferência, não exclusiva, da perspectiva da contemporaneidade na formulação e tratamento dos temas (pág. 7 e 10); ao valorizar o pólo de aprendizagem no processo de ensino, motivando o aluno a tornar-se o agente dinâmico da própria aprendizagem, solicitando-lhe a iniciativa mediante a apresentação de núcleos problemáticos, mais do que pelo desdobramento expositivo de conteúdos e propondo-lhe o caminho de elaboração discursiva que vai gradualmente do vivido ao pensado, partindo do mais próximo e vivencial para níveis de complexificação crescente (pags. 10 e 29), - ao estabelecer estes procedimentos metodológicos, o programa traça uma estratégia pedagógico-didáctica que, a ser compreendida e executada, não só conduzirá o aluno à aquisição das capacidades e competências, resultantes da aprendizagem própria da Introdução à Filosofia, mas dará também a esta disciplina a virtualidade de funcionar como factor de ligação interdisciplinar e de unificação da estruturação mental dos diferentes processos de aprendizagem dos diversos saberes.

Todos estes procedimentos pedagógico-didácticos, referidos à organização temática das unidades programáticas da tematização lectiva, possibilitam e prefiguram as capacidades de intuição e de concepção e as competências de interpretação e de elaboração discursiva, como aquisições através do ensino e da aprendizagem.

Com efeito, ao terminar o período de iniciação à filosofia com aproveitamento escolar, o aluno possuirá a capacidade de a conceber como um domínio de saber organizado que participa, com os outros saberes, na construção e ordenação da cultura e da sociedade. Terá mesmo adquirido a percepção da diferença cognoscitiva que a distingue dos outros saberes e da função que lhe é própria naquela tarefa comum.

Conhecerá alguns dos principais problemas que emergindo nos diversos sectores da existência humana, como a moral, a política, a ciência, a tecnologia, a arte, a religião, a saúde e o ambiente, interpelam e motivam a reflexão filosófica. Possuirá, assim, as diferentes perspectivas das ciências filosóficas e poderá divisar o percurso e a importância da filosofia na história. Haverá adquirido a capacidade de reflexão analítica sobre o discurso, ou seja, da percepção explícita das estruturas e operações lógicas. Em consequência desta capacidade, obtida mediante exercícios de texto, possuirá uma maior ou menor competência de elaboração discursiva, correspondente ao nível do seu aproveitamento escolar.

Nesta mesma proporção e na dependência da intensidade da sua propensão para o estudo da filosofia, o aluno ter-se-á apercebido, através da sua própria experiência, daquele jeito de pensar, característico do saber filosófico.

Estes conhecimentos, capacidades e competências formam o contributo específico da disciplina de Introdução à Filosofia, integrado com os das outras disciplinas, para a formação geral do aluno e constituem, também, preparação para o aluno prosseguir os estudos filosóficos.

Destarte, a disciplina de **Introdução à Filosofia**, no seu estatuto **integrante da componente de formação geral**, ao mesmo tempo que desempenha funções horizontais, de integração interdisciplinar, em relação às outras componentes curriculares de 10º e 11º anos, **articula-se verticalmente com a Filosofia do 12º ano**.

O ensino de **Filosofia**, portanto, terá que tomar em consideração, como pressupostos, quer o programa e os procedimentos pedagógico-didáticos da **Introdução à Filosofia**, quer os conhecimentos, as capacidades e as competências com que o aluno acede à nova aprendizagem.

2. ESTATUTO E FINALIDADE

Como ficou dito, a disciplina de **Filosofia** integra a componente de formação específica do ano terminal de um curso do ensino secundário. Em conjunto com as disciplinas da componente de formação geral e mais 3 a 5 disciplinas de formação específica à escolha, a Filosofia pode entrar na composição do plano curricular de **cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos**. Por consequência, a escolha de Filosofia, como componente curricular, não significa opção de prosseguimento de estudos nessa mesma área. Ela pode entrar na composição curricular com qualquer outra disciplina escolhida como área para continuação de estudos. Em geral, a afinidade dos saberes tem sido a motivação da escolha de Filosofia para a composição curricular dos cursos que darão prosseguimento de estudos em outras áreas, como o caso de Direito, História e Estudos Literários. No entanto, a aptidão deste contributo curricular é notória, igualmente, para outras áreas como Matemática, Psicologia, Ciências Físico-Químicas, Biologia, Sociologia, História da Arte.

Todavia, é evidente que a área de continuação de estudos, para a qual a disciplina de Filosofia dá a formação específica é a própria filosofia.

Por conseguinte o aluno, que no ensino secundário escolheu Filosofia já como área para continuação de estudos, constitui o caso paradigmático em relação ao qual se há-de ordenar o programa e a metodologia. Da sua adequação e eficácia resultará, também, a idoneidade da acção formativa da disciplina de Filosofia nos planos curriculares das outras opções.

3. OPÇÕES PROGRAMÁTICAS

3.1. Objectivo global e critério

A diferença qualitativa do ensino e aprendizagem de Filosofia, em relação aos de Introdução à Filosofia resulta, precisamente, da sua finalidade. Agora, o que se pretende não é levar o aluno a conhecer e a amar a filosofia, mas sim a adquirir a competência específica do saber filosófico, ou seja, que ele comece já desde o começo da aprendizagem a fazer filosofia. Dito doutro modo: há que dar ao aluno as condições, as motivações e os meios aptos a fazer com que a sua aprendizagem seja a aquisição progressiva da cientificidade específica do discurso filosófico.

Este é o objectivo global do ensino e da aprendizagem desta disciplina: é para ele que se hão de ordenar o programa, os métodos didácticos e os procedimentos pedagógicos.

Por isso mesmo, a idoneidade e a eficiência, na prossecução deste objectivo, constituem o critério para a decisão nas opções programáticas.

3.2. A importância fundamental do discurso escrito

Com vista a clarificar a aplicação deste critério, convém considerar a importância da escrita na cientificação do discurso filosófico. A filosofia é um saber que se elabora em discurso através da interpretação dos discursos que expressam, arquivam, conservam e transmitem as experiências em cuja compreensão consiste o saber filosófico. Em termos de efectividade e validade científicas, somente no discurso a filosofia tem acesso ao seu objecto e somente através do discurso escrito o pode analisar, descrever e teorizar. Desta generalização do discurso, como mediação necessária da cientificidade do saber filosófico, resulta a consequência de que o ensino e a aprendizagem da Filosofia alcançam o sucesso quando o aluno demonstra, mediante a elaboração de um discurso filosófico dotado de cientificidade, que possui as competências constitutivas do saber filosófico. Aprender a filosofia é aprender não só a dialogar e a expressar-se oralmente, mas principalmente **a elaborar com cientificidade o discurso filosófico escrito**. E assim se indica, de imediato, o método mais apto para a avaliação das competências adquiridas.

Do mesmo pressuposto se conclui, necessariamente também, que os procedimentos didáticos do ensino e da aprendizagem de Filosofia não-de ser ou interpretativos, ou reprodutivos, ou inventivamente elaborativos do discurso escrito. Todavia, esta fundamentalidade, atribuída à escrita, em ordem à cientificidade do discurso filosófico, não se opõe à importância das funções de comunicação da fala e das várias formas do discurso oral na prática do ensino-aprendizagem de Filosofia.

Deve-se mesmo sublinhar a indispensabilidade pedagógica e didáctica da mútua ordenação da fala e da escrita, através da oportuna e adequada utilização quer dos desenvolvimentos clássicos da retórica, da lição e do diálogo, quer dos desenvolvimentos mais recentes da nova retórica e da argumentação.

3.3. O primado da língua materna

A LBSE, como um dos seus princípios de desenvolvimento curricular, dá ao Português o estatuto de componente de formação geral a todos os níveis e cursos do ensino básico e secundário, sem esquecer a verdade de que todas as disciplinas possuem a sua linguagem e processos argumentativos próprios, cuja aprendizagem não só depende da do português mas também contribui para ela.

Assim, estabelece que o próprio ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (Artº 47º,7). O Decreto-Lei da Reforma Curricular reafirma este imperativo (Artº 9º, 3).

A Filosofia, pelo menos tanto como os Estudos Literários, tem uma particular obrigação de prestar aquele contributo sistemático, por exigência do nível científico dos processos hermenêuticos, lógicos, argumentativos e críticos que integram a elaboração do discurso filosófico. Como parte essencial do seu ensino-aprendizagem, a leccionação da Introdução à Filosofia, de acordo com o respectivo programa, empenha-se no desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção de enunciados orais e escritos de conteúdos relacionados com a filosofia, de modo a conduzir o aluno à percepção da especificidade e da dimensão existencial e histórica do saber filosófico e à aquisição do vocabulário e assimilação das conceptualidades que o motivam e tornam apto para a aprendizagem da Filosofia do 12º ano. Não é só um contributo para a aprendizagem do português, mas é, igualmente a indução de uma competência imprescindível para o sucesso escolar na continuação dos estudos.

No que respeita à Filosofia, como componente de formação específica, as competências linguísticas assumem a importância correspondente ao nível da cientificidade que lhe é própria. A capacidade compreensiva a induzir é a hermenêutica filosófica, pelo que a competência da expressão oral fica subordinada à elaboração escrita do discurso filosófico.

Esta orientação didáctica deverá, também, ter a intenção de promover a elaboração e a fixação da terminologia filosófica da língua portuguesa.

Saber, com cientificidade filosófica, interpretar e escrever em português o texto filosófico é o produto específico do ensino-aprendizagem da Filosofia no 12º ano. É o produto essencial, constitutivo do sucesso escolar.

3. 4. As opções já experimentadas

No sistema de ensino, que vigorava ainda em 1974, a Filosofia pertencia aos planos curriculares dos 6º e 7º anos. Segundo o programa, no 6º ano a única disciplina prescrita era Psicologia com o carácter de introdução à filosofia; no 7º ano, a disciplina de Filosofia incluía, como partes, Lógica, Teoria do Conhecimento, Moral e Metafísica. O texto didáctico era o compêndio sistemático, ou o manual, organizado em conformidade com a divisão tradicional da filosofia. O compêndio adaptava ao ensino secundário o modelo universitário dos tratados especializados, resumindo as respectivas matérias.

Tal ensino ordenava-se para a compreensão sistemática da filosofia como objectivo final, potencializando a argumentação, a terminologia especializada e o conhecimento memorizado das doutrinas e dos filósofos. A evidente insuficiência do tempo lectivo atribuído às disciplinas filosóficas, a ênfase posta no ensino da Psicologia como ciência experimental e ao mesmo tempo introdutória à Filosofia, bem como o excessivo recurso à memorização eram factores limitativos da eficácia do método. No entanto, este longo período ficou marcado pela competência de mestres que elaboraram excelentes manuais, realizaram obra filosófica erudita, por vezes inovadora, e fomentaram vocações para a filosofia superando o carácter abstracto da excessiva síntese sistemática e a imaturidade etária da generalidade dos alunos.

Em 1975/76, mantendo-se o mesmo plano curricular, procedeu-se a alterações no programa tendo em vista a inovação metodológica subordinada a novos objectivos didácticos, que preconizavam uma perspectivação mais vivencial e uma didáctica mais participativa.

É retirada a Lógica Formal, implime-se a tónica epistemológica e é postulada a dominância dos seguintes temas: o conhecimento e o ser e o homem e os seus valores. É proposta uma lista de autores a partir dos quais, em número de 4, devia ser desenvolvido o ensino da Filosofia; são abandonados os compêndios e o próprio Ministério da Educação publica antologias.

A reforma do sistema educativo de 1979, organizando o ensino secundário em dois cursos- o unificado (7º, 8º e 9º anos) e o complementar (10º e 11ºanos) -colocou no segundo curso a Filosofia. A Psicologia passou a disciplina autónoma e a Filosofia integrou, como componente de formação geral, os planos curriculares dos 10º e 11º anos. O programa subordinou o desenvolvimento temático ao tema dominante- a dialéctica da acção (10º ano) e do conhecimento (11º ano).

No ano lectivo de 1979/80 é lançado o Ano Propedêutico, para os alunos que tendo feito o curso complementar pretendiam ingressar no ensino superior. Primeiramente organizado como ensino à distância, deu origem à criação do 12º ano do ensino secundário, o qual através do ensino presencial manteve a função propedêutica. A sua organização incluía 5 cursos, cujos planos curriculares se compunham sobre uma disciplina-base. Filosofia era a disciplina-base do 3º curso e entrava na composição curricular daqueles que davam acesso aos cursos superiores das áreas de Letras, Direito, Educação.

O programa inicial do 12º ano (Junho de 1980) surgiu como sequência terminal dos dois anteriores, completando e alargando a exposição informativa: mas a sua intenção dominante foi introduzir o aluno nas temáticas que o conduzissem à compreensão da génese das grandes problemáticas actuais da filosofia. Só neste sentido se manteve a perspectivação histórica, subordinada à consideração epistemológica que organiza e enquadra o programa dos 10º e 11º anos (Despacho do SEEBS, de 25/07/89). Os momentos decisivos desta evolução, designados por "revoluções" constituíram, assim, as unidades temáticas do programa, dando continuidade e aperfeiçoamento aos objectivos e ao método dos primeiros anos, partindo do concreto e vivido para o abstracto e pensado. Surgiram de novo manuais que aliaram, por vezes com notável mestria, a exposição temática ao apoio textual das antologias.

Numerosas circulares transmitiram aos docentes as orientações pedagógico-didácticas, elaboradas pelo Gabinete de Filosofia da DGEBS, no sentido da prossecução de um conjunto coerente e harmonioso de matérias programáticas e de objectivos, inicialmente postulado, e de conciliação, didacticamente eficaz, da dimensão temática com a brevidade do tempo lectivo. Os objectivos desta experiência de 13 anos, consagrados na LBSE, as orientações metodológicas e os procedimentos pedagógicos e didácticos que motivaram, nomeadamente a tendência para a prática da leitura integral, apontavam na direcção da procura da solução, que o presente programa pretende fundamentar e estruturar, do problema metodológico de base.

A LBSE e a Reforma Curricular de 1990/91, integrando o 12º ano no ensino secundário como ano terminal, definindo um desenvolvimento curricular com uma fase de Introdução à Filosofia (10º e 11ºanos) e outra de ensino específico de Filosofia, criaram novas condições e oferecem uma nova oportunidade para alcançar este desideratum.

4. PRINCÍPIOS PROGRAMÁTICOS

4.1. O primado da obra

Dispondo-se de um ano lectivo somente e consubstanciando-se o saber, que o aluno há-de aprender, nas capacidades e competências que lhe dão o poder de elaborar com cientificidade o discurso filosófico, a utilização da obra filosófica como texto de base a ler, interpretar e a comentar, apresenta-se como alternativa possível. Trata-se de um ensino-aprendizagem processado através da leitura integral da obra filosófica, mediante a interpretação e o comentário.

Este ensino não partirá da formulação temática para a obra a fim de nesta encontrar a compreensão daquela; nem dos autores para as obras e destas para a formulação temática; mas deverá tomar a própria obra como ponto de partida e o seu entendimento como tenno de chegada.

Com efeito, sendo a obra o texto organizado numa totalidade discursiva, na qual o saber filosófico se consoma e concretiza, entendê-la neste dinamismo discursivo, que a estrutura e lhe dá sentido, outra coisa não é senão ter a experiência interpretativa da experiência discursiva que a elaborou. A obra filosófica constitui, assim, o modelo, dotado de vida permanente, das capacidades e competências, para cuja aquisição o ensino-aprendizagem de Filosofia há-de conduzir o aluno.

4. 2. Dupla função da obra filosófica

Nesta opção programática a utilização didáctica da obra filosófica ordena-se para uma dupla finalidade.

Em primeiro lugar, o processo interpretativo atenderá ao dinamismo dialéctico e à formulação linguística do discurso, com a finalidade de levar o aluno à compreensão da obra como modelo discursivo. Todas as actuações didácticas, que preenchem este processo analítico, hão-de ir encaminhadas para a aquisição, por parte do aluno, da competência de elaborar o discurso filosófico mediante a escrita.

Em segundo lugar, este primeiro objectivo não se alcançará nunca se o aluno não for simultaneamente instruído nos processos, problemas e doutrinas filosóficos que alimentam o seu discurso e lhe dêem a capacidade de situá-lo nos domínios da filosofia. De outro modo não entenderia nem elaboraria nenhum discurso filosófico.

A própria natureza do ensino exige que também esta segunda finalidade seja objecto de programação e de projecto didáctico. Já a selecção das obras, apresentadas em 5.1., tomou em consideração o contributo que delas o ensino-aprendizagem há-de auferir para a informação e formação do aluno nos temas, problemas, teorias e doutrinas, constitutivos dos domínios do saber filosófico.

Por esta razão a ficha, que as apresenta, caracteriza cada uma mediante a formulação do horizonte temático, dentro de cujo âmbito o discurso da obra se desenvolve, e mediante os vectores que indicam as diversas áreas e questões para onde a interpretação e a exploração temáticas se podem dirigir.

A preferência, não exclusiva, de obras da contemporaneidade obedeceu a dois princípios programáticos: um da Introdução à Filosofia, segundo o qual a articulação dos temas se faz de modo a permitir um tratamento temático à luz da contemporaneidade (pág.7); o outro deste programa segundo o qual o ensino de Filosofia aproveitará as capacidades e as competências que os alunos adquiriram através da aprendizagem naquela disciplina.

Na verdade, o ensino-aprendizagem de Filosofia, embora se oriente, directa e especialmente para a cientificidade do discurso filosófico, não deve restringir a perspectiva de universalidade, impressa no horizonte das unidades temáticas do programa de Introdução à Filosofia. No entanto, a idoneidade e a eficácia do presente programa requerem que tanto a informação temática como a abertura à universalidade se processem através da obra filosófica.

Em si mesma, por virtude da natureza do seu discurso filosófico, a obra possui uma potencialidade de infonnação temática e de abertura à universalidade do saber filosófico, a qual ultrapassa os limites formais do seu texto. Com efeito, a obra situa-se na plúrima contextualidade do conjunto das obras do seu autor e das obras tanto da sua como de outras épocas que nela se reflectem ou dela apresentam reflexos, mediante múltiplas formas de transmissão discursiva. A interpretação hermenêutica explorará as dimensões relacionais de tais contextualidades, ao mesmo tempo que coopera com a análise dialéctica na revelação da estrutura lógica, linguística e argumentativa da escrita do discurso filosófico.

São duas faces do mesmo processo interpretativo.

4. 3. Obrigatoriedade da utilização de três obras de épocas diferentes

Em relação a ambas aquelas faces, sob o ponto de vista da natureza pedagógica e didáctica do ensino secundário em geral, e em particular da relação de continuidade e complementaridade, de ampliação, aprofundamento e maturação de conhecimentos e de mentalidade, entre Filosofia e Introdução à Filosofia, o uso exclusivo de uma só obra durante todo o ano lectivo levantaria enormes obstáculos à obtenção dos objectivos propostos. Por força da ligação directa a uma temática restrita e a uma contextualidade epocal, restritivas na mesma medida em que são caracterizantes, uma obra só, para o inteiro ensino de Filosofia no 12º ano, inevitavelmente lhe restringiria tanto a informação temática, como a abertura à universalidade do horizonte filosófico.

A consideração de tais inconvenientes conduziu à elaboração de uma lista de 22 (vinte e duas) obras e ao estabelecimento da obrigatoriedade de serem utilizadas três delas, pertencentes a épocas diferentes, como texto de Filosofia do 12º ano.

A escolha das três obras é da competência do professor ou do grupo disciplinar.

4. 3. Critérios para a selecção das obras

Há que distinguir entre a selecção das 22 obras e a escolha que a partir destas se fará das 3 que obrigatoriamente constituirão o texto a utilizar.

Dos critérios da primeira selecção, alguns são extrínsecos, outros intrínsecos às próprias obras, mas todos são detenninados por objectivos ou por princípios do programa.

Em virtude da fundamentalidade da língua materna, estabelecida pela LBSE como princípio da organização do ensino, segundo formulamos em 3.3., só devem ser seleccionadas obras escritas em língua portuguesa ou para ela traduzidas. Assim, de 22 seleccionadas só duas são de língua portuguesa; as outras são traduzidas. Este critério linguístico, em conjunto com a carência de traduções de obras utilizáveis, transforma-se num factor f01temente limitativo do número de opções.

Outro critério extrínseco é o do volume, adequado a tornar as três obras passíveis de leitura integral, em conformidade com os princípios programáticos. A aplicação deste critério é, também, limitativa dos graus de liberdade da escolha.

Os critérios intrínsecos, que decidiram a selecção, reduzem-se à adequação da obra aos objectivos e ptincípios do programa. Tal adequação é inerente à densa, profunda e criativa experiência filosófica contida na totalidade discursiva da obra.

Será, por essa íntima grandeza, uma obra significativa pelo seu papel no conjunto das obras do seu autor e, por isso mesmo, na História da Filosofia. As obras, possuidoras de tal valor e significado, são caracterizantes e representativas das suas épocas e portadoras de uma vitalidade filosófica ainda hoje actuante.

Quanto à escolha das três obras, que formam o texto, ela encontra-se limitada apenas por duas condições. A primeira é que não-de ser escolhidas de entre as obras seleccionadas; a outra é que devem pertencer a épocas diferentes. Compete ao professor, ou ao grupo disciplinar, decidir em conformidade com os seus próprios critérios.

4. 5. Leitura integral

4.5.1. A essência do método proposto

Leitura integral, dando a estas duas palavras o seu sentido pleno, exprime a totalidade do processo interpretativo da obra filosófica. Integral, na verdade, não designa apenas o objecto lido -ler a obra inteira; mas qualifica o próprio acto de ler -ler totalmente, ler tudo quanto há para ser lido.

O grego utilizou o significado corpóreo de legein - pôr, juntar, colher - para metaforicamente expressar o acto de falar e, a partir deste, formou logos. O latim serviu-se do mesmo étimo - legere - como termo agrícola - legere olivas, colher azeitonas - para exprimir o acto de ler e, a partir deste, formou intuslégere e, deste, derivou intelligere e intelligentia - inteligência.

Legere, ler em plenitude, é intelligere, ler dentro até ao mais íntimo do texto, é penetrar integralmente no seu sentido.

A leitura, segundo a propriedade da sua acepção metafórica, é assim a heImenêutica do discurso escrito. Ou, ficando na genuinidade semântica da latinidade: é a inteligência do que se escreveu. Lê-se o que está escrito; ouve-se o que é dito.

Leitura integral da obra filosófica denomina, portanto, a integridade operacional e processual do método que o programa propõe.

4.5.2. Reciprocidade do ler e do escrever

Convém, desde o começo, entender bem a importância, fundamental para a eficácia do método, que há na relação vigente entre ler e escrever. E esta relação tem que ver directamente com a aprendizagem da elaboração escrita do discurso filosófico. Ler é a única via de acesso ao escrever. E aqui não se trata da aprendizagem por leituras sucessivas, mesmo ordenadas pedagogicamente e que se não-de tornar no hábito de leitura que todo o estudante do ensino secundário deve adquirir. Através delas aprende-se a escrever, como quem aprende a andar vendo e imitando os outros que andam. Na aplicação do método proposto, a leitura, ordenada para a aprendizagem da escrita filosófica, consiste na reflexão analítica e crítica sobre o discurso da obra filosófica, para nela detectar as categorias básicas da linguagem escrita e ver como a partir delas o discurso se tece, se configura e ganha sentido. Já de si só, esta reflexão exercida sobre a linguagem escrita em geral, é indispensável

para a elaboração do discurso filosófico. Tratando-se, porém, da aprendizagem e do aperfeiçoamento da escrita filosófica, o aluno há-de ser conduzido para o nível de reflexão crítica donde possa ele mesmo problematizar a sua própria escrita.

A fim de lá chegar ele percorrerá, metodicamente, o longo caminho da leitura integral da obra que serve de texto. Guiado pelo professor e pelas descobertas do seu próprio esforço interpretativo, o aluno lerá ordenadamente toda a obra procurando o conhecimento geral do seu conteúdo temático e a identificação do tema central. Atenderá às partes em que tematicamente a obra se divide e as quais geralmente correspondem aos capítulos, ao prefácio ou outro tipo de introdução, à conclusão e algumas notas de maior extensão e interesse explicativo. Irá notando e anotando expressões nominais e verbais, que são assumidas numa acepção diferente do significado próprio do seu uso corrente. Descobrirá que estas expressões caracterizam de novidade a linguagem, que por vezes são neologismos e que o seu emprego tem por finalidade expandir as potencialidades expressivas da língua a fim de revelar e dar o nome a faces e recessos da experiência humana, ainda não explorados.

Tratando-se de obras traduzidas, o aluno ficará, por vezes, enredado na malha confusa das incorrespondências semânticas. Com o auxílio do professor ele terá acesso ao processo metafórico, que gera a novidade expressiva, a fim de por ela atingir o sentido do original. Observará que estes núcleos de expressividade criativa exercem funções de categorias discursivas, construindo a argumentação e configurando hipóteses, teorias, mundividências. Notará que outras expressões nominais e verbais de sentido e uso correntes continuam, lado a lado com aquelas, a exercer idênticas funções. E em certos momentos aperceber-se-á de que o sentido corrente se altera ajustando-se ao sentido inovador.

Estas observações introduzirão o aluno na argumentação da obra. É agora o momento de aplicar e desenvolver os conhecimentos e as capacidades adquiridos pela iniciação na lógica, nas novas retóricas e na argumentação que lhe foi dada no 11º ano da Introdução à Filosofia. Tal desenvolvimento se há-de fazer, sobretudo, através da interpretação e análise da própria obra-texto.

Através deste processo analítico, em simultâneo e em cooperação com ele, se veio fazendo a interpretação do pensamento de que a obra é a construção discursiva, focando os seus diversos aspectos, apreciando o seu impacto na existência e na história, numa perspectiva de compreensão e de problematização, relacionando-o com o de outras obras do mesmo autor e confrontando-o com as dos outros autores da mesma ou de outras épocas.

Destarte se veio adquirindo a visão unitária e integrada da obra, e entendendo progressivamente o seu pensamento. Ao mesmo tempo o aluno terá vindo a descobrir as características e os segredos do seu discurso, e a imitar as suas maneiras de escrever nos frequentes trabalhos escritos, em que estas observações se registaram, ampliaram, precisaram e justificaram.

Todo este processo terá sido orientado e estimulado por técnicas apropriadas como levantamentos de vocabulário, questionários adequados, etc., todos eles da livre e criativa invenção ou escolha do professor.

4.5.3. O comentário

Através das actividades, apontadas em 4.5.2., nas quais predominam a interpretação filológica e as análises lógica e dialéctica, o aluno se veio preparando e motivando para a interpretação reprodutiva, que em geral se processa em forma de comentário. Talvez mesmo, por vezes, a ela se tenha dedicado ou por iniciativa sua ou por orientação do professor. O comentário assume, em geral, a forma do pequeno ensaio. Os temas a versar e a dimensão que hão-de ter devem-se enquadrar num plano didáctico orientado prioritariamente para a aquisição das competências de interpretação, problematização, teorização e elaboração escrita. Os temas deverão relacionar-se com a obra-texto e serão tratados segundo várias espécies do pequeno ensaio: exposição de uma passagem da obra; crítica a uma posição doutrinária e a uma argumentação; problematização de pressupostos ou de consequências de uma teoria ou doutrina; análise da linguagem ou da argumentação; resumos da obra ou de partes dela; desenvolvimento teórico ou prático de posições doutrinárias; estudos comparativos com outras obras do mesmo autor ou de outros; juízos valorativos das posições fundamentais e inovadoras; etc.

Será mediante os comentários que o aluno dará continuidade, aprofundamento e ultrapassagem de nível de reflexão e de cientificidade, em relação aos conhecimentos, capacidades e competências, adquiridos através do ensino e aprendizagem da Introdução à Filosofia no 10º e 11º anos.

É também pelo comentário que o aluno consolidará as capacidades de intuição, de concepção, de expressão linguística e de raciocínio, constitutivas da competência de elaborar com cientificidade o discurso filosófico, que o programa propõe como o objectivo final do ensino e aprendizagem da Filosofia no 12º ano.

Importantíssima e decisiva será a acção do professor na orientação, na crítica e na correcção dos trabalhos escritos, suprimindo as lacunas de formação linguística, estilística e lógica.

4.5.4. O juízo crítico sobre cada uma das obras-texto

Aproximando-se o termo dos procedimentos interpretativos e analíticos, constitutivos da leitura integral da obra filosófica escolhida para texto escolar, o aluno ter-se-á já familiarizado com ela e adquirido uma visão do conjunto da sua estrutura, do seu discurso e do pensamento nele elaborado. Através daqueles processos o aluno terá alcançado a competência da leitura rigorosa de obras filosóficas de alto nível académico.

Destarte, o aluno dever-se-á encontrar apto a redigir um juízo, apreciação ou parecer, sobre a obra, a sua linguagem e argumentação, o seu pensamento, o seu valor filosófico e o seu significado no conjunto das obras do mesmo autor e na História da Filosofia.

Ao elaborar o seu juízo, o aluno não se limitará aos aspectos estruturais da obra, fechada sobre si mesma como totalidade discursiva, perfeita e acabada, na harmonia das suas partes e no brilho do seu pensamento. Como se veio manifestando, ao longo e por via da leitura integral, a

perfeição formal da obra filosófica, dotada de grandeza e profundidade de pensamento, funciona como reflector da luz de verdade que a obra projecta sobre as regiões da experiência por ela pensadas.

O aluno será levado, pelo método adoptado no ensino-aprendizagem de Filosofia do 12º ano, a encontrar naquela valência de verdade, iluminadora da experiência humana, o fundamento último do seu juízo crítico sobre a obra-texto.

4.5.5. Participação activa do aluno

Dando continuidade às técnicas de participação activa do aluno, as quais caracterizaram o ensino-aprendizagem dos 10º e 11º anos, e tirando partido da prática adquirida, a própria natureza do método, que denominamos leitura integral da obra filosófica, e o curto espaço de um ano lectivo, para alcançar a competência discursiva ao nível da cientificidade própria da filosofia, exigem o recurso àquelas técnicas, adaptadas aos novos objectivos da Filosofia do 12º ano.

Na verdade, somente por meio de tais procedimentos de participação pessoal é que será possível ao aluno alcançar, em tão pouco tempo, o mínimo de maturidade discursiva requerida pela cientificidade filosófica.

4.5.6. Avaliação do aluno

O método adoptado possibilita e exige a avaliação como um processo contínuo.

Em conformidade com o princípio programático da prioridade do discurso filosófico escrito, formulado em 3.2., será sobretudo através dos múltiplos trabalhos escritos, sugeridos e preconizados em 4.5.3., orientados, esclarecidos, apreciados e corrigidos mediante a lição, o diálogo e a conversação, que se torna possível uma avaliação objectiva dos níveis de competência alcançados pelo aluno na elaboração do discurso filosófico e do âmbito de conhecimentos respeitantes às obras-texto e em geral aos temas que a história da filosofia contém.

Na ordenação metodológica de tais trabalhos escritos, o juízo apreciativo sobre cada uma das obras-texto ocupa uma posição terminal. Para ele se há-de ordenar os outros, como revelador do nível de compreensão e de elaboração discursiva, alcançado ao longo da leitura integral. Ser-lhe-ão exigidos uma maior dimensão e um tratamento mais aprofundado. Consequentemente, o peso, em que há-de ser tomado na avaliação, será também maior.

Como suporte documental para tal avaliação deve ser organizado o arquivo do aluno, no qual ordenadamente se guardem os trabalhos escritos e registem os pareceres e orientações do professor, não só sobre aqueles trabalhos, mas também sobre as participações activas do aluno em geral.

Cabe ao professor ou ao grupo disciplinar a determinação das formas concretas de como tal avaliação se há -de organizar, como processo clarificador da avaliação final.

S. FICHAS DAS OBRAS SELECIONADAS

5.1. Elenco das Obras

Época Antiga:

Da Natureza, de Pannénides
Górgias, de Platão
Fédon, de Platão
Categorias, de Aristóteles

Época Medieval:

O Mestre, de S. Agostinho
Proslogion, de S. Anselmo
O Ser e a Essência, de S. Tomás de Aquino
Redução da Ciência à Teologia, de S. Boaventura

Época Moderna:

Princípios da Filosofia, de Descartes
Carta sobre a Tolerância, de John Locke
Discurso de Metafísica, de Leibniz
Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de Kant

Época Contemporânea:

Introdução à História da Filosofia, de Hegel
As Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Séc. XIX, de Antero de Quental
Crise da Cultura Ocidental, de Husserl
A origem da Tragédia, de Nietzsche
Da Certeza, de L. Wittgenstein
Elogio da Filosofia, de Merleau Ponty
Os Problemas da Filosofia, de Bertrand Russell
A Problemática da Saudade, de Joaquim Carvalho
Da Essência da Verdade, de Heidegger
Teoria da Interpretação, de Paul Ricoeur

5. 2. Fichas de leitura

■ - DA NATUREZA, PARMÉNIDES

Die Fragmente der Vorsokratiker Herman Diels e Walther Kranz. Dublin, Zúrique, Weidmann, 8ª edição 1965

Tradução portuguesa de Maria Helena Rocha Pereira, em "Hélade: Antologia da Cultura Grega", Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, 1959, 103-113

II - **Horizonte:** Sobre o Ser

Vectores: As vias do conhecimento

A relação Ser-Pensar-Dizer

A especificidade do Ser parmenidiano ... articulação com as seguintes áreas temáticas nas suas interrelações: Ontologia, Lógica, Gnoseologia e Filosofia da linguagem.

III - **Bibliografia:**

Kirk, GS e Raven, JE.- Os Filósofos pré-socráticos, Gulbenkian, Lisboa 1979

Trindade Santos, José - Antes de Sócrates, Introdução ao estudo dos filósofos gregos, Gradiva, Lisboa, 1985

Mourelatos, APD - The Route of Parmenides, New Haven, Yale 1979

Nestor, Luis Cordero - Les deux chemins de Parménide, VRIN, Paris, 1984

Trindade Santos, José- Em defesa da Identidade, Euphrosyne, Lisboa, 1986

- I- GORGIA,S,PLATÃO** em Platon, Oeuvres Completes,
Société d'Éditions "Les Belles Lettres" tome III, 2ª part, Paris, 1923
- Górgias, Platão**, Edição Portuguesa, introdução, tradução do grego e notas de Manuel de Oliveira Pulquério, Edições Verbo, Lisboa, 1973
- II - Horizonte:** Contra a Retórica, na sua aplicação política e moral
- Vectores:** Ético, Antropológico e Político
- III - Bibliografia:**
- Borges, A. - Retórica e Filosofia em Platão, em "Humarustica e Teológica" 3 (1982), 175-193
- Cappelletti, A. -Notas sobre la estrutura dramática del Górgias de Platon, em "Revista Venezuelana de Filosofia" 11 (1979), 137-142
- Goldschmidt, V. - Les dialogues de Platon, structure et méthode dialéctique, Paris PUF, 1991
- Maire, G.- Platão, Edições 70, Lisboa 1991
- Dies, A. - Autour de Platon, VRIN, Paris s/d.
- Robin, L. - Platon, Paris PUF, 1968

- I - **FÉDON, PLATÃO** em Platon, Oeuvres Completes
Société d'Éditions "Les Belles Lettres", tome IV, IRC partie, Paris, 1926
- Fédon, Platão**, Edição Portuguesa, Introdução, versão do grego e notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, INIC, Lisboa, 1983
- II - **Horizonte:** Esclarecer a natureza da alma com o fim de provar a sua imortalidade.
- Vectores:** Antropológico, Ético e Metafísico.
- III - **Bibliografia:**
- Carvalho, J. - Introdução ao Fédon de Platão, em "Obra Completa", volumes 1/2, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981 (155-211)
- Lima Vaz, H. - Nas origens do realismo, teoria das ideias no Fédon de Platão, em "Filosofar Cristiano" 7 (1983) 115-129
- Maire, G.- Platão, Edições 70, Lisboa, 1991
- Pérez Ruiz, F. - Esperanza de una vida mas alla de la muerte, el problema des Fédon reexaminado, em "Pensamiento" 39 (1983) 3-33
- Robin, L. - Platon, Paris PUF, 1968
- Santos, J. - Existência e Sabedoria no Fédon, em "Análise" 1/2 (1984) 287-295

I • **CATEGORIAS ARISTÓTELES** em Aristotelis Opera,
Edições Bekker, I- II, Berlim, 1831

Categoriae et Liber de Interpretatione, Edições Minio-Paluello, Oxford, 1949. Tradução portuguesa de Silvestre Pinheiro Ferreira, Guimarães Edição 1982 e de Pinharanda Gomes, em ORGANON, Guimarães, Ed. I-II, 1985.

II . **Horizonte:** O estudo das categorias ou o estudo dos tipos principais de termos primitivos e das diferentes acepções do ser que eles designam.

Vectores: As categorias - A sua exposição e análise (no âmbito da Lógica, da Ontologia, da Gnoseologia e da Filosofia da Linguagem).

III - **Bibliografia:**

Fonseca, P. - Instituições dialécticas, Universidade de Coimbra 1964, Livro II, capítulos 8 a 17

Gil, F Ifáílão - Mimesis e Negação, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Lisboa, 1984

Kneale, W. eM. -O desenvolvimento da Lógica, Gulbenkian, Lisboa, 1962

Ross, Sir David - Aristóteles, Dom Quixote, Lisboa, 1987

L

- I - **DE MAGISTRO** em "Aurelii Augustini Opera", Paris II 2, volume XXIX, de "Corpus Christianorum S. Latina" Turnholti, Typographi Brepas Editores Pontificii, 1970, S. **Agostinho**

De Magistro em "Bibliothèque Augustinienne" 6, Paris, Desclée de Drouwer, 1976

O Mestre, tradução de António Soares Pinheiro, em Opúsculos Selectos da Filosofia Medieval", Braga, Faculdade de Filosofia, 1990 (43-122)

- II - **Horizonte:** A linguagem na sua função designativa, significativa e comunicativa.

Vectores: Integração da temática da Linguagem - analisada nas suas potencialidades e limitações - no âmbito ontológico/gnoseológico e ético.

III - **Bibliografia:**

Gilson, E. - Introduction à l'étude de St. Augustin, Paris, Vrin, 1982

Madec, G. - Analyse du De Magistro, em "Revue des Études Augustiniennes" XXI (1975), 63-71

Pépin, J.- Saint Augustin et la dialectique, Villanova, Paris, 1976

Todorov, T. - Théories du symbole, Paris, Seuil, 1977

I- **PROSLOGION** em "Patrologia Latina" CLVIII, 223-242, S. ANSELMO

Proslogion em "L'Oeuvre d'Anselmo de Canterbéry" edição bilingue (Direcção de Michel Corbin), I, Paris, 1986

Proslogion, tradução de António Soares Pinheiro, em "Opúsculos Selectos da Filosofia Medieval", Braga, Faculdade de Filosofia, 1990 (127-166)

II - **Horizonte:** A razão e a possibilidade de provar a existência de Deus.

Vectores: Integração da tentativa de provar racionalmente a existência de Deus, afastando argumentos da revelação, na amplitude de uma perspectiva ontológica e gnoseológica, interligando visão e contemplação.

III - **Bibliografia:**

Barth, Karl - Fides quaerens intellectum. La preuve de l'existence de Dieu, Paris, 1958

Gilson, E. - Sens et Nature de l'argumentation de St. Anselme em "Archives de l'histoire doctrinaire et litteraire du Moyen Age", Paris, 1934

Koyré, A. - L'idée de Dieu dans la Philosophie de St. Anselme em "Archives de l'histoire doctrinaire et litteraire du Moyen Age", Pmis, 1934

Moreau, J. - Pour ou contre l'insensé?, Paris, Vrin 1960

Veuillemin, - Le Dieu d'Anselme et les appm-ences de la raison, Pmis, 1971

**I - REDUÇÃO DAS CIÊNCIAS À TEOLOGIA,
SÃO BOAVENTURA**

De reductione artium ad theologiam, em "Doctoris Seraphici S. Bonaventurae, Opera Omnia", Edições Quaracchi, tomo V, 1891
Tradução portuguesa, anotações e prefácio de Ilídio de Sousa Ribeiro, Edições Atlântica, Coimbra, 1948

- II - **Horizonte:** Natureza, designação, número, articulação e classificação dos saberes, mencionadamente o de índole filosófica.

Vectores: - A acção cognitiva como expressão ontológica (metafísica da luz).

O conhecimento como essencial manifestação antropológica, repercutindo-se ainda a nível ético.

III - Bibliografia:

S. Boaventura, - Itinerário da Mente para Deus, Introdução, Tradução e Notas de A. S. Pinheiro, Ed. Faculdade de Filosofia de Braga, Braga, 1973

E. Gilson, - La Philosophie de Saint Bonaventure, Ed. J. Vrin, Paris, 1953, 3ª edição

J. G. Bougerol, - Introduction à l'étude de Saint Bonaventure, Ed. Desclée, Paris, 1961

J. C. Gonçalves, - Homem e Mundo em São Boaventura, Editorial Franciscana, Braga, 1970

I - PRINCÍPIOS DE FILOSOFIA (1ª parte) R. DESCARTES

Principia philosophiae, Amesterdão, 1644

Les Principes de Philosophie, Trad. Picot, Paris, 1647

Reprod. na edição Adam Tannery, T.X.

Tradução portuguesa de Alberto Ferreira, Ed. Guimarães, Lisboa, 1978,
3ª edição

II - Horizonte: - Características do conhecimento filosófico e acesso a ele.

Vectores: - Âmbito do conhecimento

- Do conhecer ao ser

- Da existência de Deus

- Coordenadas fundamentais da Antropologia.

III - Bibliografia:

R. Descartes, - *Meditações Metafísicas*, Tradução de António Sérgio, Ed. Imprensa da Universidade, Coimbra 1930

R. Descartes, - *Discurso do Método. Tratado das Paixões da Alma*, Trad., Prefácio e Notas de Newton de Macedo, Ed. Sá da Costa, Lisboa, 1990

A. Sérgio, - *Cartesianismo Ideal e Cartesianismo Real em Seara Nova*, 517-520 (1937) 243-247; 285-288; 307-309

F. Alouiê, - *A Filosofia de Descartes*, trad. M.R. Martins, Editorial Presença, Lisboa, 1980

M. Beyssade, - *Descartes*, Edições 70, Lisboa, 1986

J. P. Cavaillê, - *Descartes, La Fable du Monde*, Ed. J. Vrin, Paris, 1991



I- A LETTER ON TOLERATION (Epistola de Tolerantia), **JOHN LOCKE**, Edição crítica de R. Klibansky, Oxford, 1968
Tradução portuguesa de J. S. Gama, edições 70, Lisboa, 1987

II - Horizonte: Tolerância: olhar atento à diferença.

Vectores: Comunidade política/sociedade religiosa
Liberdade religiosa e política - Consciência moral e conflito de deveres -
Lei natural e Lei positiva - Bem público e privado.

III - Bibliografia:

Pereira, Miguel B. - Iluminismo e Secularização, em "Modernidade e Secularização", Coimbra, Almedina, 1990

Guardini, R. - O fim dos tempos modernos, tradução de M. S. Lourenço, Morais Editores, Lisboa, 1964

Rawls, J., - Teoria de la Justicia, Fondo C. E., México, 1978

Popper, Karl e K. Lorenz - O futuro está aberto, Edições Fragmentos, Lisboa, 1990

Habermas, J. -Theorie et Practique, I- II, Paris, Payot, 1975

Ricoeur, P. - Tolerance, Intolerance, Intolerable, em "Lectures" I Paris, Seuil, 1991

Ainda o volume 22 da Enciclopédia Eina di, IN/CM, o verbete "Política/Tolerância/Intolerância"

■ - **DISCURSO DE METAFÍSICA, G.F. LEIBNIZ**

(Obra publicada postumamente em 1846, da qual o Autor deixou um manuscrito sem título)

Tradução portuguesa de J. Amado (a partir da edição francesa, traduzida por H. Lestienne), Coleção Textos Filosóficos, Edições 70, 1985

II - **Horizonte:** Elucidação da relação entre Deus e o Mundo.

Vectores: O percurso discursivo do autor parte da ideia de Deus, Ser absolutamente perfeito e do Mundo, cuja diversidade causal se diferencia da simplicidade e da regularidade do Ser Perfeito, para concluir que este, como efeito dessa mesma perfeição, é o melhor dos mundos possíveis. (Muitos serão os vectores passíveis de tratamento, destacando-se as considerações sobre as substâncias singulares e o tema da felicidade, enquanto harmonia perfeita).

III - **Bibliografia:**

Carvalho, J., Leibniz, em Obra Completa, vol. II, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981

Cassirer, E., Leibniz, em El problema del conocimiento, vol. II, Fondo de Cultura Económica, México, 1986

Deleuze, G., A Dobra - Leibniz e o barroco, Papyrus ed., traduzido L. Orlandi, Lisboa, 1991

Espinosa, B., Tratado da Reforma do Entendimento, col. Textos Filosóficos, edições 70, Lisboa, 1987

Kant, I., Os progressos da Metafísica, col. Textos Filosóficos, edições 70, Lisboa, 1985

Aristote, La Métaphysique, Paris, 1953

L

I - **FUNDAMENTAÇÃO DA METAFÍSICA DOS COSTUMES, Kant** - Grundelung zur Metaphysik der Sitten - in Immanuel Kants Werke, edições A. Buchenau und E. Cassirer, volume IV, Berlim, 1922

Fundamentação da Metafísica dos costumes - Kant, edição portuguesa, tradução de Paulo Quintela, Edições 70, Lisboa, 1989

II - **Horizonte:** Princípios de moralidade ou princípios de uma moral segundo o espírito da Crítica.

Vectores: O facto moral; o dever; a pessoa, dignidade e respeito; liberdade e reino dos fins.

III - **Bibliografia:**

Kramer, Marietti, A.- A Moral, Edições 70, Lisboa, 1990

Jonas, H.- Le Príncipe Responsabilité, Edições du Celf, Paris, 1990

Barata Moura, J. - Kant e o conceito de Filosofia, Sam Pedro, 1972

Lacroix, J. - Kant e o Kantismo, Res, Lisboa, 1979

Deleuzs, G. - A Filosofia crítica de Kant, Edições 70, Lisboa, s/d

E ainda, as Revistas: Portuguesa de Filosofia, Braga, tomo XLIV, 1988, fascículo 4; Filosofia da S.P.F., nº 1, 1985; Filosófica de Coimbra, nº 1, 1992

- - **EINLEITUNG IN DIE GESCHICHTE DER PHILOSOPHIE**,
- G.W.F. **HEGEL**, editado por Hoffmeister - Nicolin, Hamburg, F. Meiner, 3ª edição, 1959

Introdução à História da Filosofia, tradução portuguesa de António Pinto de Carvalho (preâmbulo sobre "Hegel e o conceito de História da Filosofia" por Joaquim Carvalho), Coimbra, Amado Editor, 3ª edição, 1991. (Há tradução de Artur Morão, editada pelas Edições 70, Lisboa, 1991).

- II - **Horizonte:** A Filosofia da Ideia segundo Hegel e as relações entre Filosofia e História da Filosofia.

Vectores: A Filosofia, o seu desenvolvimento e o pensamento do tempo histórico.

A problemática metafísica da Ideia Hegeliana.

A problemática lógico-metafísica do universal concreto.

A problemática gnoseológica do começo da filosofia.

A problemática epistemológica da filosofia face aos outros saberes.

- III - **Bibliografia:**

Chatelet, Hegel, Edições 70, Lisboa

Labarriere, P.J. e Jarczyk, G. -Hegeliana, Paris, PUF

Hyppolite, J. - Introdução à Filosofia da História de Hegel, Lisboa

Logique et existence- Essai sur logique de Hegel, Paris, PUF, 1962

Jarczyk, G. - Systeme et liberté dans la logique de Hegel, Paris, Aubier, 1980

Bourgeois, B. - Présentation/Introduction em "Encyclopédie des sciences philosophiques I: La science de la logique, Paris, Vrin, 1970

L

I- TENDÊNCIAS GERAIS DA FILOSOFIA NA SEGUNDA METADE DO SÉC. XIX - ANTERO DE QUINTAL, Revista de Portugal, volume II, Porto, 1890 (nºs 7, 8 e 9)

(Edição crítica: Organização, apresentação e notas de Leonel Ribeiro dos Santos, Editorial Comunicação, 1ª edição, 1989)

II - Horizonte: A problematização da filosofia na 2ª metade do séc. XIX (... "Definir o espírito duma civilização e torná-lo cōnscio de si mesmo é a obra essencial da filosofia...").

Vectores: Metafísico/Epistemológico/Ético.

III - Bibliografia:

Carreiro, **J.B.** - Antero de Quintal: subsídios para a sua biografia, 2 volumes, Livraria Moraes, Lisboa, 1948 (edição do Instituto Cultural de Ponta Delgada, Braga, 1981)

Carvalho, **J.** - A evolução espiritual de Antero de Quintal em "Obra Completa", Gulbenkian, volume IV, Lisboa

Coimbra, Leonardo - O pensamento filosófico de Antero, em "Obra Completa", Lello & Irmão, volume II, Porto, 1982

Sérgio, António - Notas sobre os Sonetos e as tendências de Antero de Quintal, Livraria Ferreira, Lisboa, 1909

Sérgio, A. - Os dois Anteros, Sá da Costa, Lisboa, 1981

Sérgio, A. -em "Ensaaios", volume IV. Sá da Costa, Lisboa, 1980

I - DIE GEBURT DER TRAGODIE AUS DEM GEIST DER MUSIK, F. NIETZSCHE, 1872

Tradução portuguesa de Álvaro Ribeiro, (A origem da tragédia no espírito da música), Guimarães Editores, 5ª edição, Lisboa, 1988

II - Horizonte: Contraposição entre o espírito apolíneo e o espírito dionisíaco na cultura grega e, através dela, na cultura ocidental.

Vectores: Estético: arte apolínea e arte dionisíaca.
Ético: decadência e valores.
Antropológico: anúncio do homem novo.

III - Bibliografia:

Assime, A. - L'Opposition de l'Art et de la science chez Nietzsche, Fides, Direito e Humanidades, volume II, 1992

Chatelet, F. - História da Filosofia, volume VI, D. Quixote, Lisboa, 1979

Deleuze, G.- Nietzsche, Edições 70, Lisboa, 1981

Fink, E. - A Filosofia de Nietzsche, Presença, Lisboa, 1983

Granier, J. -Nietzsche, PUF, Paris, 1982

L

I- UBER GEWISSHEIT, LUDWIG WITTGENSTEIN

On Certainty, -texto fixado por GEM Anscombe e GH Von Wright, Londres, 1969

Da Certeza, - tradução portuguesa (bilingue) de Maria Elisa Costa, revista por António Fidalgo, edições 70, Biblioteca Filosófica Contemporânea, Lisboa, 1ª edição, Novembro 1990

(Este texto de Wittgenstein é, pontualmente, uma reflexão que o autor fez à obra do GE Moore, a pedido de Norman Malcolm, deixado em manuscrito e a última parte redigida justamente dois dias antes da sua morte, ocorrida a 29 de Abril de 1951).

II - Horizonte: Linguagem, Comunicação e Argumentação (para o autor, a razão emerge e não linguagem, e fá-lo em simultâneo).

Vectores: Filosofia da linguagem (392: "Uma dúvida não é necessária, mesmo quando é possível").

Comunicação (115: "O próprio jogo da dúvida pressupõe a certeza").

Teoria da argumentação (233: "Se, de facto, respondo com certeza, o que me dá essa certeza?")

III - Bibliografia:

(Vergílio Ferreira, A Voz do Mar, 1991: Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir)

Pasquinelli, A. - Carnap e o Positivismo Lógico, Edições 70, Lisboa, 1983

Ayer, A. J. - Linguagem, Verdade e Lógica, Editorial Presença, Lisboa, 1991

Gargarini, A. - Wittgenstein, Edições 70, Lisboa, 1988

Wittgenstein, L.- Filosofia em "CRITICA", nº 6, Lisboa, Maio, 1991

Belo, Fernando - Linguagem e Filosofia, algumas questões para hoje, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987

I- ÉLOGE LA PHILOSOPHIE - M. MERLEAU PONTY,
Gallimard, 1953
Elogio da Filosofia, tradução portuguesa de Braz Teixeira, Guimarães Editores, 1986

II - Horizonte: Natureza, função e essência da Filosofia e do filósofo e, em última instância, de como estas se articulam com a natureza humana.

Vectores: Deus, Ser, Matéria, Linguagem, Verdade, História, Natureza Humana- que são os grandes "temas" que o autor percorre na sua lição, a partir da natureza da filosofia e do filosofar, emitindo considerações críticas sobre o pensamento de grandes autores da filosofia e meditando particularmente com Lavelle, Le Roy e sobretudo Bergson.

III - Bibliografia:

Heidsieck, F.- L'Ontologie de Merleau Ponty, PUF, Paris, 1971

Sartre, **J.P.**- Merleau em "Situações" IV, Europa América, Lisboa, 1972

Bergson, **H.** - Ensaio sobre os dados imediatos da consciência, Edições 70, Lisboa, 1988

Marcel, G. - A responsabilidade do filósofo no mundo actual, em "Para uma sabedoria trágica", União Gráfica, Lisboa, 1969

I- THE PROBLEMS OF PHILOSOPHY,- BERTRAND RUSSELL, Londres, 1912

Os problemas da filosofia, tradução portuguesa de António Sérgio, Arménio Amado, Ed. Colecção Studium, 5ª edição, Coimbra, 1980

II - Horizonte: A Problematização da Filosofia ("A Filosofia, se não pode responder a tantos enigmas como desejaríamos que respondesse, tem o poder, pelo menos, de fazer perguntas e de levantar problemas" -pág. 42).

Vectores: A Filosofia como problema / Crítica do conhecimento / Argumentação / Verdade / O problema dos Universais.

III - Bibliografia:

Ayer, A. J. - O problema do conhecimento, Ed. Ulisseia, Pelicano, Lisboa, *sld*

Sérgio, António - Ensaio Volumes I e V

Perelman, Ch. - O Império Retórico, ASA, Lisboa, 1992

Mayer, M.- A Problematologia, D. Quixote, Lisboa, 1991

Carrilho, M. M^a- Verdade, Suspeita e Argumentação, Editorial Presença, 1990

I- PROBLEMÁTICA DA SAUDAD'f: & ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONSCIENCIA SAUDOSA, - JOAQUIM DE CARVALHO, em Obra Completa, Vol. V, Gulbenkian, Lisboa, 1987

(O primeiro texto é publicado originalmente em "XIII Congresso da Associação Portuguesa para o Progresso das Ciências", tomo VII, Imprensa Portuguesa, Porto, 1951; o segundo texto é publicado originalmente na "Revista Filosófica" ano II, nº 4, Coimbra, Abril de 1952).

II- Horizonte: Ambos os textos interligados no delinear de uma problemática em torno do tema da Saudade como objecto de reflexão.

Vectores: No 1º texto - histórico-sociológico, correspondência (ou não) da peculiaridade do idiomaticismo do fonema, com a expressão de um estado psíquico, de uma ideia ou de atitude mental também peculiares (luso-galaicos).

Metodológico-histórico/ontológico/metafísico.

No 2º texto - descrição fenomenológica da consciência saudosa, especificidade e conteúdo da saudade.

III - Bibliografia:

Botelho, A. e Braz teixeira, A. - Filosofia da Saudade, Imprensa Nacional / Casa da Moeda, Lisboa, 1986

Figueiredo, F. - Psicanálise da Saudade, Cadernos O Jornal, Lisboa, 1991

Locke, J. - An Essay concerning human understanding, Yolyon, Londres, s/d

Legros, R. - L'idée d'humanité, Grasset, Ed. Paris, 1990

L

I- INTERPRETATION THEORY. DISCOURSE AND THE SUROLUS OF MEANING- PAUL RICOEUR, Texas University Press, 1976

Teria da Interpretação. O Discurso e o Excesso da Significação, tradução portuguesa de Artur Morão, edições 70. Lisboa, 1987

II - Horizonte: Hermenêutica da Linguagem.

Vectores: O discurso como acto de linguagem e sua referência.
A fala e a escrita / A metáfora e o símbolo / Explicação e compreensão.

III - Bibliografia:

Sumares, M.J. - O sujeito e a cultura na filosofia de P. Ricoeur, Braga, Eros, 1987

Renaud, M. - Fenomenologia e Hermenêutica, o projecto filosófico de P. Ricoeur em "Revista Portuguesa de Filosofia", 46, 1985

Outras Revistas:

Revista Portuguesa de Filosofia, 46, 1990;
sprit 140-141, 1988;
Etudes phenomenologiques, 11, 1990

6 . ORGANIZAÇÃO LECTIVA

6.1. Utilização das obras-texto

O programa impõe, em 4.3., o uso de três obras, pertencentes a épocas diferentes, sem indicar a ordem da sua utilização. Compete ao professor, de acordo com as razões pedagógico-didáticas da sua escolha, estabelecer a ordem por que serão estudadas.

O facto de serem três as obras a estudar em cada ano não implica vinculação aos três períodos lectivos. O professor distribuirá o tempo lectivo anual de acordo com o necessário para cada uma das obras, independentemente dos períodos.

O professor não deverá encetar a leitura integral da obra sem se certificar de que os alunos possuem e dominam no essencial as técnicas de leitura e de interpretação, a um nível que dê garantia de sucesso no ensino / aprendizagem. O professor utilizará os meios adequados a suprir as lacunas verificadas, nomeadamente através de algumas lições ou pequenos cursos.

6.2. Planificação

A novidade do método adoptado, a dificuldade inerente à natureza do objectivo final, o curto espaço de tempo para o atingir através do ensino-aprendizagem, a importância e amplitude a dar à participação activa dos alunos - são factores que requerem uma prévia e cuidadosa planificação.

Esta planificação há-de compreender, em primeiro lugar, a planificação global que abrange o estudo das três obras, ordenando-as numa sequência pedagógica e didacticamente adequada à obtenção do objectivo final e atribuindo a cada uma o tempo conveniente nos limites do ano lectivo.

Em segundo lugar, há que planificar também o estudo de cada obra, elaborando o projecto lectivo e metodológico, programando as actividades do ensino-aprendizagem e distribuindo por elas a carga horária disponível.

Esta planificação, no seu conjunto e em cada uma das duas instâncias, deve traçar a estratégia pedagógica e didáctica que dê eficácia à aplicação dos princípios do programa.

6.3. Bibliografia

As fichas apresentadas em 5. oferecem apenas uma breve identificação de cada obra, seu horizonte e vectores para a sua utilização como texto e registam uma curta bibliografia de apoio à acção docente do professor e ao estudo dos alunos. Daí que a organização de uma bibliografia, adequada ao programa, e a sua disponibilização nas escolas são tarefas prioritárias em ordem ao sucesso desta nova experiência do ensino-aprendizagem de Filosofia do 12º ano.

Devido à inexistência de uma correcta tradução portuguesa, não foram incluídas as fichas de leitura referentes às obras dos autores, a seguir indicadas:

**O Ser e a Essência, de S. Tomás de Aquino;
Crise da Cultura Ocidental, de Husserl;
Da Essência da Verdade, de Heidegger.**

Segue-se, também, como anexo, uma bibliografia didáctica, específica do texto filosófico.

BIBLIOGRAFIA DIDÁCTICA

- Barbosa, B.R. - Linguagem e hermenêutica, in Pedagogia e Didáctica II CA favor da Filosofia, Coimbra, 1988
- Campomanes, C.T.- Didáctica de la Filosofia, ed. S.M. Madrid, 1984
- Carrilho, M.M.- Razão e transmissão da filosofia, ed. IN/CM, Lisboa, 1987
- Chatelet, F. - A questão da História da Filosofia, hoje in Políticas da Filosofia, ed. Moraes Ed., Lisboa, 1977
- Cordon, J.M. e Martinez, T.C. - Textos filosóficos - Antologia, Introduccion, II, Ed. Anaya, Madrid, 1982
- Duquesne, B. - Remarques sur l'initiation au commentaire de texte, in Revue de l'enseignement philosophique, 34/4, 1984
- Fischer, B.- La lecture en classe de philosophie, in Revue de l'enseignement philosophique, 44/1, 1990
- Galay, J.L. - Philosophie et invention textuelle, Ed. Klinesks ieck, Paris, 1977
- Gicquel, B. - L'explication des textes et la dissertation, Ed. PUF, col. Que sais - je?
- Izuzquiza, I.- La clase de Filosofia como simulacion de la actividad filosofica, Ed. Anaya, col. Técnicas Didácticas, Madrid, 1984
- Landazuri, C.O. e Buniel, J.A. - Como se comenta um texto filosófico - curso de orientacion universitaria, Ed. Magisterio Espanol SA, Madrid, 1980
- Lassen, M.B. - Reflexion sur l'approche des textes dans l'enseignement philosophique, in La philosophie, Ed. Les Amis de Sèvres, n° 4, 1979
- Magalhães, R.- Textos de hermenêutica, Ed. Rés-Editora, Porto, 1984
- Nicolas, S. - Pour comprendre la Philosophie, Ed. Les Editions du Cerf, Paris, 1986
- Ortiz - Osés, A. - Antropologia hermenêutica, Ed. Eros, Braga, 1983
- Poirier, J.L. - La leçon de Philosophie, in Revue de l'enseignement philosophique, 28/1, 1977

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

PROGRAMA DE FILOSOFIA A
(12º ano)

Cursos Científico-Humanísticos

COORDENADORA
Maria Manuela Bastos de Almeida

AUTORES Fernanda
Henriques Joaquim
Neves Vicente Maria do
Rosário Barros

Homologação

13/12/2002

ESTRUTURA DO PROGRAMA

1ª PARTE – Introdução	2
1. Da natureza da disciplina de Filosofia no 12º ano e da sua integração no currículo	2
2. Da presente proposta de reformulação do Programa de Filosofia	2
2ª PARTE - Apresentação do Programa	7
1. Finalidades	7
2. Objectivos Gerais	7
A - No domínio cognitivo	7
B - No domínio das atitudes e dos valores	7
C - No domínio das competências, métodos e instrumentos	8
3. Visão Geral do Programa	9
4. Sugestões Metodológicas Gerais	10
5. Avaliação	13
3ª PARTE - Desenvolvimento do Programa	17
1. Esquema formal	18
2. Fichas das Obras	19
4ª PARTE – Bibliografia	38

1ª PARTE - Introdução

1. Da natureza da disciplina de Filosofia no 12º ano e da sua integração no currículo

Em conformidade com as orientações do Ministério da Educação, a disciplina de Filosofia do 12º ano, que toma a designação de *Filosofia A*, ocupa o lugar de uma opção, na componente de Formação Específica do Curso Geral de Artes do Espectáculo e do Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas.

A disciplina de *Filosofia A* pode também vir a ser leccionada, por opção da Escola, em todos os Cursos Gerais, a título de “oferta de escola com programa definido a nível nacional”.

2. Da presente reformulação do Programa de Filosofia do 12ºano

Volvidos apenas alguns anos desde a aplicação generalizada do programa de Filosofia do 12º ano,¹ que introduziu entre nós a novidade absoluta da leitura integral de obras filosóficas, parece ainda insuficiente a experiência adquirida para dela se retirarem conclusões inequívocas que autorizem a sua transformação profunda, pelo que foi realizada uma reformulação do referido programa.

A grande maioria dos professores que lecciona a disciplina parece continuar a estar de acordo com a opção programática da leitura integral de obras filosóficas: muitos consideram que esta é a alternativa mais acertada para trabalhar de forma filosófica nas aulas de filosofia e permitir aos alunos e alunas a aquisição de competências filosóficas.

Reconhecidas as vantagens da leitura integral de obras filosóficas, não se ignora, no entanto, a sua dificuldade e exigência, o que pode tornar frágil um programa centrado nessa leitura. De entre os problemas e os constrangimentos ligados a esta questão de base, diagnosticaram-se alguns mais relevantes, a saber:

1. o acentuado desequilíbrio na frequência da selecção das várias obras que constam do elenco do anterior programa; as motivações para a escolha das três obras determinaram que, relativamente ao elenco das 22 obras propostas naquele programa para a leitura integral, algumas tenham sido objecto de opção preferencial, enquanto outras quase não foram seleccionadas;

¹ O programa foi publicado em Abril de 1995, para aplicação generalizada a partir do ano lectivo de 1995/1996.

2. as dificuldades inerentes à leitura integral de obras filosóficas, dificuldades que se polarizam em torno de duas perspectivas:

- a) quando a opção recai sobre obras mais extensas ou mais complexas, reduz-se a possibilidade do seu confronto com outras obras e com outros autores; reduz-se também a possibilidade de desenvolver, de forma apoiada e participada, actividades de resumo e de síntese ou de ensaio e de desenvolvimento temático;
- b) quando a opção recai sobre obras cujos temas e problemas são muito diferenciados, inviabiliza-se a possibilidade de confronto comparativo e reduz-se a possibilidade de comentário, o que conduz, em muitos casos, ao deslize para o “comentário” reprodutivo, a paráfrase ou o resumo acrítico, que em nada contribuem para o desenvolvimento do juízo pessoal e argumentado;

3. a escassez dos tempos lectivos que sobram da leitura integral e da análise sequencial dos textos acaba, regra geral, por se revelar insuficiente sobretudo para o desenvolvimento de actividades de globalização, como o confronto de posições e dos respectivos argumentos ou o comentário crítico ou para o necessário trabalho de iniciação metódica aos procedimentos exigidos na composição filosófica: identificação dos problemas e sua formulação adequada, levantamento das teses e dos argumentos em confronto, disposição discursiva dos mesmos e sua redacção.

Em conformidade com as razões que se acabam de expor, na sequência de uma auscultação a um grupo de docentes diferentemente colocados no sistema de ensino e tendo em conta o acréscimo do número de horas de leccionação da disciplina², esquematizaram-se os princípios que nos pareceram obter uma maior convergência de pontos de vista, os quais presidiram à elaboração da presente reformulação.

² Atribui-se à disciplina de *Filosofia A* uma carga horária semanal de 4,5h (3 x 90 minutos).

Assim, o programa agora proposto:

- Assume as “**opções programáticas**” explicitadas no anterior programa
 - quer quanto ao “objectivo geral ou critério” da disciplina, a saber, “adquirir a competência específica do saber filosófico”;
 - quer quanto à importância fundamental do discurso escrito, porque a filosofia é um saber que se elabora em discurso e, em particular, no discurso escrito;
 - quer, ainda, quanto ao primado da língua materna, cujo domínio se encontra inscrito como objectivo transversal da responsabilidade de todas as disciplinas.

- Assume também de entre os “**princípios programáticos**”:
 - primado da obra, tomada esta na sua dupla função de modelo discursivo, por um lado, e fonte de instrução nos processos, problemas e doutrinas filosóficas, por outro;
 - a obrigatoriedade da leitura integral de três obras;
 - a reciprocidade do ler e do escrever.

- Propõe para leitura integral um novo **elenco de obras**, recortado do anterior, em função dos seguintes critérios de selecção:
 - escolha preferencial do corpo docente nos últimos anos;
 - representatividade no cânon filosófico e maior atenção à diversidade das problemáticas e das perspectivas filosóficas;
 - importância relevante no panorama filosófico, em geral, de autores portugueses.

Obs.: A explicitação e justificação dos critérios adoptados consta do Quadro 1.

- Enuncia um conjunto de **princípios metodológicos a observar** e um **referencial básico de competências a desenvolver**, tendo por finalidades:
 - permitir um maior consenso nas práticas de leitura integral, análise metódica, comentário de texto e composição filosófica escrita;
 - garantir mais transparência e justiça nos processos de avaliação, designadamente a nível de exames nacionais.

- Inscreve como obrigatória a selecção por parte de cada docente, como *objecto da sua programação* e do seu *projecto didáctico*, de um **tema** ou **problema** integrador a ser desenvolvido ao longo de cada ano lectivo:

- que se constitua como critério de selecção das obras adoptadas para leitura integral;
- que, tomado como horizonte comum de leitura das três obras, garanta:
 - a) uma unidade temática e problemática na sua abordagem;
 - b) a possibilidade de um confronto comparativo;
 - c) a probabilidade de um comentário crítico mais sustentado.
- Não impõe como critério para a selecção das obras a obrigatoriedade de pertencerem a três épocas diferentes.

Quanto à **forma de apresentação** do programa, a reformulação agora proposta é elaborada em conformidade com as directrizes do Ministério da Educação, embora a natureza do programa do 12º ano imponha uma adaptação do modelo proposto para o «desenvolvimento do programa».

QUADRO 1 – CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DAS OBRAS

O novo **elenco de obras** propostas para leitura integral foi elaborado em função dos seguintes critérios:

- **Escolha preferencial dos professores nos últimos anos.**

O primeiro critério que foi tido em consideração na selecção das obras agora propostas foi o da preferência dos professores nos anos anteriores.

Assim, transitam do elenco anterior para o actual as obras *Górgias* e *Fédon*, de Platão, *O Mestre*, de S. Agostinho, *Proslogion*, de S. Anselmo, *Princípios da Filosofia*, de Descartes, *Carta sobre a Tolerância*, de Locke, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Kant, *O Nascimento da Tragédia*, de Nietzsche e *Os Problemas da Filosofia*, de Russell.

Em conformidade com o mesmo critério, foram excluídos do elenco agora proposto aqueles textos que nos anos anteriores colheram apenas a preferência de um reduzido número de professores. A adopção deste princípio não advém de qualquer cedência a um processo votacional; pelo contrário, assenta no reconhecimento de que as escolhas realizadas se devem a razões justas e fundamentadas, e, por isso, não só se mantiveram as obras mais escolhidas como se substituíram as outras, para gerar um novo campo de decisão.

- **Representatividade no cânon filosófico e maior atenção à diversidade das problemáticas e perspectivas filosóficas.**

Em alternativa às obras que nos anos anteriores não recolheram a preferência dos professores, optou-se pela selecção de alguns novos textos em função de dois critérios maiores: a *representatividade no cânon filosófico* e *uma maior atenção à diversidade das problemáticas e das perspectivas filosóficas*. Embora se tenha optado por uma redução, ainda que moderada, do número de textos a incluir no novo elenco, pensamos que, com esta alteração, se alargou o campo efectivo de escolhas para a maioria dos professores.

Em função da *representatividade no cânon filosófico*, se explica a continuação da presença: de Aristóteles, com a substituição do texto *As Categorias* pelo *Livro I da Metafísica*; de Hegel, com o texto *A Razão na História* em substituição de *Introdução à História da Filosofia*; de Heidegger, com a substituição de *Da Essência da Verdade* por *A Origem da Obra de Arte*. Assim se compreende, ainda, a permanência da mesma obra de Husserl, de que só agora vai haver tradução. Por motivos de extensão adequada de obra ou falta de tradução não foram reintroduzidos alguns autores incluíveis neste critério.

Em função do critério de *maior atenção à diversidade das problemáticas e perspectivas filosóficas*, foram incluídos os textos de Pico della Mirandola, D. Hume, K. Marx, J. Stuart Mill e H. Arendt.

- **Autores portugueses**

Considera o grupo de autores que é legítimo que a Escola portuguesa difunda a cultura e o pensamento portugueses; nesse contexto e, tendo em atenção o critério da representatividade das obras escolhidas no cânon filosófico, escolheu-se inserir no novo elenco a obra de Francisco Sanches, *Que nada se sabe*. A opção por esta obra, em relação a outras possibilidades equivalentes, como por exemplo *Summulae Logicales, I parte*, de Pedro Hispano, deveu-se ao facto da sua acessibilidade.

2ª PARTE - Apresentação do Programa

A disciplina de Filosofia, no 12º ano, adopta e define como próprios as seguintes finalidades e os seguintes objectivos gerais:

1. Finalidades

- Reconhecer e compreender a especificidade do saber e do discurso filosóficos.
- Dominar progressivamente as competências específicas inerentes à leitura e à produção do discurso filosófico.
- Apropriar-se do saber filosófico através da análise, interpretação, comentário e apreciação crítica das obras filosóficas.
- Elaborar com cientificidade o discurso escrito mediante o qual se fixam, reconstróem e comunicam os saberes

2. Objectivos Gerais

A - No domínio cognitivo

- Desenvolver instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos decisivos para uma efectiva realização do trabalho filosófico.
- Analisar os textos filosóficos, identificando os problemas que equacionam, as soluções que adoptam, assim como os argumentos que invocam.
- Interpretar e compreender criticamente os conceitos, as proposições e as teorias em torno dos quais se estruturam as obras de leitura integral.
- Confrontar e comentar, em função dos núcleos temáticos comuns, as perspectivas e as teorias fixadas e transmitidas nos textos filosóficos.

B - No domínio das atitudes e dos valores

- Desenvolver hábitos de leitura activa e crítica que evite a adopção e a reprodução passivas de ideias mal compreendidas.
- Desenvolver atitudes de disponibilidade de espírito para a compreensão de questões complexas implicadas nos temas, problemas e teses veiculados pelos textos de leitura integral.
- Ter a coragem de pensar por si mesmo e argumentar os seus pontos de vista, sem dogmatismo, mas também sem indiferença.
- Desenvolver a sensibilidade estético-literária.

C - No domínio das competências, métodos e instrumentos

- Promover a definição de um modelo pessoal de abordagem do trabalho textual, centrado na compreensão do papel da metodologia como instrumento do rigor reflexivo.
- Promover a identificação e o domínio dos diferentes modelos filosóficos de produção textual.
- Dominar os processos de redação, em conformidade com as exigências do discurso filosófico, de composições escritas que assegurem a configuração e a comunicação das análises e comentários dos textos estudados assim como a configuração e a comunicação dos temas desenvolvidos.

3. Visão Geral do Programa

3.1. Tema filosófico integrador da leitura das três obras a trabalhar

Tema ou problema a seleccionar anualmente por cada docente

3.2. Leitura integral de três obras filosóficas

Elenco das obras

Górgias, de Platão

Fédon, de Platão

Metafísica, Livro I, de Aristóteles

O Mestre, de Santo Agostinho

Proslogion, de Santo Anselmo

Discurso sobre a Dignidade do Homem, de Pico della Mirandola

Que Nada se Sabe, de Francisco Sanches

Princípios da Filosofia, de René Descartes

Carta sobre a Tolerância, de John Locke

Investigação sobre o Entendimento Humano, de David Hume

Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de Immanuel Kant

A Razão na História, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844, de Karl Marx

Utilitarismo, de John Stuart Mill

O Nascimento da Tragédia ou Mundo Grego e Pessimismo, de Friedrich

Nietzsche

A Crise do Homem Europeu e a Filosofia, de Edmund Husserl

Os Problemas da Filosofia, de Bertrand Russell

A Origem da Obra de Arte, de Martin Heidegger

Verdade e Política, de Hannah Arendt

4. Sugestões Metodológicas Gerais

Das opções e dos princípios programáticos assumidos pelo presente programa, assim como das finalidades e objectivos definidos decorrem as sugestões metodológicas gerais que a seguir se apresentam segundo uma organização pensada a partir de um conjunto de **princípios metodológicos** a observar e de um **referencial de competências** a desenvolver.

Princípios Metodológicos

– **Princípio da reciprocidade da leitura e da escrita**

Tomando o texto escrito como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho filosófico a desenvolver no 12º ano, a leitura do texto escrito, por um lado, e a produção do texto escrito, por outro, aparecem como as duas faces do mesmo trabalho interpretativo, mediante o qual se pretende levar alunas e alunos a “adquirir a competência específica do saber filosófico”. Aceita-se, assim, na esteira do programa de 95, que “ A filosofia é um saber que se elabora em discurso através da interpretação dos discursos que expressam, arquivam, conservam e transmitem as experiências em cuja compreensão consiste o saber filosófico. Em termos de efectividade e validade científicas, somente no discurso a filosofia tem acesso ao seu objecto e somente através do discurso escrito o pode analisar, descrever e teorizar”. Assim sendo, quer pela via da leitura interpretativa dos textos a conhecer, quer pela via da produção própria de textos, pretende-se chegar ao que o mesmo programa designou por “cientificidade específica do discurso filosófico”.

– **Princípio da dupla função da obra filosófica**

As três obras filosóficas a ler integralmente devem ser trabalhadas não apenas como fontes de instrução nos problemas e doutrinas filosóficas, mas, também, como fontes de instrução nos processos discursivos. Neste contexto, deve-se prestar um cuidado equivalente tanto ao conteúdo das obras como ao veículo formal em que foi vertido. Por isso, a textualidade da obra deve ser objecto de atenção particular, de maneira a desvelar que o **dito** e o **modo de o dizer** são constitutivamente interdependentes. Essa prática decorre da sugestão metodológica clara de que a leitura deve ser já ordenada para a aprendizagem da escrita.

– **Princípio da unidade temática na leitura e produção do texto escrito**

Assume-se, a este nível, o princípio de que, em função da intencionalidade unitária da racionalidade, só é possível a compreensão num horizonte de unidade; por isso, introduziu-se a obrigatoriedade de opção por um tema integrador a desenvolver durante o ano lectivo e em ordem ao qual se hão-de seleccionar e trabalhar as obras de leitura integral. Esta decisão, epistemológica e metodológica, para além de obviar à fragmentação compreensiva decorrente de um trabalho sobre obras dispersas, cuja escolha não obedeceu a uma temática integradora, pretende, sobretudo, garantir a possibilidade de diálogo e confronto, a partir de uma problemática comum ou aproximada, entre perspectivas e soluções diferenciadas. Assim, o que porventura se perde ao restringir o âmbito dos problemas passíveis de serem abordados com obras tematicamente afastadas, será, seguramente, compensado por um maior ganho em profundidade, rigor reflexivo e nível de compreensão alcançado, ainda que apenas sobre uma temática.

– **Princípio da intertextualidade na análise e comentário do texto filosófico**

Dado que uma das dimensões das obras filosóficas é a historicidade que as atravessa e que cada uma protagoniza a seu modo, propõe-se que a análise e o comentário filosóficos dos textos sejam feitos em diálogo com outros textos, relevando de posições filosóficas concorrentes; espera-se que, da articulação deste princípio com o da inscrição obrigatória do tema integrador, se possa garantir, também, que o comentário e a crítica textual, de cada obra, não sejam apenas internos ou a partir de posições meramente subjectivas e de discursos comuns, mas, antes, que a discussão e a problematização das posições de um qualquer texto possam ser feitas com base num efectivo conhecimento das posições filosóficas inscritas nas duas outras obras lidas e comentadas.

Espera-se, por fim, que da análise e comentário das três obras os alunos e as alunas recolham um conhecimento efectivo dos processos discursivos e das posições filosóficas em confronto, que lhes permitam o desenvolvimento argumentado, sob a forma de dissertação, do tema integrador escolhido.

Referencial de Competências

– Competências relativas à leitura filosófica do texto escrito

A afirmação, frequentemente reiterada, segundo a qual mais importante que a leitura de textos filosóficos é a leitura filosófica dos textos recolhe, seguramente, amplo consenso. O que já não é nada consensual é saber exactamente o que se deve entender por leitura filosófica de um texto, sendo certo que cada corrente ou perspectiva filosófica oferece a sua própria caracterização. Assim sendo, não pode um programa de filosofia definir, o mesmo é dizer prescrever, qualquer modelo rígido sob pena de constrangimento inaceitável da pluralidade filosófica e da liberdade de ensino. Mas pode também perguntar-se se um programa de filosofia de âmbito nacional, sobretudo quando há lugar a exames nacionais, pode dispensar-se de procurar gerar um acordo mínimo que possa contribuir para uma aproximação das práticas de leitura textual e de produção discursiva. Foi com este espírito que se optou pela proposta que se passa a explicitar.

Ler filosoficamente um texto é trabalhá-lo segundo aquelas dimensões que podem ser tidas como propriamente filosóficas. Sem exclusão de outras possíveis, o programa adopta como dimensões filosóficas mais relevantes a trabalhar na análise e comentário das obras as seguintes três dimensões:

- a **problemática** do texto,
- a sua **rede conceptual**,
- e a sua **estrutura argumentativa**.

A partir destas três dimensões maiores, tomadas como denominador comum de uma análise metódica do texto, com vista à sua interpretação e compreensão, cada docente saberá encontrar as tarefas e sugerir os procedimentos mais convenientes para cada texto (para cada parágrafo, parte ou capítulo e também para a totalidade da obra), em consonância, igualmente, com as suas convicções hermenêuticas.

Este referencial mínimo de competências a assegurar na leitura filosófica dos textos não impede, antes solicita, o desenvolvimento de outras competências propedêuticas a que cada docente não deixará de atender.

– Competências relativas à composição filosófica do discurso escrito

A forma literária do discurso filosófico assumiu muitas figuras, desde o ensaio ao tratado, da meditação à autobiografia, do fragmento e aforismo ao diálogo. A pergunta pela forma ideal de exposição do saber filosófico encontra-se necessariamente ligada à questão da concepção da filosofia e, muitas vezes, da problemática em causa. Uma

certa tradição didáctica vigente no ensino secundário, consagrou, desde há mais de um século, como formas privilegiadas da composição filosófica três modalidades específicas: a **análise metódica** de um texto, com vista à sua explicação; o **comentário crítico**, mediante a discussão das ideias nele fixadas; e a **dissertação**, como forma de apresentação, discussão e argumentação sobre um determinado tema, problema ou até sobre um curto excerto textual.

São também estas as três modalidades discursivas que o presente programa propõe como metas a atingir no final do ano lectivo, tomadas como tradução adequada das opções e dos princípios programáticos adoptados, tomadas também como expressão da consecução bem sucedida das finalidades e objectivos definidos.

O privilégio dado a estas modalidades discursivas mediante as quais se hão-de configurar, fixar e comunicar o saber filosófico adquirido não dispensam o recurso ao longo do ano a outras modalidades de composição para apreensão e expressão dos conhecimentos a adquirir, tais como resumos de parágrafos ou capítulos, notas de leituras complementares, sínteses reflexivas pessoais, e outras.

5. Avaliação

As orientações para a avaliação que seguidamente se explicitam, para além dos princípios reguladores gerais e dos princípios reguladores específicos, indicam também um conjunto de actividades e modalidades discursivas a dominar no final do 12º ano, que devem ser tomadas como expressão do referencial de competências a avaliar.

Princípios reguladores gerais

- A avaliação tem por função prioritária regular e otimizar o processo de ensino e de aprendizagem, ajudando "o aluno a aprender e o professor a ensinar"³.
- A avaliação deverá ainda ter início antes mesmo do processo de ensino e de aprendizagem, diagnosticando as condições de possibilidade de trabalho filosófico: limites e potencialidades linguísticas, competências e deficiências discursivas, dificuldades e facilidades de comunicação, hábitos e métodos de estudo e trabalho intelectual.
- Enquanto reguladora de todo o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação deverá incidir sobre todos os elementos que integram o processo (objectivos,

³ Perrenoud (1993) in DES (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos* (p. 46). Lisboa: DES

conteúdos, competências, metodologias, actividades e recursos) e não apenas sobre os resultados da aprendizagem.

- Para assegurar as aquisições cognitivas desejáveis e garantir a realização bem sucedida das actividades e das produções discursivas que traduzem o domínio das competências definidas programaticamente, a avaliação deverá ser eminentemente formativa.
- Para poder ser realmente formativa e assegurar com desejado êxito as aprendizagens previstas, a avaliação implica a) a explicitação clara de instruções inequívocas para a realização das tarefas, b) a apreciação dos resultados em função de critérios objectivados, compreendidos e reconhecidos pelas alunas e alunos, e c) a comunicação oportuna das observações correctivas e dos resultados.
- Para poder ser efectivamente formativa, a avaliação deverá ser também tendencialmente contínua, ou seja, deverá incidir, na medida do possível, em todos os momentos e actividades do processo de ensino e de aprendizagem, por forma a evitar aquisições cognitivas erróneas ou realizações equivocadas que venham a prejudicar aquisições e realizações futuras.
- A avaliação para poder ser formativa deverá ser realizada com os alunos e as alunas, enquanto primeiros interessados em experiências cognitivas bem sucedidas, enquanto intérpretes privilegiados de reais dificuldades, enquanto únicos conhecedores de algumas dúvidas ou hesitações, enquanto únicos conhecedores de algumas potencialidades que passam despercebidas.

Princípios reguladores específicos

Atendendo à especificidade do trabalho filosófico a desenvolver no 12º ano, cujas opções programáticas definem como objectivo geral ou critério "adquirir a competência específica do saber filosófico", relevando a "importância fundamental do discurso escrito"; atendendo também ao princípio programático que releva a importância da "reciprocidade do ler e do escrever", todo o processo de avaliação deverá:

- incidir preferencialmente sobre as produções discursivas escritas.
- recolher nas obras filosóficas a ler integralmente, tomadas como fontes instrutivas nos processos discursivos, modelos de composição filosófica a levar à prática.
- fornecer as orientações metodológicas consideradas indispensáveis para a composição das modalidades discursivas a dominar.
- explicitar, de forma compreensiva, os critérios de apreciação dos textos a produzir.
- em particular, fornecer orientações metodológicas e critérios de apreciação para a análise metódica dos textos, o comentário crítico e a dissertação.

No final do 12º ano, os alunos e as alunas deverão ser capazes de:

1. Recolher informação relevante sobre o tema integrador das obras lidas integralmente, e, utilizando fontes diversas, compará-la e utilizá-la criticamente na análise, problematização e desenvolvimento do tema.
2. Clarificar o significado e utilizar de forma adequada os conceitos fundamentais, que constituem a rede conceptual das obras lidas integralmente.
3. Redigir textos, sob a forma de resumos ou sínteses das obras lidas ou suas partes, que expressem de forma clara, coerente e concisa o resultado do trabalho de análise, compreensão e reflexão sobre os problemas filosóficos nelas efectivamente tratados.
4. Participar em debates acerca dos temas e dos problemas encontrados nas obras, confrontando e valorando as posições filosóficas dos seus autores.
5. Analisar de forma metódica (na totalidade ou excertos) as obras lidas integralmente, atendendo, entre outras, às seguintes dimensões:
 - identificação do tema ou problema,
 - contextualização histórico-filosófica do excerto e/ou obra,
 - clarificação dos conceitos e suas relações,

- explicitação das posições ou teses defendidas,
 - análise dos argumentos, razões ou provas avançados.
6. Compor textos filosóficos, com destaque para as seguintes modalidades discursivas:
- a) Análise metódica de um texto,
 - identificando a problemática do texto,
 - fazendo sobressair as posições ou teses nele defendidas,
 - aclarando a rede conceptual,
 - dando conta da estrutura argumentativa.
 - b) Comentário crítico de um texto,
 - formulando com precisão a sua problemática,
 - dando conta das teses assumidas pelo autor,
 - procedendo a uma discussão e avaliação das teses do texto pelo confronto com teses concorrentes.
 - c) Dissertação sobre um tema,
 - formulando com precisão as questões que suscita,
 - expondo com imparcialidade respostas já dadas,
 - confrontando as teses concorrentes entre si,
 - elaborando uma resposta reflectida e argumentada à questão ou problema.

3ª PARTE Desenvolvimento do Programa

Dada a natureza do programa do 12º ano, que pelo princípio de escolha em que assenta, é elaborado por cada docente ou por cada escola, optou-se por propor apenas um esquema formal do desenvolvimento possível do trabalho a realizar e manter uma ficha para cada obra do elenco apresentado.

1- Esquema formal do desenvolvimento do programa

Conteúdos	Percurso de aprendizagem	Competências /Actividades	Gestão
<p><i>Tema filosófico Integrador da leitura das três obras a trabalhar</i></p>	<p>Apresentação das obras e do tema ou problema integrador da sua leitura integral, tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A sensibilização à problemática filosófica específica emergente do tema ou problema escolhido. - A explicitação de um conjunto de questões em que se pode desdobrar essa problemática. - A justificação da selecção das obras no quadro da problemática filosófica emergente do tema ou problema. 	<p><i>Competências a desenvolver</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de conceptualizar e de problematizar - Distinguir o significado corrente do sentido filosófico de uma noção - Tornar problemática uma determinada afirmação - Constituir uma problemática filosófica a partir de um tema ou problema <p><i>Actividades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de uma problemática filosófica mediante um trabalho analítico e reflexivo sobre materiais diversificados tais como: filmes, pinturas, obras literárias ... 	<p>9 aulas de 90 minutos</p>
<p>Leitura integral de três obras filosóficas</p> <p>Texto 1</p> <p>Texto 2</p> <p>Texto 3</p>	<p>1. A leitura integral de cada uma das obras deve concretizar-se nas actividades de ler/ interpretar e escrever, tendo por objectivos:</p> <p>1.1. Adquirir um conhecimento geral do conteúdo temático e do modelo discursivo da obra</p> <ul style="list-style-type: none"> - situando o texto no seu contexto histórico – filosófico e no conjunto das obras do autor, - identificando as questões ou problemas em torno das quais se organiza a argumentação em cada uma das obras, - dando conta das respostas ou soluções defendidas pelo seu autor, - procedendo ao levantamento e esclarecimento da rede conceptual, - identificando a estrutura argumentativa. <p>1.2. Desenvolver um comentário ou estudo crítico da obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - problematizando as respostas dadas e os argumentos despendidos, pelo confronto com respostas alternativas e respectivos argumentos, - questionando a adequação dos conceitos mobilizados, - descobrindo soluções que directa ou indirectamente contraria. <p>2. Apreensão globalizadora da articulação tema-obras:</p> <p>Após a leitura integral das três obras seleccionadas deve-se proceder ao desenvolvimento de um conjunto de actividades, tendo em vista um confronto comparativo das três obras, designadamente quanto ao tema ou problema integrador.</p>	<p><i>Competências a desenvolver</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de interpretar - Capacidade de conceptualizar - Capacidade de problematizar - Capacidade de argumentar - Capacidade de integrar e de sintetizar <ul style="list-style-type: none"> · elaborar sínteses reflexivas · estruturar temáticas ou rede conceptuais unificadoras - Capacidade de elaborar com cientificidade o discurso filosófico escrito. <p><i>Actividades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição de passagens das obras - Resumos de cada uma das obras ou parte delas - Análise metódica de excertos textuais das obras lidas - Problematização dos pressupostos e da argumentação da obra - Análise da linguagem e da argumentação - Comentários críticos de excertos textuais das obras lidas - Dissertações sobre temas abordados no decurso da leitura integral das obras - Composição filosófica de textos de confronto e de integração das obras filosóficas trabalhadas 	<p>54 aulas de 90 minutos</p> <p>12 aulas de 90 minutos</p>

2 - Fichas das Obras

Górgias [ou Sobre a Retórica], PLATÃO

Edição de referência⁴

Platonis Opera. Ed. J. Burnet. Tome III. Oxford: Clarendon Press.

Platon, Oeuvres Complètes. Tome III, 2^{ème} partie. Paris: Société d'Éditions "Les Belles Lettres".

Tradução portuguesa

Górgias. (Tradução de Manuel de Oliveira Pulquério). Lisboa: Edições 70.

Horizonte temático

Da pergunta sobre a natureza da retórica à questão do "modo de vida que convém ao homem adoptar" na condução da sua existência privada e na condução da cidade.

Avaliação da retórica pela filosofia nas perspectivas técnica, epistemológica, ético-política e religiosa. Tecnicamente - não é uma arte; epistemologicamente - é deficiente por se declarar indiferente ao saber; eticamente - é condenável por se mostrar irresponsável pelas consequências da sua prática; politicamente - é suspeita por servir qualquer poder, incluindo a tirania; religiosamente - é censurável por não respeitar os valores tradicionais gregos.

Refutação das teses dos oradores. Inconsistência das suas posições - indiferença face à natureza, conhecimento e transmissão do conhecimento da justiça, mas incapacidade de defenderem as consequências vergonhosas das suas opções.

Exposição pelo filósofo, Sócrates, das exigências éticas de uma vida virtuosa. A filosofia como a preparação para a vida feliz, fundada no conhecimento, na temperança e na justiça. O cuidado da alma e o cuidado da cidade - avaliação da prática política dos responsáveis de Atenas. O filósofo como o verdadeiro político.

Epílogo - narração e apreciação de um mito sobre o julgamento das almas.

Conceitos

Adulação. Aparência. Arte. Bem. Castigo. Ciência. Cosmos. Crença. Dialéctica. Discurso. Felicidade. Filosofia. Filósofo. Justiça. Lei. Natureza. Opinião. Orador. Paixão. Poder. Política. Prazer. Retórica. Saber. Ser. Simulacro. Sofista. Sofística. Temperança. Tirania. Verdade, Vergonha.

Bibliografia

Chatelêt, F. (1977). *Platão*. Porto: Rés Editora.

Goldschmidt, V. (1991). *Les dialogues de Platon, structure et méthode dialectique*. Paris: PUF.

Kahn, C. H. (1983). Drama and Dialectic in Plato's Gorgias. In Julia Annas (ed.), *Oxford Studies in Ancient Philosophy I* (pp. 75-122). Oxford: Clarendon Press.

Mckim, R. (1988). Shame and Truth in Plato's Gorgias. In Charles L. Griswold Jr. (ed.), *Platonic Writings, Platonic Readings* (pp. 34-48). New York/London: Routledge.

Robin, L. (1968). *Platon*. Paris: PUF.

⁴ Considerando que as edições de referência têm sucessivas reimpressões, optámos por não indicar datas. Pelas mesmas razões foi adoptado idêntico critério para as traduções portuguesas das obras que constam do elenco programático. As datas indicadas na bibliografia são as das edições consultadas.

Fédon, PLATÃO

Edição de referência

Platonis Opera. Ed. J. Burnet. Tome I. Oxford: Clarendon Press.

Platon, Oeuvres Complètes. Tome IV, 1^{ère} partie. Paris: Société d'Éditions "Les Belles Lettres".

Tradução portuguesa

Fédon. (Tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo). Coimbra: Minerva.

Horizonte temático

A morte, a imortalidade e o sentido da vida. A atitude do ser humano perante a morte e a perspectiva da imortalidade da alma. A filosofia como ascese racional ou *exercício de morte*. O corpo como obstáculo ao verdadeiro conhecimento. A necessidade da alma se desprender das solicitações e impulsos do corpo para atingir o conhecimento.

O saber verdadeiro, a realidade inteligível e a natureza da alma. A problemática das ideias/formas.

Os argumentos sobre a imortalidade da alma – proposições e controvérsias.

A questão da relação alma-corpo e o mito do destino das almas.

A morte de Sócrates e o sentido da vida.

Conceitos

Alma. Alma-Harmonia. Aparência. Argumento. Bela-Esperança. Causa. Ciência. Contrários. Coragem. Corpo. Devir. Essência. Filosofia. Ideia/forma. Imortalidade. Inteligível. Logos. Misologia. Mito. Morte. Opinião. Participação. Purificação. Reminiscência. Saber. Sensível. Ser. Temperança. Transmigração. Virtude. Verdade.

Bibliografia

Chatelêt, F. (1977). *Platão*. Porto: Rés Editora.

Goldschmidt, V. (1991). *Les dialogues de Platon, structure et méthode dialectique*. Paris: PUF.

Mesquita, A. P. (1995). *Reler Platão. Ensaio sobre a teoria das ideias*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Robin, L. (1968). *Platon*. Paris: PUF.

Trindade Santos, J. (1998). *Fédon de Platão*. Queluz: Alda editores.

Livro I, *Metafísica*, ARISTÓTELES

Edição de referência

Aristotle's Metaphysics. Ed. W. D. Ross. Oxford: Clarendon Press.

Tradução portuguesa

Metafísica, Livro I. (Tradução de Vincenzo Cocco). Coimbra: Atlântida.

Horizonte temático

A inclinação humana natural pelo conhecimento. A importância da visão e da memória no conhecimento. Experiência, arte e ciência – a estrutura hierárquica do saber. O saber das primeiras causas e dos primeiros princípios. A admiração como fonte do filosofar. A busca desinteressada do saber. A teoria das quatro causas.

Análise histórica da evolução do saber das primeiras causas e dos primeiros princípios.

Crítica das posições históricas sobre o saber das primeiras causas e dos primeiros princípios.

Conceitos

Acidente. Arte. Caos. Causa. Causa final. Causa formal. Causa material. Causa motora. Ciência. Conhecimento. Ente. Entendimento. Espécie. Essência. Experiência. Género. Ideia. Ilimitado. Limite. Memória. Movimento. Múltiplo. Ordenação. Princípio. Sensibilidade. Ser. Singular. Substância. Universal. Uno.

Bibliografia

Aubenque, P. (1962). *Le problème de l'être chez Aristote*. Paris: PUF.

Barnes, J. (Ed.) (1995). *The Cambridge Companion to Aristotle*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gil, F. (1984). *Mimesis e Negação*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Guthrie, W.K.C. (1981). *Aristotle: an encounter, A History of Greek Philosophy* (Vol. VI). Cambridge: Cambridge University Press.

Ross, D. (1987). *Aristóteles*. Lisboa: Dom Quixote.

O Mestre, SANTO AGOSTINHO

Edição de referência

De Magistro in *Aurelii Augustini Opera*, Pars II, 2, volume XXIX de *Corpus Christianorum. S. Latina*. Turnholti, Typographi Brepols Editores Pontificii.

Tradução portuguesa

O Mestre. (Tradução de António Soares Pinheiro). Porto: Porto Editora.

Horizonte temático

A relação entre falar ensinar e aprender. A locução reduzida ao ensinar e rememorar.

Análise da natureza das palavras enquanto sinais. A estrutura do sinal - som e significação. Relação entre as palavras e as coisas: primado das coisas sobre as palavras; da realidade sobre o sinal. O conhecimento das coisas superior aos sinais das coisas. Anterioridade do conhecimento das coisas relativamente ao dos sinais.

A ostensão como condição necessária do conhecimento. "Vacuidade, deficiências" e utilidade das palavras. Distinção e relação entre inteccionar e acreditar, e entre ver e rememorar. Identificação entre aprender e ver/intuir. O meio de conhecimento das coisas sensoriais - percepção pela visão ou pelos outros sentidos. O meio de conhecimento das coisas inteligíveis - a intuição da verdade interior pela razão. Cristo como a luz/Mestre interior da verdade.

Conceitos

Aprender. Coisas Inteligíveis. Coisas Sensíveis. Coisas Significadas. Conhecimento. Ensinar. Fé. Iluminação. Memória. Mestre. Nome. Palavra. Razão. Realidade. Sentidos. Significação. Sinal. Som. Verdade.

Bibliografia

Carvalho, M. S. (2001). Contra o «Mestre». In AAVV, *Poiética do Mundo* (pp. 219-228). Lisboa: Edições Colibri.

Gilson, E. (1982). *Introduction à l'étude de St. Augustin*. Paris : Vrin.

Madec, G. (1975). Analyse du De Magistro. *Revue des études augustiniennes*, 21, (pp. 63-71) (s/e).

Marrou, H. I. (1938). *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Paris: E. de Boccard.

Riché, P. (1967). *Éducation et culture dans l'occident barbare*. Paris: Seuil.

Proslogion, SANTO ANSELMO

Edição de referência

Opera omnia, Ed. F. S. Schmitt, (6 vol.), Stuttgart / Bad Constatt: Fromman Verlag, 1938-1961
(*Monologion, Proslogion, De grammatico, De veritate*).

Tradução portuguesa

Proslogion. (Tradução de Costa Macedo). Porto: Porto Editora.

Horizonte temático

O percurso da "fé em busca da inteligência" - inteligência da existência, da natureza e dos atributos de Deus.

Apresentação de um único argumento, fundado no princípio dialéctico da grandeza, para demonstrar a existência de Deus - "algo maior do que o qual nada pode ser pensado" - e deduzir os seus atributos.

A diferença entre saber que Deus é e saber o que Deus é - o carácter limitado e paradoxal do conhecimento humano da natureza divina.

A absoluta transcendência e incomensurabilidade de Deus.

Conceitos

Alma. Amar. Bem. Carência. Corpo. Criatura. Criador. Demonstração. Desejar. Deus. Entender (conhecer). Espírito. Eternidade. Existência. Intelecto. Fé. Felicidade. Impassibilidade. Justiça. Luz. Misericórdia. Necessidade. Onnipotência. Pensar. Perdão. Razão. Realidade. Salvação. Sentir. Ser. Sensível. Temporalidade. Unidade. Verdade. Vida.

Bibliografia

Barth, Karl. (1958). *Fides quaerens intellectum. La preuve de l'existence de Dieu*. Paris/Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Mesquita, A. P. (1994). O conflito das racionalidades: a propósito da crítica kantiana do argumento ontológico. In M. J. Carmo Ferreira e L. Ribeiro dos Santos (Coord.). *Religião, História e Razão. Da Aufklärung ao Romantismo* (pp.125-146). Lisboa: Edições Colibri.

Moreau, J. (1960). *Pour ou contre l'insensé?*. Paris: Vrin.

Xavier, Maria Leonor. (1999). *Razão e Ser. Três Questões de Ontologia em Santo Anselmo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Discurso sobre a Dignidade do Homem, Giovanni PICO DELLA MIRANDOLA

Edição de referência

De hominis dignitate, Heptaplus, De ente et uno. Ed. de Eugenio Garin. Firenze: Vallecchi Editore.

Tradução portuguesa

Discurso sobre a Dignidade do Homem. (Tradução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho). Lisboa: Edições 70.

Horizonte temático

A dignidade do ser humano, o grande milagre da criação, por oposição aos restantes seres criados. A natureza humana multiforme e cambiante (camaleónica), ontologicamente indefinida como riqueza de possibilidades.

O ser humano como microcosmos ou universo contracto, chamado a elevar-se até às realidades superiores.

O ser humano como única criatura artífice de si mesma, dotada da capacidade de plasmar-se e esculpir-se.

O ser humano como liberdade: importância da decisão; domínio da vontade sobre o saber abstracto.

A concórdia ou paz filosófica como ideal. Cada filosofia participa da unidade da verdade e se aproxima dela a seu modo.

Conceitos

Artífice de si. Concórdia. Corpo. Criação. Criatura. Debate público. Decisão. Dignidade humana. Espírito. Ignorância. Livre arbítrio. Metamorfose. Microcosmos. Natureza animal. Natureza humana. Paixões. Paz filosófica. Unidade da verdade. Vícios.

Bibliografia

André, J. M. (1987). *Renascimento e Modernidade. Do poder da magia à magia do poder.* Coimbra: Livraria Minerva.

Garin, E. (Ed.) (1963). *L'Opera e il pensiero di Giovanni Pico della Mirandola.* Firenze: Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento.

Garin, E. (dir.) (1991). *O homem renascentista.* Lisboa: Editorial Presença.

Pina Martins, J. V. (1976). *Jean Pic de la Mirandole. Un portrait inconnu de l'humaniste. Une édition très rare de ses conclusions.* Paris: PUF.

Que Nada se Sabe, Francisco SANCHES

Edição de referência

Franciscus Sanchez, *Quod Nihil Scitur*. Lyon: Ant. Gryphium.

Tradução portuguesa

Que Nada se Sabe. In Francisco SANCHES, *Tratados Filosóficos* (vol 1, pp. 2-157) (Tradução de Basílio de Vasconcelos). Lisboa: Instituto de Alta Cultura.

Horizonte temático

Que Nada se Sabe ou a impossibilidade de qualquer conhecimento certo e seguro.

Crítica dos princípios e dos métodos do saber antigo, objecto de maior degradação na escolástica medieval: rejeição absoluta da possibilidade de um conhecimento da essência das coisas; rejeição do valor das definições e das categorias; contestação da estabilidade das palavras; recusa do argumento da autoridade; denúncia da futilidade do silogismo e da demonstração na ciência; redução da Lógica, da Dialéctica e da Retórica a jogos de palavras; refutação do conceito platónico de ciência.

A dúvida metódica e a admissão da experiência e do juízo como únicos meios da possibilidade de algum conhecimento (antecipação de Bacon e de Descartes). A verdadeira ciência, se alguma existe, só pode ser filha de um espírito livre e apenas de cada coisa por si.

Conceitos

Autoridade (argumento de). Ciência. Conhecimento. Definições verbais. Dialéctica. Dialécticos. Dúvida. Erro. Escolástica. Experiência. Ignorância. Juízo. Linguagem. Lógica. Retórica. Silogismo.

Bibliografia

Calafate, P. (1999). Prefácio. In Francisco Sanches, *Obra filosófica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Calafate, Pedro (dir.) (1999). *História do pensamento filosófico português* (Vol: II). Lisboa: Caminho.

Carvalho, Joaquim de (1991), "Introdução" a Sanches, Francisco, *Que nada se sabe*. Lisboa: Vega.

Giarratano, C. (1903). *Il Pensiero di Francesco Sanchez*. Napoli: Stab. Tip. Luigi Pierro e Figlio.

Moreira de Sá, A. (1947). *Francisco Sanches, Filósofo e Matemático* (2 vols.). Lisboa: (s/e).

Princípios da Filosofia, René DESCARTES

Edição de referência

Principia Philosophiae. Reprodução em *Oeuvres de Descartes*, Ed. Charles Adam & Paul Tannery, (vol VIII.) Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Les Principes de la Philosophie. Tradução de Picot. Paris. Reprodução em *Oeuvres de Descartes*, Ed. Charles Adam & Paul Tannery, (vol. IX). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Tradução portuguesa

Princípios da Filosofia. (Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos). Lisboa: Editora Presença.

Horizonte temático

O projecto de refundação da ciência. A dúvida metódica e hiperbólica.

O *cogito*: verdade primeira e paradigmática. O critério da evidência. Distinção entre *res cogitans* e *res extensa*.

A existência e natureza divinas. A ideia de perfeição. Argumento *a priori* e argumentos *a posteriori*. A veracidade divina.

A legitimação do critério de evidência e a superação da dúvida. A possibilidade do erro: entendimento, vontade e liberdade. As ideias claras e distintas.

Substância, atributos e modos. Tipos de substância. As ideias de qualidades sensíveis. Causas do erro.

Ciência e fé.

Conceitos

Atributo. Ciência. Clareza. Cogito. Contingência. Deus. Deus enganador. Distinção. Dúvida. Dúvida hiperbólica. Entendimento. Erro. Evidência. Fé. Filosofia. Graus de saber. Infinitude. Liberdade. Modo. Necessidade. Perfeição. Princípio. Qualidades sensíveis. Res cogitans. Res extensa. Sentidos. Substância. Veracidade divina. Vontade.

Bibliografia

Alquié, F. (1980). *A Filosofia de Descartes*. Lisboa: Editorial Presença.

Beyssade, M. (s/d). *Descartes*. Lisboa: Edições 70.

Cottingham, J. (1993). *A Descartes Dictionary*. Oxford: Blackwell.

Koyré, A. (1983). *Considerações sobre Descartes*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, L. R., Alves, P. M. S. e Cardoso, A. (Coord.) (1998). *Descartes, Leibniz e a Modernidade*. Lisboa: Edições Colibri.

Santos, L. R. (2001). *Retórica da Evidência ou Descartes segundo a ordem das imagens*. Coimbra: Quarteto.

Carta Sobre a Tolerância, John LOCKE

Edição de referência

Epistola de Tolerantia. A letter on toleration. Ed. J. W. Gough e R. Klibansky. Oxford: Clarendon Press.

Tradução portuguesa

Carta sobre a Tolerância. (Tradução de J. Silva Gama, revista por Artur Morão). Lisboa: Edições 70.

Horizonte temático

A tolerância religiosa como direito civil inalienável. Defesa da tolerância religiosa, com referências à própria natureza da religião, designadamente a cristã, mas centrada na questão política da relação entre o poder do Estado e os direitos do indivíduo.

A ambição de poder como causa fundamental da intolerância religiosa. Os conflitos e guerras como sua inevitável consequência.

Argumentos principais a favor da tolerância: a diferença da natureza (objecto, objectivos e meios de actuação) do Estado e da Igreja e conseqüente necessidade da radical separação e independência destas instituições; a autonomia absoluta da consciência em matéria de religião e de fé – a natureza do entendimento humano é a liberdade – e a autonomia relativa da consciência face ao poder civil; os limites do conhecimento humano – contradição entre o dogmatismo e a natureza da razão. Argumento subsidiário: a tolerância e a caridade como marcas da "verdadeira" Igreja – a incompatibilidade entre cristianismo e intolerância.

Consequências do princípio da tolerância: as excepções ou os excluídos da tolerância como garantia do próprio princípio da tolerância; a contribuição para a segurança e paz nos Estados.

Conceitos

Ateísmo. Bem civil. Bem privado. Bem público. Consciência. Deus. Dogma. Entendimento. Estado. Fé. Igreja. Lei civil. Lei religiosa. Liberdade. Magistrado. Opinião. Ortodoxia. Poder civil. Poder religioso. Razão. Religião. Tolerância. Verdade. Vontade.

Bibliografia

Aaron, R. I. (1971). *John Locke*. Oxford: Clarendon Press.

Christin, O. (1997). *La paix de religion: l'autonomisation de la raison politique au XVIe siècle*. Paris: Seuil.

Polin, R. (1960). *La politique morale de John Locke*. Paris: PUF.

Ricoeur, P. (1991). *Tolerance, intolerance, intolerable. Lectures I*. Paris: Éditions du Seuil.

Spitz, J.-F. (2001). *John Locke et les fondements de la liberté moderne*. Paris: P U F.

Investigação sobre o Entendimento Humano, David HUME

Edição de referência

An Enquiry concerning Human Understanding. Ed. Tom. L. Beauchamp. Oxford: Oxford University Press.

Tradução portuguesa

Investigação sobre o Entendimento Humano. (Tradução de João Paulo Monteiro). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. (no prelo).

Horizonte temático

Investigação sobre a natureza do entendimento humano centrada na questão da causalidade.

A origem e associação das ideias.

A teoria da crença causal, rejeição do fundamento metafísico - a probabilidade e a génese da ideia de conexão necessária.

A questão dos milagres e a religião. Irredutibilidade da fé à razão - aos princípios do entendimento, do costume e da experiência.

A incompatibilidade entre um cepticismo radical (pirronismo), a acção e a ciência.

A compatibilidade entre uma filosofia de um "cepticismo mitigado" - consciência da "estreita capacidade do entendimento" - , a ciência e a utilidade.

A filosofia ao serviço da "formação do entendimento", da luta contra o sofisma e a ilusão.

Conceitos

Acaso. Causa. Causalidade. Cepticismo. Consciência. Contiguidade. Costume. Crença. Efeito. Entendimento. Erro. Evidência. Experiência. Experimento. Fé. Filosofia. Hábito. Ideia. Imaginação. Impressão. Indução. Inferência. Instinto. Liberdade. Milagre. Natureza. Necessidade. Pensamento. Probabilidade. Providência. Questões de facto. Raciocínio demonstrativo. Raciocínio moral. Razão. Reflexão. Relações de ideias. Semelhança. Sensação. Sentimento.

Bibliografia

Monteiro, J. P. (1984). *Hume e a Epistemologia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Norton, D. F. (1982). *David Hume: Common Sense Moralist, Sceptical Metaphysician*. Princeton: Princeton University Press.

Owen, D. (2000). *Hume's Reason*. Oxford: Oxford University Press.

Wilson, F. (1997). *Hume's Defence of Causal Inference*. Toronto: University of Toronto Press.

Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Immanuel KANT

Edição de referência

Grundelung zur MetaphysiK der Sitten in Kant's Gesammelte Schriften (Ak). (Vol. IV).

Tradução portuguesa

Fundamentação da Metafísica dos Costumes. (Tradução de Paulo Quintela). Lisboa: Edições 70.

Horizonte temático

Estabelecimento do princípio supremo da moralidade – a propedêutica a uma metafísica dos costumes.

O caminho para o conhecimento moral filosófico. A questão da boa vontade. Boa vontade e felicidade. Acção *conforme ao* dever e acção *por* dever. Máxima e lei. A lei como princípio objectivo da vontade e a máxima como seu princípio subjectivo. O formalismo moral.

O caminho para a metafísica dos costumes. A determinação da natureza do ser racional. O plano prático. A questão dos imperativos. O imperativo categórico, o imperativo da moralidade. A problemática dos fins. Autonomia e heteronomia da vontade. A autonomia da vontade como princípio supremo da moralidade.

O caminho para a crítica da razão pura prática. A questão da possibilidade de um imperativo categórico. Autonomia da vontade e liberdade. Entendimento e razão. As ideias da razão. As antinomias da razão . As perspectivas fenoménica e numérica sobre o ser humano.

Conceitos:

A posteriori. *A priori*. Acção moral. Autonomia. Bem supremo. Boa vontade. Dever. Empírico. Felicidade. Fenómeno. Formalismo. Heteronomia. Inclinação. Imperativo categórico. Imperativo hipotético. Juízo sintético. Legalidade. Legislação prática. Legislador. Lei. Máxima. Móbil. Moralidade. Númeno. Princípio objectivo. Princípio subjectivo. Razão pura. Reino dos fins. Respeito. Súbdito. Universalidade racional.

Bibliografia

Barata-Moura, J. (Dir.) (1982). *Kant - Comunicações apresentadas ao Colóquio "Kant" organizado pelo Departamento de Filosofia em 25/11/1981*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Carmo Ferreira, M. J. (Org.) (2000). *A génese do idealismo alemão*. Lisboa: CFUL.

Cassirer, E. (1968). *Kant, vida y doctrina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Caygill, H. (1992). *A Kant Dictionary*. Oxford: Blackwell.

Deleuze, G. (1987). *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70.

Soromenho Marques, V. (1994) *Razão e Progresso na Filosofia de Kant*. Lisboa: Edições Colibri.

A Razão na História. Introdução à Filosofia da História Universal (Segundo projecto - 1830), **Georg Wilhelm Friedrich HEGEL**

Edição de referência

Die Vernunft in der Geschichte. In *Gesammelte Werke*, Ed. Hoffmeister. (Vol. XII.). Hamburgo: F. Meiner

Tradução portuguesa

A Razão na História. Introdução à Filosofia da História Universal. (Tradução de Artur Morão). Lisboa: Edições 70.*

Horizonte temático

Princípio e resultado da filosofia da história universal: "a razão governa o mundo". Fim último da história - a realização do espírito no mundo como liberdade. Categorias da história: variação, rejuvenescimento, razão.

Tarefa da filosofia da história: apreender o conteúdo e o plano de realização da razão (Deus) na história.

"Meios" de realização do espírito: os povos e os indivíduos. Relação entre os ideais e paixões da individualidade singular, o espírito do povo e a realização dos ideais da razão - a astúcia da razão.

"Material" da realização do espírito: o Estado - expressão do povo como todo orgânico, união da vontade subjectiva e do universal. Efectividade da liberdade na constituição, nas instituições, nos tipos de governo. Relação entre o Estado e as "figuras conscientes" da união do subjectivo e do objectivo: religião, arte, filosofia.

O "curso da história" ou as etapas do processo dialéctico de realização do espírito, na organização mundana, como liberdade.

O curso da história universal como demonstração do poder de realização da razão - o mundo é como devia ser, o ideal realiza - se. O espírito é o sujeito, a sua realidade efectiva, é o seu resultado.

A filosofia como reconciliação - o conceber da identidade entre real e racional.

Conceitos

Abstracto. Arte. Astúcia da razão. Conceito. Concreto. Contingência. Cultura. Deus. Dever-ser. Dialéctica. Em si. Espírito. Espírito objectivo. Espírito subjectivo. Estado. Eiticidade. Fenómeno. Filosofia. Fim. Finito. História. Ideal. Ideia. Indivíduo. Infinito. Liberdade. Mediação. Moralidade. Necessidade. Negação. Paixão. Para si. Princípio. Progresso. Povo. Racional. Razão. Real. Religião. Representação. Resultado. Saber. Ser. Substância. Sujeito. Verdade/Verdadeiro.

Bibliografia

Barata-Moura, J. (1990). *A «Realização da Razão». Um Programa Hegeliano?*. Lisboa: Editorial Caminho.

D' Hondt, J. (1966). *Hegel philosophe de l'histoire vivante*. Paris: PUF.

Hyppolite, J. (1988). *Introdução à Filosofia da História de Hegel*. Lisboa: Edições 70.

Inwood, M. (1992). *A Hegel Dictionary*. Oxford: Blackwell.

Mccarney, J. (2000). *Hegel on history*. New York/London: Routledge.

Taylor, Ch. (1975). *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.

* O texto de leitura integral é o " Segundo Projecto (1830)" pp. 25- 154, da edição de 1995.

Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844, Karl MARX

Edição de referência

Ökonomische-philosophische Manuskripte (2ª versão) in Karl Marx Friedrich Engels *Gesamtausgabe* (MEGA). Vol.II/2. Berlim: Dietz Verlag.

Tradução portuguesa

Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844. (Tradução de Maria Antónia Pacheco). Lisboa: Edições Avante!.

Horizonte temático

Crítica da economia política que aceita como um facto, sem "conceber" o seu fundamento, a divisão de trabalho e capital, de capital e terra.

O trabalho e a realização do homem.

O trabalho alienado e a consequente miséria/alienação humana material e moral.

A explicação da génese do trabalho alienado a partir da divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, da propriedade privada e da dominação do capital sobre o trabalho.

Afirmção da natureza dialéctica do real e da história do homem.

Crítica à dialéctica hegeliana por reduzir o humano à autoconsciência, por apresentar uma interpretação limitada da alienação e da sua superação.

Conceitos

Abstracção. Alienação. Capital. Ciência. Comunismo. Concorrência. Consciência. Desapossamento. Dialéctica. Emancipação. Economia. Especulação. História. Humanismo. Idealismo. Liberdade. Lucro. Materialismo. Mercadoria. Natureza. Objectivação. Operário. Propriedade privada. Proprietário. Produção. Salário. Sensibilidade. Trabalho. Vida genérica. Vida individual. Vida social.

Bibliografia

Avineri, S. (1978). *O pensamento político e social de Karl Marx*. Coimbra: Coimbra Editora.

Lapine, N. (1981). *O jovem Marx*. Lisboa: Editorial Caminho

Löwy, M. (1997). *La Théorie de la Révolution chez le Jeune Marx*. Paris: Éditions Sociales.

Meunier, J.-G. (1982). *Genèse du matérialisme dans les écrits de jeunesse de Karl Marx*. Ottawa: Presses de l'Université d' Ottawa.

Terrell Carver (Ed.) (1992). *The Cambridge Companion to Marx*. Cambridge: Cambridge University Press.

Utilitarismo, John STUART MILL

Edição de referência

Utilitarianism. London: Longmans, Green, Reader and Dyer.

Tradução Portuguesa

Utilitarismo. (Tradução de Eduardo Rogado Dias). Coimbra: Atlântida Editora.

Horizonte temático

Defesa da Utilidade ou do Princípio de Maior Felicidade como critério legítimo da conduta moral: estabelecimento do que está em jogo na perspectiva utilitarista da ética em confronto com as visões vulgares do utilitarismo e com as críticas de natureza filosófica.

A felicidade como todo concreto e não como ideia abstracta. A felicidade, o prazer e a ausência de dor. A quantidade e a qualidade dos prazeres e a definição de padrões de existência de acordo com a dignidade humana e a nobreza de carácter. Felicidade individual e felicidade geral: os sentimentos sociais da humanidade. Felicidade e justiça.

Conceitos

Conveniência. Desejo. Dignidade humana. Dor. Experiência. Faculdade moral. Felicidade. Felicidade geral. Fins. Fins últimos. Hábito. Juízos morais. Justiça. Meios. Moralidade. Obrigação moral. Prazer. Princípio de utilidade ou de maior felicidade. Quantidade e qualidade. Sanção moral. Sentimentos sociais. Virtude. Vontade.

Bibliografia

Boss, G. (1990). *John Stuart Mill, Induction et utilité*. Paris: PUF.

Caille, A. & Lazzeri, C. (dir.) (2001). *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique*. Paris: La Découverte.

Crisp, R. (1997). *Routledge Philosophy Guidebook to Mill on Utilitarianism*. London: Routledge.

Davidson, W. L. (1942). *Political thought in England: the utilitarians from Bentham to Mill*. London: Oxford University Press.

Scarre, G. (1996). *Utilitarianism*. London: Routledge.

Smith, G. W. (ed.) (1998). *John Stuart Mill's Social and Political Thought*. London: Routledge.

O Nascimento da Tragédia ou Mundo Grego e Pessimismo* Friedrich NIETZSCHE

Edição de referência

Die Geburt der Tragödie oder Griechenthum und Pessimismus in Sämtliche Werke, Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (Vol. 1). Ed. Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Munique/Berlim: DTV, de Gruyter.

Tradução portuguesa

O Nascimento da Tragédia ou Mundo Grego e Pessimismo in Obras Escolhidas de Nietzsche. (Vol. 1). (Tradução de Teresa R. Cadete). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Horizonte temático

O trágico como a expressão autêntica do ser ou o percurso e a crítica da cultura ocidental.

A tragédia ática - "milagre" da união do dionisíaco e do apolíneo; a sua génese no espírito da música.

O espírito dionisíaco (música, êxtase, essência, aniquilação do indivíduo subjectivo, impulso de vida, uno primordial) e o espírito apolíneo (sonho, beleza, forma, aparência, princípio da individuação, palavra) como forças artísticas opostas nascidas da própria natureza.

A dimensão metafísica da arte - "só como *fenómeno estético* é que a existência e o mundo encontram uma *legitimação eterna*".

Da afirmação do instinto criador e da vida na tragédia grega à morte do trágico com o triunfo do "homem teórico" (justificação racional e ética da existência, supremacia da palavra/conceito, ilusão da ciência) - a oposição inconciliável Diónisos - Sócrates.

Consequências do optimismo teórico: morte ou adulteração da arte - perda do "génio da música" e da "inteligência do mito"; decadência da cultura.

A falência da cultura antitrágica e os sinais de ressurgimento do trágico na contemporaneidade, na filosofia e na música alemãs.

Conceitos

Aparência. Apolíneo. Arte. Artista. Beleza. Ciência. Conceito. Conhecimento. Consciência. Consolação metafísica. Cultura. Dionisíaco. Dor/sofrimento. Essência. Estética. Ética. Excesso. Existência. Êxtase. Homem teórico. Imagem. Instinto. Intuição. Linguagem. Medida. Mito. Música. Natureza. Objectivo. Optimismo teórico. Palavra. Poesia. Pessimismo prático. Princípio da individuação. Razão. Simbolismo. Socratismo estético. Sonho. Subjectivo. Tragédia. Trágico. Uno primordial. Verdade Vida. Vontade.

Bibliografia

Deleuze, G. (1962). *Nietzsche et la Philosophie*. Paris: PUF.

Fink, E. (1988). *A Filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, A. (Org.) (1989). *Nietzsche: Cem Anos Após o Projecto «Vontade de Poder - Transmutação de Todos os Valores»*. Lisboa: Vega

Nabais, N. (1997). *Metafísica do Trágico*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

* 3ª ed. de 1878.

A Crise do Homem Europeu e a Filosofia, Edmund HUSSERL

Edição de referência

Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie in *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie*. Husserliana. (Vol. VI).

Tradução portuguesa:

A crise do Homem europeu e a Filosofia. (Tradução de Nuno Nabais). Lisboa: Relógio D'Água Editores. (no prelo)

Horizonte temático

O tema da crise da Europa - sua compreensão, e possibilidade de superação, a partir da "teleologia da história europeia".

A caracterização do fenómeno "Europa" como emergência de uma nova época da humanidade - a sua génese na filosofia, ciência do universal.

A génese da crise europeia na alienação da racionalidade geradora da Europa, na perda do sentido da autosuficiência do espírito, num racionalismo ingénuo e dualista - o objectivismo.

A indissociabilidade entre a crise e a dicotomia ciências da natureza e ciências do espírito.

A fenomenologia transcendental como o método que permite superar o "objectivismo naturalista" e criar uma ciência autónoma do espírito.

A crise e as duas únicas hipóteses para a Europa: o declínio, o alheamento do seu próprio sentido racional de vida; o renascimento a partir do espírito da filosofia - a possibilidade de um futuro para a humanidade.

Conceitos

Alienação. Ciência. Ciências da natureza. Ciências do espírito. Crise. Crítica. Cultura. Espírito. Europa. Fenomenologia transcendental. Filosofia. Finitude. Historicidade. Humanidade. Ideal. Infinitude. *Logos*. Mundo-ambiente. Natureza. Objectividade. Objectivismo. *Praxis*. Preconceito. Racionalismo. Razão. Real. Representação. *Telos*. Teoria. Tradição. Universalidade. Verdade.

Bibliografia

Funke, G. (1987). *Fenomenologia: metafísica o método?*. Caracas: Monte Avila Editores.

Gomez Romero, I. (1986). *Husserl y la crisis de la razón*. Madrid: Editorial Cincel.

Nabais, N. (1998). *A evidência da possibilidade*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Paisana, J. (1992). *Fenomenologia e hermenêutica. A relação entre as filosofias de Husserl e Heidegger*. Lisboa: Editorial Presença.

Ricoeur, P. (1986). *À l'école de la phénoménologie*. Paris: Vrin.

Os Problemas da Filosofia, Bertrand RUSSELL

Edição de referência

The Problems of Philosophy. Oxford: Oxford University Press

Tradução portuguesa

Os Problemas da Filosofia. (Tradução de António Sérgio). Coimbra: Arménio Amado.

Horizonte temático

Aparência e realidade. Senso comum e filosofia. O problema do conhecimento. Dados sensíveis e objectos físicos. Existência e natureza da matéria. Crítica do idealismo.

Análise crítica dos diferentes tipos de conhecimento: conhecimento de coisas e conhecimento de verdades. Conhecimento por intimidade e conhecimento por descrição. O problema da indução. Os princípios gerais de inferência. O conhecimento *a priori*. Os universais. O conhecimento intuitivo.

O problema da verdade. Conhecimento, erro e opinião. Os limites do conhecimento.

O valor da filosofia.

Conceitos

Conhecimento. Conhecimento *a priori*. Conhecimento de coisas. Conhecimento de intimidade. Conhecimento de verdades. Conhecimento intuitivo. Conhecimento por descrição. Crença. Crítica. Dados sensíveis. Dedução. Dogmatismo. Erro. Existência. Filosofia. Idealismo. Ideia. Indução. Inferência. Matéria. Metafísica. Objecto físico. Opinião provável. Princípios gerais. Sensação. Senso comum. Ser. Universais. Verdade.

Bibliografia

Ayer, A. J. (1988). *Bertrand Russell*. Chicago: Chicago University Press.

Eames, E. R. (1969). *Bertrand Russell's Theory of Knowledge*. London: George Allen & Unwin.

Ferreira, M. L. R. e Ximenez, M. T. (1995). *Os problemas da filosofia. Bertrand Russell*. Lisboa: Texto Editora.

Hylton, P.W. (1990). *Russell, Idealism, and the Emergence of Analytic Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.

Pears, D. F. (1967). *Bertrand Russell and the British Tradition in Philosophy*. London: Collins.

A Origem da Obra de Arte, Martin HEIDEGGER

Edição de referência

Der Ursprung des Kunstwerkes, in *Holzwege. Gesamtausgabe*. (Vol. 5), F.-W. Ed. von Hermann, Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

Tradução portuguesa

A origem da obra de arte, in *Caminhos de Floresta*. Ed. Irene Borges – Duarte (Tradução de Irene Borges – Duarte e Filipa Pedroso). Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. (no prelo).

Horizonte temático

Origem, essência e verdade. A proveniência da essência da obra de arte.

Coisa e obra. As concepções de coisa no pensamento ocidental.

O utensílio e a sua fiabilidade. A obra de arte e a revelação do ser-utensílio.

A essência da obra de arte como o pôr-se-em-obra-da-verdade: o combate entre terra e mundo. O levantar-se do mundo elaborando a terra na obra. A verdade como *aletheia* ou o não-estar-encoberto do ente.

A poesia como essência da arte.

Conceitos

Acontecimento. *Aletheia*. Apropriação. Clareira. Coisidade. Combate. Ente. Essência. Fiabilidade. Figura.

Filosofia. Forma. Historicidade. Matéria. Mundo. Obra de arte. Origem. Poético-poesia. Ser. Ser-posto-em-obra. Terra. Utensílio. Verdade.

Bibliografia

Baptista-Pereira, M. (1998). A essência da obra de arte no pensamento de M. Heidegger e de R.

Borges-Duarte, I. (1989). Heidegger: a arte como epifania. *Filosofia*, Vol. III, nºs 1-2, pp. 63-107.

Guardini. *Revista Filosófica de Coimbra*, Vol. 7, nº 13, pp. 3-54.

Paisana, J. (1992). *Fenomenologia e hermenêutica. A relação entre as filosofias de Husserl e Heidegger*. Lisboa: Editorial Presença

Pöggeller, O. (1986). *El Camino del pensar de Martin Heidegger*. Madrid: Alianza Editorial.

Vattimo, G. (1998). *Introdução a Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget.

Verdade e Política, Hannah ARENDT

Edição de referência

Truth and Politics in *Between past and future: eight exercises in political thought*. New York: Viking Press

Tradução portuguesa

Verdade e Política. (Tradução de Manuel Alberto). Lisboa: Relógio D' Água Editores.

Horizonte temático

Sobre a relação entre a natureza da verdade e a natureza do político. Possibilidade, oportunidade e sentido de dizer sempre a verdade ou de *dizer o que é*.

Verdade racional e verdade de facto. Verdade, erro, ilusão, opinião e falsidade. Mentira organizada e coisa pública.

A política e o uso público da razão. A questão da convergência ética e política da acção humana.

Conceitos

Cidadania. Ciência. Coerção. Coisa pública. Comunicação. Erro. Ideologia. Ilusão. Interesse comum. Justiça. Liberdade. Manipulação. *Mass-media*. Mentira organizada. Opinião. Persuasão. Poder. Política. Razão de estado. Retórica. Sofística. Uso público da razão. Verdade. Verdade de facto. Verdade de razão.

Bibliografia

Amiel, A. (1997). *Hannah Arendt. Política e Acontecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Arendt. In AAVV, *Poiética do Mundo. Homenagem a Joaquim Cerqueira Gonçalves* (pp. 435-457). Lisboa: Edições Colibri.

Cantista, M. J. (2001). A significação do Bios Politikós ou o regresso ao pensamento em Hannah

Collin, F. (1999). *L'homme est-il devenu superflu? Hannah Arendt*. Paris: Odile Jacob.

Pacheco, A. (2001). Hannah Arendt e a condição humana. In AAVV, *Poiética do Mundo. Homenagem a Joaquim Cerqueira Gonçalves* (pp. 435-457). Lisboa: Edições Colibri.

Roviello, A. M. (1997). *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt*. Lisboa: Instituto Piaget.

4ª PARTE – Bibliografia

AAVV (1996). *La dissertation de philosophie*. Paris: CNDP.

Conjunto de testemunhos e ensaios sobre os desafios da didáctica da dissertação a que se juntam alguns textos de referência sobre o valor e as possibilidades efectivas da dissertação no ensino secundário.

Benoit, M., Carre, M e Tozzi, M. (1996). *Étude Philosophique d'une notion, d'un texte*. Paris/Montpellier: CNDP/CRDP.

O livro reúne duas propostas didácticas. A primeira (*Étude philosophique d'une notion*) fornece indicações metodológicas para um trabalho de conceptualização de uma noção: a) por aproximação linguística, b) por aproximação extensiva, c) por aproximação predicativa e d) por aproximação mediante problematização das representações comuns. A segunda proposta didáctica (*Étude philosophique d'un texte*) incide sobre o trabalho textual, designadamente sobre a leitura e os seus obstáculos.

Cornu, L. et all. (1994). *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*. Paris: CNDP.

O livro reúne textos de vários autores sobre os desafios actuais do ensino da filosofia no secundário e sobre as dificuldades, sobretudo linguísticas, do novo público escolar da filosofia. O livro apresenta também uma bibliografia muito completa, ordenada cronologicamente, sobre a história recente do ensino da filosofia em França, no *Bac*.

Cossuta, F. (1998). *Didáctica da Filosofia*. Porto: Asa.

As dimensões constitutivas do texto filosófico - Proposta de um método de leitura.

Folscheid, D. e Wunennburger, J.-J. (1997). *Metodologia Filosófica*. São Paulo: Martins Fontes.

A leitura e produção de textos na aprendizagem da filosofia. Explicação e comentário de textos, dissertação - abordagem teórica e exercícios práticos.

Gadamer, H.-G. (2000). *Texto e interpretação*. In I. Borges-Duarte, F. Henriques, I. Matos Dias (org.), *Texto, Leitura e escrita* (pp. 63-94). Porto: Porto Editora.

Gadamer defende aqui a tese de todo o texto ser diálogo, isto é, produto de uma interpretação. Não há texto sem interpretação. É esta que faz com que um texto seja um texto.

Galay, J. L. (1977) *Philosophie et Invention Textuelle*. Paris: Klincksieck.

Obra sobre a textualidade em geral e sobre a textualidade filosófica em particular, ocupando-se em mostrar de que modo a textualidade é constituinte da construção da filosofia, evidenciando a implicação recíproca entre o dito e a forma em que tal dito se diz.

Jiménez, C. A. e Taix, V.V. (1996). *Teoría y Práctica del Comentario de Texto Filosófico*. Madrid: Editorial Síntesis.

Feitas algumas considerações sobre a teoria e as práticas do comentário de texto, os autores especificam diversas tarefas inerentes aos vários passos possíveis do comentário textual: análise metódica, comentário crítico e apreciação pessoal. Esta publicação tem ainda a vantagem de recolher múltiplos esquemas de análise e comentário propostos por vários autores.

Lefranc, J. (1974). *Commentaire de texte philosophique. Revue de l'Enseignement Philosophique*, pp. 24/6.

Precedido de uma introdução de Jean Lefranc, este número da revista colige os testemunhos e as sugestões metodológicas para o comentário de texto filosófico saídas das Jornadas Pedagógicas de Montpellier (18-19/II/1971). O texto vale pelo elevado número de sugestões práticas.

Martinich, A. P. (1996). *Philosophical Writing. An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Uma obra útil para orientar os estudantes na redacção de ensaios filosóficos, evidenciando a articulação entre o pensar com clareza e o escrever com clareza. O livro trata de questões que vão desde a relação entre autor (aluno) e auditório (professor) até à lógica e argumentos para a escrita, estrutura, técnicas de composição e exigências formais de um ensaio filosófico.

Miraball, H. (1994). *Argumenter au lycée. Modules et séquences*. Toulouse: Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées.

Para além de um conjunto de referências históricas (1.ª parte) sobre retórica e argumentação, a autora caracteriza e explicita (2.ª parte) os desafios da situação argumentativa. A terceira parte é dedicada à produção de textos argumentativos (redacção de um parágrafo argumentativo e selecção de estratégias argumentativas).

Raffin, F. (1994). *La dissertation philosophique*. Paris: Hachette.

Conclusões de um projecto de investigação em didáctica da filosofia, sobre "a dissertação filosófica, uma didáctica em construção", levado a cabo pela equipa de investigação em didáctica da filosofia, coordenada pela autora, no departamento de Didácticas das disciplinas do INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, de Paris.

Raffin, F. (1995). *La lecture philosophique*. Paris: Hachette.

Elaborado, como o anterior, pela equipa de didáctica da filosofia do INRP, reúne as conclusões da investigação sobre a leitura filosófica. O trabalho aborda, num 1.º capítulo, as dificuldades e os impasses que podem levar a falsas leituras filosóficas; num 2.º capítulo trata das condições de uma verdadeira leitura filosófica.

Rehffus, Wulff D. / Becker, Horst (Hrsg.) (1986). *Handbuch des Philosophieunterrichts*. Dusseldorf: Schwann.

Seguramente uma das obras de referência em ensino da filosofia. Reúne os contributos mais representativos das várias correntes que na Alemanha se têm pronunciado sobre ensino da filosofia e têm apresentado propostas didácticas concretas para o ensino e aprendizagem do filosofar.

Ricoeur, P. (1986). *Qu'est-ce qu'un texte?*. in *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (pp. 137-159). Paris: Seuil.

Partindo da articulação crítica entre a atitude explicativa e a atitude compreensiva, como modelos epistemológicos, Ricoeur configura, neste texto, o conceito de interpretação como o processo dialéctico entre explicar e compreender.

Ricoeur, P. (1986). *La fonction herméneutique de la distanciation*. In *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, (pp. 101-117). Paris: Seuil.

O autor estabelece, neste trabalho, o conceito de texto e o seu correlato "mundo do texto" como sendo os mediadores da construção de uma figura epistemológica de Hermenêutica que supere a antinomia gadameriana entre verdade e método.

Rollin, F. (1982). *L'Éveil philosophique, apprendre à philosopher*. Paris: UNAPEC.

Depois de passar em análise as dificuldades psico-afectivas da aprendizagem do filosofar (1.ª parte), considerados alguns dos contributos da pedagogia de inspiração cognitivista (2.ª parte), a autora consagra a 3.ª parte (a mais extensa) à apresentação de um grande número de estratégias pedagógicas, designadamente para a aprendizagem do questionamento filosófico, do pensamento conceptual, da dissertação e da leitura de textos filosóficos.

Russ, J. (1992). *Les méthodes en philosophie*. Paris: Armand Colin.

Obra em torno da questão do método, da sua fundamentação filosófica e do seu exercício. Compõe-se de três partes sendo a primeira de fundamentação teórica e as outras duas de carácter prático reportando-se à problemática da dissertação filosófica e à do comentário de texto.

Seech, Z. (1997). *Writing philosophy papers*. Boston-Madrid-Tokyo: Wadsworth Publishing Company.

Como o título indica, este livro ocupa-se com a formulação de orientações em ordem à produção de trabalhos escritos de filosofia. A obra analisa as exigências e as especificidades implicadas na realização de diferentes tipos de trabalho e dedica, igualmente, um capítulo às questões da linguagem.

Tozzi, M. e Molière, G. (coord.) (1995). *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*. Paris: CNDP.

Trabalho interdisciplinar (didáctica da filosofia e didáctica do francês/língua materna) em matéria de leitura e redacção do texto argumentativo, pondo em evidência a especificidade e a complementaridade das abordagens. Um contributo útil para, entre nós, se esclarecer o trabalho que cabe aos professores e às professoras de Filosofia, por um lado, e aos de Língua Portuguesa, por outro.

Woodhouse, Mark B. (1994). *A Preface to Philosophy*, Belmont-California: Wadsworth Publishing Company.

Trata-se de uma obra que pretende fazer uma aproximação geral à caracterização da filosofia, abordando os seus aspectos cognitivos, diferenciando-os dos científicos, e os seus aspectos práticos. Neste quadro, dedica um capítulo (VIII) a fornecer orientações práticas sobre a escrita de textos filosóficos.

FILOSOFIA NA INTERNET - Alguns Endereços

Directório da Yahoo para a Filosofia - <http://dir.yahoo.com/Arts/Humanities/Philosophy/>

Enciclopédia de Filosofia de Stanford - <http://plato.stanford.edu/>

Enciclopédia de Filosofia da Internet - <http://www.utm.edu/research/iep/>

Noesis - busca filosófica *on line* - <http://noesis.evansville.edu/bin/index.cgi>

Crítica: Central de filosofia e cultura - <http://www.critica.no.sapo.pt>

A Filosofia desde o Iluminismo - <http://www.philosopher.org.uk/frames.htm>

Episteme - ligações - <http://www.epistemelinks.com>

Guia de filósofos de Bjorn Christenson - <http://www.knuten.liu.se/~bjoch509/>

Platão na Internet - ligações - <http://plato-dialogues.org/>

Uma versão interactiva do *Górgias* de Platão ⁵ - <http://www.dfw.net/~sherrin/plato.html>

Aristóteles na Internet - ligações - <http://paul.bullen.com/AristotleLinks.html>

Área de procura da Argos para a "Internet Antiga e Medieval" - <http://argos.evansville.edu/>

Livro de recursos da "Internet Medieval" - <http://www.fordham.edu/halsall/sbook.html>

Directório *web* de S. Agostinho - <http://www.geocities.com/Athens/1534/august.html>

Argumento ontológico de S. Anselmo - <http://www.fordham.edu/halsall/basis/anselm-critics.html>

Descartes na Internet - ligações - <http://www.utm.edu/research/iep/d/descarte.htm>

Locke, biografia, obras, ligações - <http://www.orst.edu/instruct/phl302/philosophers/locke.html>

Hume na Internet - ligações - <http://plato.stanford.edu/entries/hume>

Kant na Internet - ligações - <http://comp.uark.edu/~rlee/semiau96/kantlink.html>

Hegel na Internet - ligações - <http://www.hegel.org>

Marx na Internet - ligações - <http://www.marxists.org/archive/marx>

Manuscritos de 1844 de Marx e interpretações - <http://home.freeuk.com/lemmaesthetics/>

⁵ Embora elementar, pode ser uma experiência motivadora para os alunos.

Stuart Mill - biografia e obras - <http://www.utilitarianism.com/jsmill.htm>

Nietzsche na Internet - ligações - <http://www.fns.org.uk/fnslink.htm>

Página de Husserl - <http://sweb.uky.edu/~rsand1/Husserl/>

Arquivos de B. Russell da Universidade de McMaster- <http://www.mcmaster.ca/russdocs/russell.htm>

Ereignis (acontecimento) Heidegger - ligações - <http://www.webcom.com/paf/ereignis.html>

H. Arendt na Internet- ligações - <http://www.greats2000.org/parsed-data/articles/ArendtHannah.html>

ELENCO DAS OBRAS¹

Época Antiga:

Da Natureza, de Parménides

Górgias, de Platão

Fédon, de Platão

Categorias, de Aristóteles

Época Medieval:

O Mestre, de S. Agostinho

Proslogion, de S. Anselmo

O Ser e a Essência, de S. Tomás de Aquino

Redução da Ciência à Teologia, de S. Boaventura

Época Moderna:

Princípios da Filosofia, de Descartes

Carta sobre a Tolerância, de John Locke

Discurso de Metafísica, de Leibniz

Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de Kant

Época Contemporânea:

Introdução à História da Filosofia, de Hegel

As Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Séc. XIX, de Antero de Quental

Crise da Cultura Ocidental, de Husserl

A origem da Tragédia, de Nietzsche

Da Certeza, de L. Wittgenstein

Elogio da Filosofia, de Merleau Ponty

Os Problemas da Filosofia, de Bertrand. Russell

A Problemática da Saudade, de Joaquim Carvalho

Da Essência da Verdade, de Heidegger

Teoria da Interpretação, de Paul Ricoeur

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de “Filosofia - 12º ano, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 17.

FICHA DE LEITURA¹
FÉDON, PLATÃO

I. FÉDON, PLATÃO em Platon, Oeuvres Complètes

Société d'Éditions "Les Belles Lettres", tome IV, IRC partie, Paris, 1926.

Fédon, Platão, Edição Portuguesa, Introdução, versão do grego e notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo, INIC, Lisboa, 1983.

II. Horizonte: Esclarecer a natureza da alma com o fim de provar a sua imortalidade.

Vetores: Antropológico, Ético e Metafísico.

III. Bibliografia:

Carvalho, J. - Introdução ao Fédon de Platão, em "Obra Completa", volumes 1/2, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981 (155-211).

Lima Vaz, H. - Nas origens do realismo, teoria das ideias no Fédon de Platão, em "Filosofar Cristiano" 7 (1983) 115-129.

Maire, G. - Platão, Edições 70, Lisboa, 1991.

Pérez Ruiz, F. - Esperanza de una vida mas alla de la muerte, el problema des Fédon reexaminado, em "Pensamiento" 39 (1983) 3-33. Robin, L. - Platon, Paris PUF, 1968.

Santos, 287-295 J. - Existência e Sabedoria no Fédon, em "Análise" 1/2 (1984)

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de "Filosofia - 12º ano, Departamento do Ensino Secundário, 1995, pág. 20.

FICHA DE LEITURA¹ FÉDON, PLATÃO

Fédon, PLATÃO

Edição de referência

Platonis Opera. Ed. J. Burnet. Tome I. Oxford: Clarendon Press.

Platon, Oeuvres Complètes. Tome IV, 1ère partie. Paris: Société d'Éditions "Les Belles Lettres".

Tradução portuguesa

Fédon. (Tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo). Coimbra: Minerva.

Horizonte temático

A morte, a imortalidade e o sentido da vida. A atitude do ser humano perante a morte e a perspectiva da imortalidade da alma. A filosofia como ascese racional ou exercício de morte. O corpo como obstáculo ao verdadeiro conhecimento. A necessidade da alma se desprender das solicitações e impulsos do corpo para atingir o conhecimento.

O saber verdadeiro, a realidade inteligível e a natureza da alma. A problemática das ideias/formas.

Os argumentos sobre a imortalidade da alma – proposições e controvérsias.

A questão da relação alma-corpo e o mito do destino das almas.

A morte de Sócrates e o sentido da vida.

Conceitos

Alma. Alma-Harmonia. Aparência. Argumento. Bela-Esperança. Causa. Ciência. Contrários. Coragem. Corpo. Devir. Essência. Filosofia. Ideia/forma. Imortalidade. Inteligível. Logos. Misologia. Mito. Morte. Opinião. Participação. Purificação. Reminiscência. Saber. Sensível. Ser. Temperança. Transmigração. Virtude. Verdade.

Bibliografia

Chatelêt, F. (1977). Platão. Porto: Rés Editora.

Goldschmidt, V. (1991). Les dialogues de Platon, Structure et méthode dialectique. Paris: PUF.

Mesquita, A. P. (1995). Rer Platão. Ensaio sobre a teoria das ideias. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Robin, L. (1968). Platon. Paris: PUF.

Trindade Santos, J. (1998). Fédon de Platão. Queluz: Alda editores.

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de "Filosofia A - 12º ano, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 20.

QUADRO 1 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS OBRAS¹

O novo elenco de obras propostas para leitura integral foi elaborado em função dos *seguintes critérios*:

• **Escolha preferencial dos professores nos últimos anos.**

O primeiro critério que foi tido em consideração na seleção das obras agora propostas foi o da preferência dos professores nos anos anteriores.

Assim, transitam do elenco anterior para o atual as obras *Górgias e Fédon*, de Platão, *O Mestre*, de S. Agostinho, *Proslogion*, de S. Anselmo, *Princípios da Filosofia*, de Descartes, *Carta sobre a Tolerância*, de Locke, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Kant, *O Nascimento da Tragédia*, de Nietzsche e *Os Problemas da Filosofia*, de Russell.

Em conformidade com o mesmo critério, foram excluídos do elenco agora proposto aqueles textos que nos anos anteriores colheram apenas a preferência de um reduzido número de professores. A adoção deste princípio não advém de qualquer cedência a um processo votacional; pelo contrário, assenta no reconhecimento de que as escolhas realizadas se devem a razões justas e fundamentadas, e, por isso, não só se mantiveram as obras mais escolhidas como se substituíram as outras, para gerar um novo campo de decisão.

• **Representatividade no cânon filosófico e maior atenção à diversidade das problemáticas e perspectivas filosóficas.**

Em alternativa às obras que nos anos anteriores não recolheram a preferência dos professores, optou-se pela seleção de alguns novos textos em função de dois critérios maiores: a representatividade no cânon filosófico e uma maior atenção à diversidade das problemáticas e das perspectivas filosóficas. Embora se tenha optado por uma redução, ainda que moderada, do número de textos a incluir no novo elenco, pensamos que, com esta alteração, se alargou o campo efetivo de escolhas para a maioria dos professores.

Em função da representatividade no cânon filosófico, se explica a continuação da presença: de Aristóteles, com a substituição do texto *As Categorias pelo Livro I da Metafísica*; de Hegel, com o texto *A Razão na História* em substituição de *Introdução à História da Filosofia*; de Heidegger, com a substituição de *Da Essência da Verdade* por *A Origem da Obra de Arte*. Assim se compreende, ainda, a permanência da mesma obra de Husserl, de que só agora vai haver tradução. Por motivos de extensão adequada de obra ou falta de tradução não foram reintroduzidos alguns autores incluíveis neste critério.

Em função do critério de maior atenção à diversidade das problemáticas e perspectivas filosóficas, foram incluídos os textos de Pico della Mirandola, D. Hume, K. Marx, J. Stuart Mill e H. Arendt.

• **Autores portugueses**

Considera o grupo de autores que é legítimo que a Escola portuguesa difunda a cultura e o pensamento portugueses; nesse contexto e, tendo em atenção o critério da representatividade das obras escolhidas no cânon filosófico, escolheu-se inserir no novo elenco a obra de Francisco Sanches, *Que nada se sabe*. A opção por esta obra, em relação a outras possibilidades equivalentes, como por exemplo *Summulae Logicales, I parte*, de Pedro Hispano, deveu-se ao facto da sua acessibilidade.

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de “Filosofia A - 12º ano, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 6.

ELENCO DAS OBRAS ¹

Elenco das obras

Górgias, de Platão

Fédon, de Platão

Metafísica, Livro I, de Aristóteles

O Mestre, de Santo Agostinho

Proslogion, de Santo Anselmo

Discurso sobre a Dignidade do Homem, de Pico della Mirandola

Que Nada se Sabe, de Francisco Sanches

Princípios da Filosofia, de René Descartes

Carta sobre a Tolerância, de John Locke

Investigação sobre o Entendimento Humano, de David Hume

Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de Immanuel Kant

A Razão na História, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844, de Karl Marx

Utilitarismo, de John Stuart Mill

O Nascimento da Tragédia ou Mundo Grego e Pessimismo, de Friedrich Nietzsche

A Crise do Homem Europeu e a Filosofia, de Edmund Husserl

Os Problemas da Filosofia, de Bertrand Russell

A Origem da Obra de Arte, de Martin Heidegger

Verdade e Política, de Hannah Arendt

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de “Filosofia A - 12º ano, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 9

1- ESQUEMA FORMAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA ¹

<i>Conteúdos</i>	<i>Percursos de aprendizagem</i>	<i>Competências /Atividades</i>	<i>Gestão</i>
Tema filosófico Integrador da leitura das três obras a trabalhar	Apresentação das obras e do tema ou problema integrador da sua leitura integral, tendo em conta: – A sensibilização à problemática filosófica específica emergente do tema ou problema escolhido. – A explicitação de um conjunto de questões em que se pode desdobrar essa problemática. – A justificação da seleção das obras no quadro da problemática filosófica emergente do tema ou problema.	Competências a desenvolver Capacidade de conceptualizar e de problematizar – Distinguir o significado corrente do sentido filosófico de uma noção. – Tornar problemática uma determinada afirmação. – Constituir uma problemática filosófica a partir de um tema ou problema. Atividades Constituição de uma problemática filosófica mediante um trabalho analítico e reflexivo sobre materiais diversificados tais como: filmes, pinturas, obras literárias...	9 aulas de 90 minutos
Leitura integral de três obras filosóficas	1. A leitura integral de cada uma das obras deve concretizar-se nas atividades de ler/ interpretar e escrever, tendo por objectivos: 1.1. Adquirir um conhecimento geral do conteúdo temático e do modelo discursivo da obra: situando o texto no seu contexto histórico – filosófico e no conjunto das obras do autor, identificando as questões ou problemas em torno das quais se organiza a argumentação em cada uma das obras, – dando conta das respostas ou soluções defendidas pelo seu autor, – procedendo ao levantamento e esclarecimento da rede conceptual, – identificando a estrutura argumentativa. 1.2. Desenvolver um comentário ou estudo crítico da obra: – problematizando as respostas dadas e os argumentos despendidos, pelo confronto com respostas alternativas e respetivos argumentos, – questionando a adequação dos conceitos mobilizados, – descobrindo soluções que direta ou indiretamente contraria.	Competências a desenvolver – Capacidade de interpretar – Capacidade de conceptualizar – Capacidade de problematizar – Capacidade de argumentar – Capacidade de integrar e de sintetizar – elaborar sínteses reflexivas – estruturar temáticas ou rede conceptuais unificadoras – Capacidade de elaborar com cientificidade o discurso filosófico escrito. Atividades – Exposição de passagens das obras – Resumos de cada uma das obras ou parte delas – Análise metódica de excertos textuais das obras lidas – Problematização dos pressupostos e da argumentação da obra – Análise da linguagem e da argumentação – Comentários críticos de excertos textuais das obras lidas – Dissertações sobre temas abordados no decurso da leitura integral das obras – Composição filosófica de textos de confronto e de integração das obras filosóficas	54 aulas de 90 minutos
Texto 1 Texto 2 Texto 3	2. Apreensão globalizadora da articulação tema-obras: Após a leitura integral das três obras seleccionadas deve-se proceder ao desenvolvimento de um conjunto de atividades, tendo em vista um confronto comparativo das três obras, designadamente quanto ao tema ou problema integrador.		12 aulas de 90 minutos

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de “Filosofia A - 12º ano, Departamento do Ensino Secundário, 2002, pág. 18.

LISTA DE TRADUÇÕES DA OBRA FÉDON, DE PLATÃO

- PLATÃO. (1962). *Fédon*. Tradução e notas de Dias Palmeira, precedido de Notícia Histórico - Filosófica de J. de Carvalho. Coimbra.
- PLATÃO. (1987). *Diálogos* (O Banquete, Fédon, Sofista, Político). Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa (4ª ed.). São Paulo: Nova Cultural.
- PLATÃO. (1988). *Fédon*. Introdução, tradução e notas de Maria Schiappa de Azevedo. Coimbra: Livraria Minerva.
- PLATÃO. (1995). *Fédon*. Introd. e Coment. Maria Arminda Alves de Sousa, Porto Editora, Porto, 1995. (E. D. Palmeira, Trad.) Porto: Porto Editora.
- PLATÃO. (1997). *Fédon*. Análise e comentário de Marcello Fernandes e Nazaré Barros (5ª ed.). (T. S. Azevedo, Trad.) Lisboa: Lisboa Editora.
- PLATÃO. (2000). *Fédon*. (E. Gala, Trad.) Lisboa: Guimarães Editores.
- PLATÃO. (2005). *Fédon*. Análise e tradução de Adelino Dias. Lisboa: Areal Editora.
- PLATO. (1955). *Phaedo*. Tradução, introdução e notas de R. Hackforth. Cambridge.
- PLATO. (1966). *Phaedo*. (H. N. Fowler, Trad.) Harvard: Harvard University Press.
- PLATO. (1972). *Phaedo*. Introduction and notes by J. Burnet. Oxford: Clarendon Press.
- PLATÓN. (1871). *Fédon*. In P. AZCÁRATE, *Obras completas de Platón* (Vol. 5º). Madrid: Medina y Navarra Editores.
- PLATON. (1926). *Ouvres Complètes* (Vols. IV, IRC partie). Paris: Les Belles-Lettres.
- PLATON. (1965). *Apologie de Socrate, Criton - Phédon*. Trad., notice et notes par Émile Chambry. Paris: GF - Flammarion.
- PLATON. (1966). *Phédon*. Texte établi et traduit par Léon Robin. Paris: Les Belles-Lettres.
- PLATON. (1973). *Phédon*. Traduction de Dacier et Grou, notes d'E. Chauvet et A. Saisset. Paris: Charpentier.
- PLATÓN. (1987). *Fédon*. Trad., int. y notas de Conrado Eggen Lan (4ª ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- PLATON. (1991). *Phédon*. Traduction nouvelle, introduction et notes par Monique Dixsaut. Paris: Flammarion.
- PLATÓN. (2001). *Diálogos: Górgias/Fédon/ El Banquete*. Introducción de Carlos Gual e traducción de Luis Roig. Madrid: Espase-Calpe.

IMAGEM	LEGENDA / REFERÊNCIA
	Anexo I - A morte de Sócrates, de Charles-Alphonse Dufresnoy, 1650. http://necspenecmetu.tumblr.com/post/33741654025/charles-alphonse-du-fresnoy-the-death-of
	Anexo V - A morte de Sócrates, de Jacques - Philippe - Joseph de Saint - Quentin, 1762. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br
	Anexo VIII - A morte de Sócrates, de Pierre Peyron, 1790. http://books.google.pt/books?isbn=9722049992
	Anexo XI - A morte de Sócrates, de José de Medeiros, 1878. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jos%C3%A9_Maria_de_Medeiros_-_A_morte_de_S%C3%B3crates,_1878.jpg
	Anexo II - A morte de Sócrates - Gravura de 1907. http://www.historiadigital.org/curiosidades/10-venenos-mais-letais-da-historia/
	Anexo V - Academia Platónica, mosaico romano, século I. Nápoles. http://www.kalipedia.com/filosofia/tema/fotos-i-academia-platon.html?x1=20070718klpprcfil_10.Ies&x=20070718klpprcfil_46.Kes
	Sócrates. http://www.10emtudo.com.br/aula/ensino/socrates/
	Anexo VII - Tocador de lira. http://utopiacapital.blogspot.pt/2010/05/capitulo-ii.html
	Anexo IV - Lira grega. http://utopiacapital.blogspot.pt/2010/05/capitulo-ii.html
	Anexos IV e VII - Teares gregos. http://www.saarbruecker-zeitung.de/sz-berichte/voelklingen/Zwoelf-Kelten-weben-einen-Prachtmantel:art2812.3611166
	Anexo V - Busto de Platão. http://www.nova-acropole.pt/a_ideal_platao.html
	Anexo VII - Platão. Pormenor de <i>A Escola de Atenas</i> , de Rafael, 1506 -1510. http://kitapkultursanat.blogspot.pt/
	Anexos V, VII, VIII - Ave de Atena. http://www2.dlc.ua.pt/classicos/Tesesdina.htm

	<p>Anexo VII - <i>Críton fecha os olhos a Sócrates</i>, de António Canova, século XIX. http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/18/Artgate_Fondazione_Cariplo - Canova Antonio%2C Critone chiude gli occhi a Socrate.jpg</p>
	<p>Anexo IV - Pormenor de <i>A morte de Sócrates</i>, de Jacques Louis David, 1787. http://artehistoriaepci.blogspot.pt/2011/06/pintura-neoclassica-jean-louis-david-m7.html</p>
	<p>Anexos VI, IX e X - Coruja. http://rmorais76.blogspot.pt/2012/07/heliofant-o-video-que-anuncia-chegada.html</p>
	<p>Anexo IV – Anaxágoras. http://projetophronesis.com/category/filosofia-antiga/pre-socraticos/anaxagoras/</p>
	<p>Anexo V - Pitágoras. http://misteriosdomundo.com/importantes-pensadores-pitagoras</p>
	<p>Anexo IV - Empédocles. http://pt.wikipedia.org/wiki/Emp%C3%A9docles</p>
	<p>Anexo IV – Heraclito. http://seminariosemsaude.blogspot.pt/</p>

