



Templo de Hefesto
Ágora

Maria Inês Fernandes de Almeida

Da democratização do ensino da Filosofia ao ensino do conceito de Democracia em Filosofia A Democracia Ateniense – Uma Proposta de Programa

Relatório de Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís António Ferreira Umbelino, apresentado ao Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Da democratização do ensino da Filosofia ao ensino do conceito de Democracia em Filosofia: A Democracia Ateniense – Uma Proposta de Programa

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Título	Da democratização do ensino da Filosofia ao ensino do conceito de Democracia em Filosofia: A Democracia Ateniense – Uma Proposta de Programa
Autor/a	Maria Inês Fernandes de Almeida
Orientador/a	Professor Doutor Luís António Ferreira Umbelino
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Filosofia
Especialidade/Ramo	Ensino da Filosofia
Data	2014



Aos meus pais

Agradecimentos

Aos meus pais pelo seu apoio incondicional,

Aos meus Professores que ao longo destes cinco anos souberam incentivar-me e apoiar-me,

Aos meus alunos da turma do 11º CT4 pelo seu generoso acolhimento e colaboração,

Ao Professor José Soares, Director da Escola Secundária de Cantanhede, pela sua hospitalidade e solidariedade,

À Professora Maria de Lurdes Oliveira, Orientadora de Escola, pela sua disponibilidade, ajuda e preciosas sugestões,

Aos Professores Luís Umbelino e Diogo Ferrer pela sua orientação, rigor e exigência.

Resumo

O relatório em questão, intitulado “Da democratização do ensino da Filosofia ao ensino do conceito de *Democracia* em Filosofia” faz parte da Unidade Curricular Estágio/Relatório do Curso de 2º Ciclo – Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O objectivo deste relatório é duplo: por um lado, colocaremos em evidência a ausência no Programa de Filosofia da temática da democracia ateniense, por outro, sugeriremos uma Proposta de Programa que vise colmatar, do ponto de vista didáctico, científico e pedagógico a lacuna observada.

Dividiremos, então, este relatório em três partes: a primeira corresponderá a uma breve reflexão científica sobre a formação filosófica e a extensão da filosofia a todos os níveis do ensino secundário como um gesto democrático; a segunda parte corresponderá à Proposta de Programa para o ensino da temática sobre *A Democracia Ateniense*; e na terceira parte ensaiaremos uma didactização da temática em questão.

Finalmente, em conclusão colocaremos em evidência aspectos fundamentais encontrados durante a Prática Pedagógica Supervisionada fazendo o balanço final.

Résumé

Le rapport en question, titré “De la démocratisation de l’enseignement de la Philosophie à l’enseignement du concept de *Démocratie* en Philosophie” fait parti de l’Unité Curriculaire Stage/Rapport du Cours de 2. ème Cycle – Master en Enseignement de la Philosophie dans l’Enseignement Secondaire à la Faculté des Lettres de l’Université de Coimbra.

L’objectif de ce rapport est double: d’un côté nous mettrons en évidence l’absence dans le Programme de Philosophie de la thématique sur la démocratie athénienne, de l’autre nous suggérons une Proposition de Programme en visant combler, du point de vue didactique, scientifique et pédagogique la lacune observé.

Alors, nous diviserons ce rapport en trois parties: la première correspondra à une brève réflexion scientifique sur la formation philosophique et l’extension de la philosophie à tous les niveaux de l’enseignement secondaire comme un geste démocratique; la seconde partie correspondra à la Proposition de Programme pour l’enseignement de la thématique sur *La Démocratie Athénienne*; et la troisième partie, nous essaierons une didactisation de la thématique en question.

Enfin en conclusion nous mettrons en évidence des aspects fondamentaux trouvés pendant la Pratique Pédagogique Supervisionné en faisant le bilan finale.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento legal da Prática Pedagógica Supervisionada.	8
1.2. Actividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada.	9
1.3. <i>E do tempo e do lugar e das funções da Filosofia no ensino secundário.</i>	12
1.4. Da importância do conceito de <i>Democracia</i> no âmbito do tema <i>Filosofia, Retórica e Democracia.</i>	18

2. DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO - Da democratização do ensino da Filosofia ao ensino do conceito de *Democracia* em Filosofia.

2.1. Definição da Domínio de Investigação.	21
2.2. A importância do direito à Filosofia - A formação filosófica.	25

3. O TEMA FILOSÓFICO DA DEMOCRACIA ATENIENSE

3.1. Fundamentação Científica Geral.	31
3.2. Fundamentação Didáctica Geral.	38
3.3. Proposta de Programa: <i>A Democracia Ateniense.</i>	41

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Mapeamento da Proposta de Programa <i>A Democracia Ateniense</i>	47
---	----

Dispositivo 1 - Enquadramento Geográfico	49
---	----

4.1. Conceptualização por Aproximação Metafórica.

Dispositivo 2 - Enquadramento Histórico-Cronológico	56
--	----

4.2. Leitura e Análise de Texto – Sólon, Clístenes e Péricles.

4.3. Conceptualização – Mapeamento Conceptual.

Dispositivo 3 - O Conceito de Democracia	81
---	----

4.4. Conceptualização/Problematização de uma Noção: O Conceito de Democracia.

4.5. Leitura e Análise de Texto: O Conceito de Democracia em Péricles.

4.6. Conceptualização por Aproximação Etimológica.

Dispositivo 4 - Caracterização das Formas de Governo	90
4.7. Leitura e Análise de Texto – Aristóteles.	
4.8. Conceptualização por Aproximação Indutiva por Contraste.	
4.9. Conceptualização por Aproximação Linguística.	
Dispositivo 5 - Caracterização das Instituições	102
4.10. Conceptualização por Aproximação Metafórica.	
<i>A Ecclesia</i> (Assembleia do Povo).	
<i>A Boulé</i> (Conselho dos 500).	
<i>A Prítania</i> (Conselho dos 50).	
<i>As Magistraturas</i> (Militares e Civis).	
<i>Os Tribunais</i> (Justiça).	
5. CONCLUSÃO	105
6. BIBLIOGRAFIA	106
7. ANEXOS	109
Anexo I - Plano Individual de Formação	110
Anexo II - Planeamento Anual da Formação	111

“ Non seulement il y a d’autres voies pour la philosophie, mais la philosophie, s’il y en a, c’est l’autre voie.

Et cela a toujours été l’autre voie: la philosophie n’a jamais été le déploiement responsable d’une unique assignation originare liée à la langue unique ou au lieu d’un seul peuple. La philosophie n’a pas une seule mémoire. Sous son nom grec et dans sa mémoire européenne, elle a toujours été bâtarde, hybride, greffée, multilinéaire, polyglotte et il nous faut ajuster notre pratique de l’histoire de la philosophie, de l’histoire et de la philosophie, à cette réalité qui fut aussi une chance et qui reste plus que jamais une chance. Ce que je dis ici de la philosophie peut se dire aussi bien, et pour les mêmes raisons, du droit et de la démocratie. ”¹

Derrida

¹ DERRIDA, Jacques – *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, (Paris: Éditions UNESCO/Verdier, 1997), p. 33.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento legal da Prática Pedagógica Supervisionada

A Prática Pedagógica Supervisionada, exigida no âmbito do Curso do 2º Ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, encontra-se fundamentada nos seguintes documentos legais: na Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), sendo posteriormente alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto; na Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro e subsequente Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro; no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março alterado pelos Decretos-Lei n.os 107/2008, de 25 de Junho, 230/2009, de 14 de Setembro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 81/2009, de 27 de Outubro, e alterado, pela terceira vez, pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de Agosto; finalmente, no Regulamento da Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O primeiro documento, a Lei de Bases do Sistema Educativo, constitui-se como fundamento de todo o ensino aplicável a todas as disciplinas² e, conseqüentemente, à disciplina de Filosofia³.

O segundo documento, o Decreto-Lei n.º 43/2007, define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional⁴ para a docência e simultaneamente determina que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente em detrimento das modalidades até então em vigor (habilitação própria e habilitação suficiente).

² Lei n.º 46/86, de 30 de Agosto que no seu artigo 9º estabelece os objectivos do ensino secundário e no artigo 10º refere a organização daquele ensino. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

³ Atente-se aqui à consonância entre o *artigo 9º* da Lei de Bases do Sistema Educativo e os *Objectivos Gerais* constantes do *Programa de Filosofia*. Cf. Programa de Filosofia de 10 e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral, homologado em 22/02/2001. De ora em diante designado apenas por *Programa de Filosofia*. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-educ.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=pz5cU6y-KOGz0QWS74HwDQ&usg=AFQjCNH818B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ

⁴ “Com este decreto-lei, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente a habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência. Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.” Cf. Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

O terceiro⁵ documento legal, republicação do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, aferindo-se, por conseguinte, que a um primeiro ciclo de estudos (licenciatura) se segue um segundo ciclo (mestrado). Este segundo ciclo de estudos encontra-se dividido entre um primeiro ano de âmbito curricular e um segundo ano do qual faz parte a Unidade Curricular Estágio/Relatório.

O quarto⁶ e último documento, o Regulamento da Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, além de definir as competências do Conselho de Formação de Professores e respectivas Comissões de Área Científico-Pedagógica explicita os princípios que devem orientar a formação, inicial e contínua, de professores e estabelece ainda as normas segundo as quais deve reger-se a sua organização administrativa.

O Relatório em apreço insere-se no âmbito da Unidade Curricular supra referida e pretende ser simultaneamente uma reflexão crítica sobre as actividades desenvolvidas no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e uma investigação sustentada no contexto específico da Didáctica da Filosofia.

1.2. Actividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada

A Prática Pedagógica Supervisionada tem como orientação o Plano Anual Geral da Formação⁷ que se desdobra nas diversas actividades (obrigatórias e facultativas) propostas para o ano lectivo em apreço. A Prática Pedagógica Supervisionada tem lugar nas turmas atribuídas ao Orientador de Estágio sendo que, no nosso caso, a turma corresponde ao 11º CT4 – da área Científico - Tecnológica da Escola Secundária de Cantanhede para o presente ano lectivo (2013/2014). No âmbito das actividades definidas no referido plano são da

⁵ Refira-se aqui muito particularmente o artigo 20.º relativo à estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre: “1 – O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra: a) Um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos; b) Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 30 créditos.” Cf. Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de Agosto. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2013/08/15100/0474904772.pdf>

⁶ Regulamento da Formação de Professores - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/estagios_2ciclos/10_11/pdfs/Regulamento_da_Formacao_de_professores.pdf

⁷ Ver Plano Anual da Formação em Anexo.

responsabilidade do estagiário: actividades lectivas, extralectivas, extracurriculares, de intervenção socioeducativa e de gestão. Estas actividades encontram-se ainda definidas no Plano Individual de Formação⁸ e decorrem entre Setembro e Maio sendo supervisionadas pela Orientadora de Estágio e acordadas por todos os intervenientes no processo.

Fizeram parte da Prática Pedagógica Supervisionada as seguintes actividades de carácter obrigatório:

- ❖ Elaboração e/ou debate de planificações longo, médio e curto prazos; recursos didácticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do Núcleo de Estágio (Seminários Pedagógicos);
- ❖ Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pelo Orientador da Escola, com a duração mínima de 90 minutos por disciplina sendo de 180 minutos no caso das disciplinas dos núcleos monodisciplinares.
- ❖ Participação em todas as sessões de auto e heteroavaliação de actividades lectivas, e de avaliação formativa e sumativa, acordadas no âmbito do Núcleo de Estágio.
- ❖ Preparação e concretização de actividades lectivas nas turmas do(s) Orientador(es) da Escola.
- ❖ Nos Núcleos de Estágio monodisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos divididas equitativamente pelas duas áreas de formação.
- ❖ Observação de todas as aulas leccionadas pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio.
- ❖ Observação de 75% das aulas leccionadas pelo Orientador de Estágio, na(s) turmas a que estão afectos os Estagiários.
- ❖ Os Orientadores da FLUC observam um mínimo de 2 aulas a cada Estagiário, devendo as mesmas ocorrer a partir de Janeiro. Em casos devidamente fundamentados, pode o Orientador da Escola solicitar a presença do Orientador da FLUC ainda no primeiro período lectivo.

Todas as actividades de carácter obrigatório supramencionadas foram por mim realizadas no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada. No que se refere às planificações⁹, todas foram elaboradas e sujeitas a apreciação e eventuais correcções por parte da Orientadora de Escola e por mim entregues impreterivelmente nos prazos acordados

⁸ Ver Plano Individual de Formação em Anexo.

⁹ No que se refere às planificações de longo prazo, estavam, no momento em que integrámos o estágio, já definidas pelo Grupo de Filosofia afecto ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Secundária de Cantanhede.

entre a Orientadora da Escola e os alunos-estagiários. Consideramos planificações todo o material realizado: documentos de organização e gestão das aulas de médio e curto prazos, dispositivos didácticos, instrumentos de avaliação. Todas as aulas da turma atribuída à aluna estagiária foram observadas com excepção de três sendo que uma das faltas foi justificada por escrito; todas as aulas do colega de estágio foram observadas; outras aulas foram observadas pela aluna-estagiária noutras turmas da Orientadora da Escola. Das aulas obrigatórias, divididas em três blocos, foram leccionadas pela aluna-estagiária: 4 aulas no primeiro bloco, entre 2013/11/26 e 2013/12/10; 4 aulas no segundo bloco, entre 2014/07/01 e 2014/16/01 e, 4 aulas no terceiro bloco, entre 2014/05/13 e 2014/05/22. Para além destas a aluna estagiária deu ainda mais 4 aulas complementares, perfazendo um total de 16 aulas. A aluna estagiária propôs ainda, em Conselho de Turma, dar aulas de apoio aos alunos que assim o entendessem – o que foi aceite pelo referido Conselho - tendo essas aulas ocorrido nos dias em que a turma do 11º CT4 tem a aula de Filosofia, especificamente entre 2014/02/11 e 2014/03/20.

Da Prática Pedagógica Supervisionada fizeram parte actividades de carácter facultativo como:

- ❖ Participação em actividades extra-lectivas, extra-curriculares e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola e/ou junto da comunidade envolvente.
- ❖ Observação e debate de actividades extra-lectivas, extra-curriculares e de intervenção socioeducativa realizadas pelo Orientador de Estágio e/ou pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio (Sessões de Avaliação do Trabalho Realizado);
- ❖ Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e actividades de gestão escolar (Departamento(s) Curricular(es), Conselho(s) de Turma, Conselho de Directores de Turma, Núcleo de Ensino Especial, Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, Conselho Pedagógico, Conselho Geral; Coordenador(es) de Departamento, Director(es) de Turma, Coordenador dos Directores de Turma, Director , Presidente do Conselho Geral).

Relativamente às actividades facultativas salientam-se aquelas nas quais a aluna-estagiária participou e/ou colaborou, nomeadamente:

- ❖ Participação no Projecto da Campanha de Natal 2013 de apoio à Associação da Defesa e Apoio da Vida.

- ❖ Reuniões:
 - Reunião de Departamento (Outubro)
 - Reunião de Avaliação Diagnóstica (Outubro)
 - Reunião de Avaliação de Turma do 1º Período – 2013-12-19
 - Reunião de Avaliação de Turma do 2º Período – 2014-04-08
 - Reunião de Avaliação de Turma do 3º Período – 2014-06-11

- ❖ Colaboração, proposta informalmente à Orientadora de Escola pela aluna-estagiária, nas Olimpíadas de Filosofia realizadas em Paços de Ferreira nos dias 7 e 8 de Março de 2014. Esta actividade encerra um alcance democrático próprio da Filosofia. Se a democratização da Filosofia passa pelo oferecer deste saber às diversas áreas de ensino no ensino secundário também as Olimpíadas se constituem como um dos resultados possíveis desse gesto.

- ❖ Colaboração na Organização da Conferência “O Sentido da Existência”, proposta pela Orientadora de Estágio, no dia 30 de Maio de 2014 e proferida pelo Professor e Teólogo Anselmo Borges, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

1.3. *E do tempo e do lugar e das funções da Filosofia no ensino secundário.*

Pensar sobre o ensino da filosofia no ensino secundário é votarmo-nos a uma tarefa imensa. Os dois pressupostos subjacentes a esta reflexão correspondem à matricialidade e à transversalidade da filosofia que articula o seu ensino à democraticidade das instituições. Que dizer desta matricialidade? Ela mostra, sobretudo, que a filosofia é o *não-lugar* do pensamento, isto é, apesar de o pensamento ocorrer em todas as outras ciências, é a filosofia o *não-lugar*, e por isso, justamente, o lugar mais próprio, onde se pensam os saberes. Se, por outro lado, ensinar filosofia é ensinar a pensar então a filosofia deve ser ensinada desde a mais tenra idade e o seu ensino deve ser para todos. Tendo por base esta última ideia será de prever que a dita magistralidade da filosofia ceda perante uma transversalidade inevitável. É dizer, por outras palavras, que é em razão da matricialidade que se pensa a interdisciplinaridade e a intra-disciplinaridade mas, e sobretudo, a transversalidade. O direito à filosofia deve ser de todos, deve estar ao alcance de todos. A democraticidade da filosofia deve ser alargada por áreas e por idades. O ensino da filosofia, neste sentido, é um ensino

voltado para a cidadania – motivo em destaque neste relatório -, mas, principalmente, um ensino voltado para o Humano.

Caberia aqui lembrar Perrin, na análise que nos propusemos fazer, aquando da referência, que não pudemos deixar de enunciar, quer ao tempo da filosofia quer ao espaço da filosofia. Se na antiguidade clássica, particularmente com Sócrates, o tempo da *didaskhein* era o tempo da *scholê*, o tempo livre, do ócio dos homens livres, era o tempo da contemplação, da teoria (*theorein*) que permitia àqueles filosofar, o tempo da filosofia hoje, diz-nos Perrin, é aquele que só chega no *terminus* de um curso do ensino geral onde a reflexão está já apta a supor objectos do pensamento, isto é, a fazer abstracções com alguma complexidade. Isto significa, claramente, que não se pode aprender sem compreender, pelo que, para o efeito, qualquer instrução ordinária deve ter essa capacidade, isto é, de suscitar a reflexão.

Parece-nos justo lembrar o que diz Levinas em *Le temps et l'autre*: “O tempo, contrariamente, significaria, na sua dia-cronia, uma relação que não compromete a alteridade do outro, assegurando a sua não-indiferença ao «pensamento».”¹⁰ Tudo isto porque os textos filosóficos, que muitos classificam de difíceis, só podem ser acedidos por via da reflexão sendo que esta deve ter por base quer os restantes saberes já construídos, quer a dita *maîtrise* da língua.

Cremos ser aqui o ponto a partir do qual se pode e se deve pensar o ensino e/ou a didáctica da filosofia de modo filosófico e este é, também, o ponto ao qual não se pode esperar que os mais jovens, ainda crianças, cheguem. Contudo, não parece razoável a Perrin, e tão-pouco nos parece a nós, que a filosofia deva estar guardada a homens e mulheres com uns *platónicos* cinquenta anos. Porque, como refere o autor: “O tempo da filosofia, pode dizer-se, é mais lógico do que cronológico. Há nas turmas terminais dos liceus alunos de 16 e alunos de 20 anos: os primeiros podem ser mais aptos que os segundos a filosofar a partir do momento em que, mais instruídos e mais reflectidos, eles estão dispostos a exercer voluntariamente o talento da sua razão sobre os textos e as obras dos filósofos.”¹¹ Perrin

¹⁰ LEVINAS, Emmanuel - *Le temps et l'autre*, (Vendôme: Quadrige/PUF, 1989), p. 9. [Minha tradução].

¹¹ “Le temps de la philosophie, pourrait-on-dire, est plus logique que chronologique. Il y a dans les classes terminales des lycées des élèves de 16 ans et des élèves de 20 ans: les premiers peuvent être plus aptes que les seconds à philosopher dès lors que, plus instruits et plus réfléchis, ils sont disposés à exercer plus volontiers le talent de leur raison sur les texts et les oeuvres des philosophes.” PERRIN, André - *Une Didactique de la Philosophie est-elle possible?* in http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A._Perrin/_didatique.htm . [Minha tradução].

encontra-se, assim, na pegada de filósofos como Levinas e Derrida, embora estes pensem com uma outra exigência ou, se quisermos, com uma outra diferença, estas questões. Levinas dirá mesmo em *Philosophe et Pédagogue* citando o Talmude que: “(...) os quarenta anos de travessia do deserto são uma metáfora para os quarenta anos de estudo necessários antes de chegar à verdade do pensamento de um mestre.”¹²

Se, de facto, há um lugar para a filosofia ele deverá ser aqui mencionado. Para Sócrates, o lugar, esse, sabemos-lo bem, era a *Ágora*. Mas também as ruas, onde Sócrates interpelava a juventude ateniense, e que depressa o conduziram ao processo que então lhe instauraram os homens, cidadãos atenienses, pelo facto de o filósofo a ter corrompido. Como nos mostram os diálogos platónicos a *phonê* desde sempre manteve uma posição de destaque face à escrita, que naquela altura acabava de ser banida da cidade (a poesia). Mas o lugar, talvez o mais próprio, o lugar da Filosofia, são os textos, as obras filosóficas. O próprio Levinas dirá que a letra, os textos, são o lugar próprio da inteligibilidade.¹³ Perrin chama a atenção da didáctica para que não esqueça este *lugar*. Não poderíamos deixar de estar ao lado do autor, mais uma vez, justamente, porque os textos não têm somente um carácter instrumental, (é preciso *ler nas entrelinhas* como dirá Levinas e também, na sua pegada, Derrida) e, por isso, toma como abusivo o modo como Tozzi e os restantes autores de *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui* privilegiam as doutrinas em detrimento dos debates, do colocar das questões ou ainda da discussão das teses. São as doutrinas o essencial. A resposta de Perrin não poderia ser outra: “Vê-se, trata-se de se pôr à defesa contra os debates de escola cortados da realidade e as exposições das doutrinas separadas das questões que lhes dão sentido.”¹⁴ E acrescenta: “Reduzir os textos filosóficos a simples “pretextos” ou a puros “instrumentos”, é esquecer-se que eles não podem estimular

¹² “(...) les quarante ans de traversée du désert sont une métaphore pour les quarante ans d’étude nécessaires avant de parvenir à la vérité de la pensée d’un maître”. LEVINAS, Emmanuel – *Philosophe et Pédagogue*, (Paris: Éditions du Nadir, 1998), p. 67. [Minha tradução].

¹³ “La recommandation lévinassienne de ne pas trop vite enjamber la lettre, de ne pas la considérer comme butoir, mais plutôt comme le lieu même de l’intelligibilité, ne préconise pas une auscultation sémiologique du mot. Elle en relève nullement d’une linguistique du mot (ce qui serait plutôt une modalité cabalistique) mais d’une linguistique de la phrase, du discours, du texte ou du livre en tant qu’il commence avec la phrase ou en tant qu’il est expansion totale de la lettre. (...) Beaucoup plus que la signification, c’est la signifiante qu’il recherche.” LEVINAS, Emmanuel – *Philosophe et Pédagogue*, p. 37.

¹⁴ “On le voit, il s’agit de mettre en garde contre les débats d’école coupés de la réalité et les exposés de doctrines séparés des questions qui leur donnent leur sens.” PERRIN, André - *Une Didactique de la Philosophie est-elle possible?* in http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A_Perrin/didactique.htm . [Minha tradução].

a reflexão viva do aluno se eles não forem eles mesmos vivos para aquele que tem a missão de os fazer conhecer.”¹⁵ E finaliza, dizendo que se a escolha de um texto varia de professor para professor então essa escolha não é indiferente: “... ela exprime senão a sua filosofia, pelo menos o seu enraizamento numa tradição filosófica singular onde o pensamento se alimenta e que, somente nesta condição, é pensamento vivo capaz de acordar o outro para a vida do espírito.”¹⁶ [Sublinhamos.]

Tornar-se-á claro, com toda a certeza, daqui a pouco, por que razão é este o instante, em que deveremos escutar a voz de Derrida. Afinal, tendo o *incompactível* sido quem, à *la tête du Grep*, terá estado na frente de combate pela filosofia e dado um contributo que mais terá soado como uma necessária interpelação, é justo que se lhe dê a voz. A mobilização dos filósofos tinha assim em vista quer a defesa da filosofia quer a defesa da extensão do ensino da filosofia.¹⁷

Com uma outra exigência, Derrida, indo além de Perrin, alerta para um ensino que, por um lado, se exerça num sentido estritamente institucional, isto é, que a filosofia seja ensinada nos mesmos moldes do ponto de vista dos direitos adquiridos como outras disciplinas e reconhecendo-se-lhe as suas exigências e normas clássicas, cabendo ao professor de filosofia esse papel, isto é, o papel de ensinar a filosofia institucional; por outro lado, é necessário o ensino e a prática de algo que “... se assemelhasse ao pensamento nos limites da filosofia, se possível fora do programa e com o maior sentido de inovação possível, de inovação em comum.”¹⁸ Neste segundo caso, a responsabilidade é dos filósofos. Todavia,

¹⁵ “Réduire les textes philosophiques à des simples “prétextes” ou à de purs “instruments”, c’est s’oublier qu’ils ne peuvent stimuler la vivante réflexion de l’élève que s’ils sont eux-mêmes vivants pour celui qui a la charge de les lui faire connaître.” PERRIN, André - *Une Didactique de la Philosophie est-elle possible?* in <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm> . [Minha tradução].

¹⁶ “... il exprime sinon sa philosophie, du moins son enracinement dans une tradition philosophique singulière dont sa pensée se nourrit et qui, à cette condition seulement est pensée vivante capable d’éveiller l’autre à la vie de l’esprit.” PERRIN, André - *Une Didactique de la Philosophie est-elle possible?* in <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm> . [Minha tradução].

¹⁷ Pese embora esta análise não seja objecto do nosso trabalho não podemos deixar de expressar aqui o nosso acordo com Derrida quando defende que a extensão do ensino da filosofia deve ir até às secções ou ensino técnico. Por aqui pode ver-se, também, a matricialidade da Filosofia reflectindo-se na transversalidade. No caso, isto é, do ensino técnico, e a nosso ver, mais sentido faria, devido, justamente, aos imperativos técnico-económicos.

¹⁸ “... qui ressemblerait à la pensée aux limites de la philosophie, si possible hors programme et avec le plus grand sens possible de l’innovation, de l’invention en commun” DERRIDA, Jacques - «Éloge de la philosophie» in *Du Droit à la Philosophie*, (Paris: Galilée, 1990), p. 501. [Minha tradução].

para que tal fosse possível, seria necessário uma refundação do sistema e dos costumes, dentro e fora da escola.

Claro que Derrida se refere em particular ao caso francês mas estamos em crer que seria possível uma leitura do caso português a partir da posição do filósofo. Basta para isso que nos perguntemos, no âmbito do que defende Derrida, ou seja, no âmbito da dita refundação dos costumes, em que consistem os ditos *projectos educativos* das escolas secundárias portuguesas e qual o papel da filosofia nesses ditos *projectos educativos* já para não falar do lugar que ocupa (ainda!) no ensino secundário português. Se o caso francês aguardava uma chegada de um governo de esquerda ao poder porque certamente poderia existir uma maior abertura, e até mais favorável, apesar das ditas resistências serem ainda uma evidência, resta-nos tentar uma aproximação interrogando-nos do que terá o ensino em Portugal de aguardar quando não está em questão apenas a luta da Filosofia mas das ditas Humanidades. Seria um caso merecedor de estudo, certamente, pese embora não seja este o lugar mais próprio. Não podemos, todavia, deixar de sublinhar a importância que a tríade deste capítulo encerra no âmbito da nossa Prática Pedagógica Supervisionada.

No que se refere ao tempo da filosofia (e do filosofar) verificamos que o tempo, como diz Perrin, é mais lógico do que cronológico: o ritmo de aprendizagem dos alunos denota a capacidade que alguns têm relativamente a outros, para aprender, independentemente da sua idade. Isto significa que ter mais idade não é por si só argumento suficiente e necessário para explicar uma maior e melhor aprendizagem. É neste sentido que a/o Professora/Professor deve ter em mente que a sua prática lectiva deve incorporar estratégias diferenciadas capazes de abranger todos os alunos e cada um na sua singularidade.

Questionar hoje pelo lugar da Filosofia só pode remeter-nos, na ausência da verdadeira Ágora da Grécia Antiga, para os textos filosóficos fundadores. Foi o que procurámos fazer no âmbito da planificação: levar aos alunos textos filosóficos, nomeadamente de Aristóteles e de Platão. Mais do que ler um texto de um comentador é necessário conhecer a letra do filósofo, o registo do seu pensamento. Como afirma Derrida:

“Seria preciso ler também os textos que os meus textos lêem! Seria absurdo dizer que todos são “fáceis” mas a sua dificuldade não é do tipo daquela à qual se objecta muitas vezes. Há duas categorias de “rejeição” a este respeito, dois tipos de não-leitores. Por um lado aqueles que não trabalham o suficiente e crêem-se autorizados

a fazê-lo; estes incham rapidamente supondo que um texto deve ser imediatamente acessível, sem o trabalho que consiste em ler e a ler aqueles que eu leio, por exemplo. Depois há os não-leitores que tomam o pretexto desta pretensa obscuridade para descartar, na verdade para censurar qualquer coisa que os ameaça ou os inquieta, os incomoda. O argumento da dificuldade torna-se então um detestável alibi.”¹⁹

Também aqui a/o Professora/Professor tem um papel importante: a escolha que faz dos textos não é aleatória podendo reflectir em última análise o seu enraizamento filosófico. Todavia, independentemente desse enraizamento, cabe-lhe proporcionar aos alunos a possibilidade de eles mesmos poderem ter acesso a diferentes formas de pensar assegurando sempre estar ao seu lado na dificuldade da leitura.

A função da filosofia, por sua vez, requer que em cena esteja quer o professor de filosofia, quer o filósofo: o primeiro para ensinar filosofia institucionalmente e o segundo para investigar na dobra, no limite da filosofia, no limite do pensamento, dando assim o seu contributo para uma filosofia quer se quer dentro da escola mas também fora dela.

A questão que constitui o denominador comum no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada - e que implicitamente decorre da função da Filosofia -, é a que se refere à articulação entre Universidade e Escola. Importa ir para além do *programa*, refundar o sistema e os costumes, tornar o ensino da filosofia extensivo a um maior número de pessoas, nomeadamente, ao ensino tecnológico e artístico no ensino secundário.

Durante a Prática Pedagógica Supervisionada todas estas antinomias estão patentes cabendo, por conseguinte, à/o Professora/Professor asseverar-se de levar a cabo, bem e justamente, a (im)possível tarefa de ensinar.

¹⁹ “Il faudrait lire aussi les textes que mes textes lisent! Il serait absurde de dire que tous sont «faciles» mais leur difficulté n’ est pas du type de celle à laquelle on object souvent. Il y a deux catégories de «rejet» à cet égard, deux types de non-lecteurs. D’abord ceux qui ne travaillent pas assez et se croient autorisés à le faire; ceux-là s’essouffent vite en supposant qu’un texte doit être immédiatement accessible, sans le travail qui consiste à lire et à lire ceux que je lis, par exemple. Puis il y a les non-lecteurs qui prennent prétexte de cette prétendue obscurité pour écarter, en vérité pour censurer quelque chose qui le menace ou les inquiète, les dérange. L’argument de la difficulté devient alors un detestable alibi.” DERRIDA, J. – *Papier Machine*, (Paris: Éditions Galilée, 2001), p. 367. [Minha tradução].

1.4. Da importância do conceito de *Democracia* no âmbito do tema *Filosofia, Retórica e Democracia*.

Considerando o facto de a disciplina de Filosofia se oferecer, no ensino secundário, às várias áreas de estudo e tendo como ponto de partida a Prática Pedagógica Supervisionada e respectivas actividades escolhemos a temática *A Democracia Ateniense* como objecto de investigação deste relatório.

A razão que presidiu, primeiramente, à nossa escolha fica a dever-se à lacuna, a nosso ver, patente no actual *Programa de Filosofia* do 10º e 11º anos que, apesar de oferecer na Unidade final – V *Desafios e horizontes da Filosofia*, o tema 2. *A Filosofia e a cidade*, não só refere a cidadania e o recapitular do vínculo que une a Filosofia à cidade na origem, dizendo-a filha da *polis*, como coloca este tema como opção entre três possíveis, sem que o motivo da democracia seja especificamente enunciado. Em segundo lugar, parece-nos relevante salientar o facto de a democracia surgir, aparentemente como o “parente pobre” da Filosofia e da Retórica quando na Unidade III – *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, e particularmente no subtema 3. *Filosofia, Retórica e Democracia*, surge como elemento da tríade. Em terceiro lugar, parece-nos fundamental que esta temática seja levada aos alunos por questões que se prendem não com a origem enquanto mera proveniência mas com o facto de o conceito de democracia na Antiga Grécia diferir do actual. Não está em causa uma mera distinção mas uma reflexão que deve seguir-se-lhe impreterivelmente.

Uma das razões que poderíamos apontar é o desconhecimento, a ignorância que os eleitores revelam no que se refere às democracias ocidentais. Ter a noção da importância que as instituições democráticas têm é algo que manifestamente não faz parte da cultura da maioria dos eleitores. Como afirma Finley, muitos não sabem o que é o Mercado Comum ou as Nações Unidas nem mesmo sabem quem são os seus representantes.²⁰ Ou ainda, e talvez com maior premência, o que significa uma apatia pública e uma ignorância pública hoje quando, no tempo de Sólon, quem se negasse a pegar nas armas ficava privado quer de direitos cívicos quer políticos?²¹ É isto que deve ser sujeito à reflexão dos alunos.

²⁰ “La «découverte» la mieux connue peut-être, et certainement la plus célébrée, dans les recherches modernes concernant l’opinion publique, c’est l’indifférence et l’ignorance de la majorité des électeurs dans les démocraties occidentales. Ces derniers ne peuvent définir des problèmes dont la plupart leur sont complètement indifférents; beaucoup ne savent pas ce qu’est le Marché Commun ou même les Nations Unies; beaucoup ne peuvent citer leurs représentants ou le titulaire de telle ou telle charge.” FINLEY, Moses I. *Démocratie antique et démocratie moderne*, (Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1976), p. 47.

²¹ FINLEY, Moses I. *Démocratie antique et démocratie moderne*, p. 81.

Importa dizer que o subtema *Filosofia Retórica e Democracia* foi por nós planificado seguindo de perto as indicações do *Programa de Filosofia*²². Se, por um lado, o *Programa de Filosofia* não refere especificamente o termo “democracia” a não ser como elemento da tríade, por outro as *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia de 10.º e 11.º anos*²³ referem especificamente a “democracia ateniense”, pese embora não desenvolvam, tal como o *Programa de Filosofia*, a temática. Consideramos existir, senão uma contradição, um equívoco pelo menos, uma vez que não é dada a devida importância do ponto de vista quer dos conteúdos, quer dos objectivos visados.

Durante a nossa Prática Pedagógica Supervisionada, e dado que as aulas leccionadas eram articuladas com o calendário lectivo e consequente planificação anual, verificámos que para a temática acima mencionada - *Filosofia Retórica e Democracia* - dispunhamos de 4 aulas que articulámos da melhor forma possível atendendo, em primeiro lugar, ao *Programa de Filosofia*, seguidamente às *Orientações*, em terceiro lugar, aos enunciados dos exames nacionais e, finalmente, ao nosso trabalho em termos de selecção de material (conteúdos) e de estratégias (didactização). Dada a área de ensino a que pertence o 11º CT4 procurámos sempre que possível uma aproximação àquela através de analogias, estratégias e/ou autores.

Neste sentido, e tendo no horizonte a lacuna observada, elaborámos uma *Proposta de Programa* sobre *A Democracia Ateniense* que fosse susceptível de ser inserida no Programa ministerial. A proposta em questão encerra, na nossa perspectiva, um duplo objectivo: por um lado, trata-se de dar relevo a uma temática fecunda que pode servir de mote, no âmbito das eventuais articulações que possa suscitar, para leccionar outros conteúdos tendo por base conceitos transversais adquiridos bem como metodologias utilizadas; por outro, constitui-se, ela mesma, uma temática formativa, afinal, a palavra (ou o *logos* enquanto discurso) e o direito à palavra (*isegoria*), que toda a ocidentalidade filosófica reclamou desde sempre como seu, teve o seu despontar no âmbito das instituições democráticas, fossem elas políticas (Ágora) ou artísticas (teatro).

²² Cf. *Programa de Filosofia*.

²³ Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia 10.º e 11.º Anos – Cursos Científico-humanísticos – Formação Geral. Doravante designadas apenas *Orientações*. https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgidec%2Fnoticias%2Fsecundario%2FOrientacoes_Av_Externa_Fil_VersaoFinal10out_V_DGIDC.pdf&ei=8UVcU9D6Cuz07AaY8YCICw&usg=AFQjCNHtU-cWNYQON4mrNeCI-YLp90dvyg

Durante a Prática Pedagógica Supervisionada foi possível constatar que as questões colocadas pelos alunos foram manifesta e suficientemente interpelantes para que esta temática fosse alvo da nossa atenção. O interesse dos alunos teve por base os conflitos sociocognitivos decorrentes da diferença entre as suas representações e os conceitos propriamente ditos, nomeadamente, no que se refere ao conceito de democracia. Tendo em mente a lacuna existente, o duplo objectivo acima enunciado e o interesse revelado pelos alunos, apostámos na elaboração de uma *Proposta de Programa sobre A Democracia Ateniense* que pudesse não só colmatar as necessidades sentidas como, indo para além delas, se constituísse uma temática autónoma e inovadora dentro do *Programa de Filosofia*.

A nossa proposta encontra-se dividida em quatro grandes momentos: ao primeiro momento corresponde uma Fundamentação Científica Geral, ao segundo momento, uma Fundamentação Didáctica Geral, ao terceiro momento a *Proposta de Programa A Democracia Ateniense* e, finalmente, um quarto momento que consiste no desdobramento Científico-Didáctico do referido *Programa*.

2. DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO - Da democratização do ensino da Filosofia ao ensino do conceito de *Democracia* em Filosofia.

2.1. Definição do Domínio de Investigação

Tendo já evidenciado a lacuna existente no *Programa de Filosofia* relativamente à temática da democracia ateniense, cabe notar que, durante o nosso período de Prática Pedagógica Supervisionada, tentámos uma aproximação à temática apoiando-nos nos vértices *Filosofia* e *Retórica* que, com a *Democracia*, constituem a tríade da subunidade temática. A dificuldade reside, essencialmente, no tempo disponível com vista ao cumprimento integral do *Programa de Filosofia*. Em virtude de uma tal dificuldade, e dado que a temática não era objecto específico daquele, procurámos introduzir, sempre que possível, informação que pudesse articular-se com os vértices acima enunciados sem prejuízo, quer da exequibilidade das planificações, quer da aprendizagem dos alunos, com tudo o que isso implica. Nesse sentido, não nos quedámos apenas na selecção de textos, levámos outros suportes para a aula como é o caso de uma página em língua grega da *Política* de Aristóteles, reportámo-nos à *paideia* grega, enunciámos as diferentes etapas da educação grega e chegámos, inclusivamente, a enunciar algumas palavras gregas que traduzimos aos alunos. Estes são apenas alguns exemplos de uma tentativa de aproximação à democracia ateniense que tentámos incluir nas nossas planificações relativas à subunidade *Filosofia, Retórica e Democracia*.

Tendo definido o tema e porque o labor filosófico requer, inevitavelmente, o trabalho sobre o conceito, considerámos que a *Conceptualização* seria o domínio privilegiado de investigação. Pese embora os três processos fundamentais do pensamento filosófico se articulem entre si ao longo do relatório a *Conceptualização* assume particular destaque. Como afirma Tozzi:

“Não há reflexão filosófica sem conceptualização de noções. Ora a noção tem uma relação tripla: à linguagem, porque ela se expressa numa palavra integrando-se num sistema de comunicação; ao pensamento, porque ela reenvia a uma ideia, ou conceito; ao real, porque este conceito é um objecto

de pensamento visando o mundo. Toda a filosofia não é ela a maneira de articular, de modo original, o pensamento, a linguagem e o real?”²⁴

Com efeito, poderão encontrar-se aqui dispositivos de conceptualização previamente desenhados (didáctica) tendo em vista uma adequada utilização (pedagogia). *Conceptualizar* é, acima de tudo, ordenar. Pretende-se, no percurso que fazemos relativo aos dois séculos de democracia ateniense, (séculos V e IV a.C.), que os alunos consigam passar das representações comuns aos conceitos. Isso só será possível quando dotados de *competências, métodos e instrumentos* capazes de ordenar filosoficamente o real aos seus olhos. Tendo em vista um tal objectivo foram propostos dispositivos diversificados em função da especificidade requerida quer pelos conteúdos, quer pelas estratégias, quer pelos objectivos visados. A par da diferenciação de estratégias também a conceptualização surge segundo modalidades diversas que vão desde o sentido de uma noção por um trabalho sobre a linguagem (etimologia, história, semântica, a partir da sinonímia e da antonímia) à construção do conceito como ferramenta de inteligibilidade do real a partir dos seus domínios de aplicação (ex. lei em ciência, no direito, na ética) passando por uma problematização a partir de representações espontâneas.²⁵

A *Conceptualização* será, como se disse, uma constante ao longo do relatório desde o início, com uma conceptualização por aproximação metafórica (*mapas*), passando pela conceptualização por aproximação linguística (*demo + kratos*) até a uma conceptualização guiada por contraste (*monarquia versus tirania*, por exemplo).

Importa, depois deste breve *incipit* acerca da *Conceptualização*, salientar quer o processo de *Problematização* quer o processo de *Argumentação*.

A capacidade para *Problematizar*, a nível metodológico, coloca-nos diante de duas perspectivas: por um lado, uma perspectiva filosófica, no sentido de clarificar para si mesmo questões como: *o que é um problema filosófico?*, em filosofia, *o que significa problematizar?* e, finalmente, *o que é uma problemática?*; por outro, o ponto de vista didáctico – que fundamenta em última análise este relatório – que nos remete para o *como*, isto é, para o modo como pode e deve levar-se um aluno a problematizar.²⁶ Isto significa

²⁴ TOZZI, Michel et. Al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris: Hachette Éducation – CNDP, 1992, p. 37.

²⁵ TOZZI, Michel et. Al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, p. 37-38.

²⁶ TOZZI, Michel et. Al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, p. 48.

que, para o aluno, estar diante de uma problemática significa ter diante de si um obstáculo cuja ultrapassagem implica um progresso intelectual decisivo.²⁷

No que se refere à capacidade de *Argumentar* ela surge como um objectivo central do aprender a filosofar. Esta capacidade exige do aluno um descentramento relativamente ao seu ponto de vista e um deslocamento da sua particularidade empírica em direcção à razão universal ou à experiência existencial.²⁸ Evidenciada pelo *Programa de Filosofia*, a autonomia de pensamento deve fundar-se na razão: a referência ou a citação jamais podem constituir prova (não há argumento de autoridade em filosofia), por outro lado, a descentração permite uma autocrítica que fortalece o *diálogo da alma consigo mesma*; finalmente, a dialectização surge como uma força motriz, uma vez que a síntese advém da contradição.²⁹

No sentido de evitar uma repetição, seja por via dos *Conteúdos*, seja por via da *Didáctica*, abordaremos com mais pormenor as referidas modalidades do processo de *Conceptualização*, bem como o processo de *Problematização* e o processo de *Argumentação*, relativos ao tema *A Democracia Ateniense*, aquando da *Apresentação e Discussão dos Dispositivos Didácticos*.

Resta salientar que o enquadramento teórico que fundamenta, do ponto de vista didáctico, este relatório segue as orientações:

- ❖ inscritas no *Programa de Filosofia de 10º e 11º anos* – através dos objectivos gerais e das orientações metodológicas ali patentes. Refira-se muito particularmente as quatro metodologias específicas do trabalho filosófico: *o diálogo socrático; o ensino retórico; a lição* e, finalmente, as *competências de conceptualização, problematização e argumentação*.
- ❖ as investigações em didáctica da filosofia levadas a cabo pelo Professor Michel Tozzi e que assentam na articulação dos, por ele designados, *objectivos-núcleo: conceptualização, problematização e argumentação*.

²⁷ TOZZI, Michel et. Al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, (Paris: Hachette Éducation – CNDP, 1992), p. 48.

²⁸ TOZZI, Michel et. Al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, p. 55.

²⁹ TOZZI, Michel et. Al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, p. 58.

- ❖ as orientações em Didáctica da Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra que, sob indicação do Professor Joaquim das Neves Vicente, sublinham os *objectivos-núcleo* enunciados pelo Professor Michel Tozzi.

De registar ainda a consonância existente entre o modelo francês transposto para o ensino português, o *Programa de Filosofia* e as orientações em Didáctica da Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Concluimos este breve excurso salientando as competências relativas a cada uma das etapas do trabalho filosófico no domínio das *Competências, Métodos e Instrumentos*:

- ❖ competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação;
- ❖ competências específicas (elementares) de conceptualização, problematização e argumentação;
- ❖ competências específicas (globalizantes) de análise e comentário de textos e de dissertação.

Se do ponto de vista cognitivo se pretende, por um lado, que o aluno atenda à especificidade que caracteriza a filosofia e, por outro, se pretende que seja reconhecido à Filosofia o contributo para um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável, então resta destacar a importância que têm os conceitos operatórios do labor filosófico: *conceitos gerais* ou *transversais*, *específicos* ou *regionais* e *metodológicos* ou *instrumentais*. São conceitos que permitem, por um lado, configurar o discurso filosófico e, por outro, dar-lhe a especificidade que o caracteriza. A aquisição das competências referidas acima são vitais para uma boa formação filosófica ainda que esta não se quede na mera instrumentalização dos conceitos do ponto de vista metodológico, como tivemos já oportunidade de enunciar.

Responder ao apelo de uma boa formação filosófica implica ser vigoil relativamente aos riscos de um certo *didactismo* sempre à espreita.

A formação filosófica, como veremos em seguida, vai além do *metodismo*, do *didactismo*.

2.2. A importância do direito à Filosofia - A formação filosófica

A formação filosófica, dissemo-lo já, noutra lugar deste relatório, não deve estar reservada aos mais velhos. A formação filosófica se encerra em si uma missão, ela deverá ter o seu início em idade jovem. Formar - *Bildung* - pressupõe tempo e quando falamos de tempo em formação não nos referimos apenas ao objectivo que se encontra na ponta daquela, ao produto que dela resulta, mas ao próprio processo de formação. Ora, os objectos de pensamento, como nos dizia Perrin, devem *surgir* no âmbito de tal processo, sobretudo, se tivermos em consideração as suas palavras quando diz que a filosofia é um saber não constituído mas constituinte, é dinamismo. Exercer o talento da razão é, justamente, poder fazê-lo no âmbito da filosofia.

Rigor, exactidão, coerência, pensamento, reflexão, de tudo isto podem as restantes ciências reclamar-se por direito, mas só na filosofia eles se encontram reunidos como uma espécie - diríamos invocando Aristóteles - de organismo. Enquanto saber constituinte dotado quer de uma exigência crítica quer de uma exigência fundadora, a filosofia, apelando ainda para Aristóteles, contém em si um *princípio de movimento* que caracteriza a sua demarcação face às restantes ciências. O sentido que queremos que as nossas palavras tenham deve conduzir-nos à dita *Bildung*, melhor, à formação filosófica.

Mas o que é ter uma formação filosófica?

Se não fomos suficientemente capazes de aqui fazer realçar de modo positivo, di-lo-emos a partir daquilo que ela não é nem deve ser: uma formação constituída, dada, sem questionamento, previsível, sem vida... de tanta programação e normatividade. Assim não se aprende a filosofar... aprende-se filosofia: “Não se aprende, pois, a filosofar juxtapondo doutrinas e fazendo desfilar os autores, como se aquelas não se reduzissem senão a ser as opiniões destes, mas confrontando-se com os textos originais que podem suscitar a reflexão viva dos alunos porque eles são eles próprios a manifestação de uma reflexão sempre viva.”³⁰ Perrin acrescenta ainda que, enquanto saber, a filosofia não só é fundamento último, com um objecto formal que não se reduz à causalidade fenoménica mas: “... ainda hoje é ela que mantém viva a exigência de inteligibilidade mais até que a ciência moderna, mais ciente da

³⁰ “On n’apprend donc pas à philosopher en juxtaposant des doctrines et en faisant défiler les auteurs, comme si celles-là se réduisaient à n’être que les opinions de ceux-ci, mais en s’affrontant aux texts originaux qui peuvent susciter la réflexion vivante des élèves parce qu’ils sont eux-mêmes la manifestation d’une réflexion toujours vivante.” PERRIN, André – *Une didactique de la philosophie est-elle possible?* in <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didatique.htm> . [Minha tradução].

eficácia do que da verdade, que tende a renunciar-lhe em detrimento daquilo que é somente operatório.”³¹

Caberá, ainda, neste capítulo, acrescentar que, a existir uma didáctica da filosofia, talvez, tal como afirma Perrin, a sua condição de possibilidade esteja na ruptura com os princípios que governam a pedagogia por objectivos.³² E, cremos, que uma questão se levanta aqui, na nossa modesta leitura: a questão que decorre do facto de Tozzi colocar a didáctica da filosofia assente num campo de investigação diferente do da filosofia, o das ciências da educação. Isto porque a filosofia não sendo ciência não pode, justamente por isso, reclamar legitimidade num departamento de ciências da educação, daí se inferindo que talvez a questão que o didacta coloca não deva ser disputada entre a didáctica e a filosofia mas entre a didáctica e a pedagogia, sempre tão ocupadas com os programas, métodos e objectivos. Queremos com isto dizer que se uma análise deve ser feita, sobre o modo como se ensina e sobre o modo como se aprende, bem como sobre os objectivos a atingir com vista a uma formação filosófica a cidadãos abertos ao questionamento imprevisível e não-programável, estamos em crer que a filosofia está aberta ao diálogo. Todavia, o chão onde tal discussão deve ter lugar, é o filosófico, pois que a sua especificidade dita o lugar próprio – o não-lugar – onde tais questões devem pensar-se. E, justamente porque assim é, decorre daí a necessidade de elas – didáctica e filosofia - deverem ser incompatíveis.

Derrida, indo além de André Perrin, mostra-nos que a limitação do ensino filosófico, a extensão da formação filosófica, se quisermos, não teve apenas um cariz político. É preciso notar que além dos discursos directos da política também estava patente a exigência de um mercado, de imperativos tecno-económicos, que deveriam, por sua vez, responder às exigências da produtividade, da rentabilidade, quer no plano nacional quer no plano internacional. A necessidade de enunciar aqui este carácter *positivista* advém do facto de um alargamento da extensão da formação filosófica ser, face a tais exigências e imperativos, insuportável porque pouco rentável. Significa isto que a formação filosófica é sacrificada em detrimento do cálculo, do economicismo, da finança, *in extremis*, da política. Enunciar aqui

³¹ “...qu’aujourd’hui encore c’est elle qui maintient vivante l’exigence d’intelligibilité alors même que la science moderne, plus soucieuse d’efficacité que de vérité, tend à y renoncer au profit de ce qui est seulement opératoire.” PERRIN, André – *Une didactique de la philosophie est-elle possible?* in <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didatique.htm> . [Minha tradução].

³² PERRIN, André – *Une didactique de la philosophie est-elle possible?* in <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didatique.htm> .

esta questão é importante porque, no entender de Derrida, falar em formação filosófica quer dizer muito mais: “Por formação de filósofos, entendo aquela de cidadãos (seja de alunos ou estudantes, por vezes professores ou investigadores) treinados no rigor de uma disciplina (como devem sê-lo noutras disciplinas ou saberes) mas também abertos por ela e para além dela aos questionamentos ou ao colocar em questão difíceis de programar.”³³

É preciso, segundo Derrida, responder e, ao mesmo tempo, escapar a todo o programa tecno-económico. Bem se vê que a contradição é patente, afinal o que se procura é uma adaptação dos modos de formação às necessidades emergentes da técnica, da economia, e, no entanto, quando indagado sobre se a situação é nova, a resposta é clara: “Nada de mais legítimo, é certo, nada de mais necessário, mas onde está a novidade quanto à ideia da ciência, da cultura, da técnica, da investigação, e do ensino?”³⁴

A interrogação, tal como a entendemos das palavras do filósofo, deve manter-se no interior da dita continuidade de uma democracia que está bem longe de aspirar a uma democracia *por vir* e que, no entanto, é condição de possibilidade do *desvio* da primeira para a segunda. Cremos, portanto, que Derrida apela a que a interrogação, mais do que nunca, faça parte dos domínios anteriormente referidos mas que seja uma interrogação que se faça a partir da filosofia. Porquê? Porque ela é uma tradição rica de textos, de discursos, argumentações e questões que não correspondem exactamente a instrumentos e, por isso, ou justamente por isso, não a tornam, por sua vez, uma ciência produtiva à semelhança de outras; por outro lado, ela, a filosofia, reveste-se de um valor crítico (ela mesma é crítica!), tornando-se condição de possibilidade porque é acima de tudo afirmação, é desconstrução.

É por isto que a filosofia, enquanto pensamento, é este *não-lugar* no qual o cidadão deve ser formado de modo a poder perguntar-se sempre e de um outro modo, o que é a técnica, a positividade, a produção ou ainda a produtividade.³⁵ Segue-se daqui a ideia de uma formação filosófica a cidadãos abertos ao questionamento imprevisível e não-programável. O filósofo, diríamos, é o expoente desse cidadão: “Um filósofo é alguém para quem a

³³ “Par formation des philosophes, j’entends celle de citoyens (d’abord élèves ou étudiants, parfois enseignants ou chercheurs) entraînés à la rigueur d’une discipline (comme ils doivent l’être à celle d’autres disciplines ou savoirs) mais aussi ouverts par elle et au-delà d’elle à des questionnements ou à des mises en question difficiles à programmer.” DERRIDA, Jacques - «Éloge de la philosophie» in *Du Droit à la Philosophie*, p. 504. [Minha tradução].

³⁴ “Rien de plus légitime, certes, rien de plus nécessaire, mais où est la nouveauté quant à l’idée de la science, de la culture, de la technique, de la recherche, et de l’enseignement?” DERRIDA, Jacques - «Éloge de la philosophie» in *Du Droit à la Philosophie*, p. 505. [Minha tradução].

³⁵ DERRIDA, Jacques - «Éloge de la philosophie» in *Du Droit à la Philosophie*, p. 509.

filosofia nunca é dada, alguém que por essência se deve interrogar sobre a essência e o destino da filosofia. E reinventá-la.”³⁶ É por isto que o cidadão de Perrin acaba sendo ultrapassado porque, em vista, não está o cidadão apenas, mas o humano.

O cosmopolitismo, do modo como o entende Kant é, segundo Derrida, insuficiente. O direito à filosofia não pode estar cabimentado em departamentos, gabinetes, salas, ou, aliás, deve estar aí, dentro, mas também fora, dentro da escola e fora da escola, dentro da universidade e fora da universidade. É neste *double bind* que reside a chance da filosofia e da formação filosófica. Afinal começa a tomar-se consciência de que a filosofia não se reduz ao programa, a uma linguagem ou língua originárias, como afirma Derrida. O que está hoje a acontecer está longe da interiorização e da assimilação, da apropriação:

“O que acontece hoje, e creio desde há muito tempo, são formações filosóficas que não se deixam fechar nesta dialéctica de fundo cultural, colonial ou neo-colonial, da apropriação e da alienação. Há outras vias para a filosofia que as da apropriação como expropriação (perder a sua memória assimilando a memória do outro, uma opondo-se à outra), como se uma expropriação não fosse possível, a única chance possível.”³⁷

Onde não há invenção não há novo, só programa. A invenção necessita do evento, a invenção surge com o evento, no advento do evento. É Derrida quem o diz: “Nunca uma invenção surge, nunca uma invenção tem lugar, sem um evento inaugural. Nem há invenção alguma sem um advento, se tomarmos esta última palavra para dizer a inauguração para o futuro de uma possibilidade ou de um poder que se mantenha à disposição de todos.”³⁸ A

³⁶ “Un philosophe est toujours quelqu’un pour qui la philosophie n’est pas donnée, quelqu’un qui par essence doit s’interroger sur l’essence et la destination de la philosophie. Et la ré-inventer. DERRIDA, Jacques – *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, p. 16. [Minha tradução].

³⁷ “Ce qui arrive aujourd’hui et je crois depuis longtemps, ce sont des formations philosophiques qui ne se laissent pas enfermer dans cette dialectique au fond culturelle, coloniale ou néo-coloniale de l’appropriation et de l’aliénation. Il y a d’autres voies pour la philosophie que celles de l’appropriation comme expropriation (perdre sa mémoire en assimilant la mémoire de l’autre, l’une s’opposant à l’autre, comme si une *ex-appropriation* n’était pas possible, la seule chance possible). DERRIDA, Jacques – *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, p. 32. [Minha tradução].

³⁸ “Never does an invention appear, never does an invention take place, without an inaugural event. Nor is there any invention without an advent, if we take this latter word to mean the inauguration for the future of a possibility or of a power that will remain at the disposal of everyone.” DERRIDA, Jacques – *Psyche – Inventions of the other*, (California: Stanford University Press, 2007), p. 5-6. [Minha tradução].

invenção dá chance à chance, possibilidade à possibilidade e, no entanto, ela não é senão uma possibilidade outra. Queremos com isto dizer que a invenção é ela mesma possibilitadora, porque traz o novo, e, num *double bind*, ela própria precisa *re-novar-se, re-inventar-se*. Escutemos Derrida:

“Só receberá o seu estatuto de invenção, além do mais, na medida em que esta socialização da coisa inventada é protegida por um sistema de convenções que ao mesmo tempo asseguram a sua inscrição numa história comum, a sua pertença a uma cultura: para uma herança, um património, uma tradição pedagógica, uma disciplina, uma cadeia de gerações. A invenção começa por ser susceptível à repetição, à exploração, à reinscrição.”³⁹

A invenção é única, singular, é a primeira vez, a primeira e, também, a última vez: o instante, o instante da interrupção.

Ora este é bem o instante, justo mesmo, para interromper esta breve reflexão acerca da formação filosófica e aproximar o alcance da mesma relativamente àquela que foi a nossa Prática Pedagógica Supervisionada. O mote dado pela didáctica da filosofia quando a tónica é colocada no genitivo subjectivo dita a exigência de uma reflexão filosófica acerca desta didáctica. E é neste âmbito, justamente, que a relação auto-heterodidáctica, com tudo o que ela implica, deve surgir como motivo de questionamento.

Durante a Prática Pedagógica Supervisionada demo-nos conta do que exige um *programa*, aliás, o *Programa de Filosofia*. É necessário um programa, sem dúvida, que uniformize o ensino da Filosofia e o torne democraticamente acessível a todos. Mas a par dessa exigência outra surge, não menos importante, que é justamente aquela que se impõe a partir de uma reflexão sobre o modo como se ensina e sobre o modo como se aprende. E é aqui que o desvio, a inovação tem lugar. A atitude reflexiva⁴⁰ da(o) Professora/Professor

³⁹ “It will only receive its status of invention, furthermore, to the extent that this socialization of the invented thing is protected by a system of conventions that will at the same time ensure its inscription in a common history, its belonging to a culture: to a heritage, a patrimony, a pedagogical tradition, a discipline, a chain of generations. Invention begins by being susceptible to repetition, exploitation, reinscription.” DERRIDA, Jacques – *Psyche – Inventions of the other*, p. 6. [Minha tradução].

⁴⁰ PONTE, João Pedro da, «Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional» in J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (Porto: SPCE, 1999), pp.59-72.

(reflexão na acção e reflexão sobre a acção) tem o seu início na Prática Pedagógica Supervisionada cabendo-lhe pensar sobre a sua prática problematizando-a, reflectindo sobre ela, reelaborando-a criativamente ao mesmo tempo que redesenha, reconfigura, reconstrói desconstruindo o seu próprio papel.

Nisto incide a nossa reflexão sobre a formação filosófica: para formar cidadãos atentos e abertos ao questionamento é necessário que, na outra ponta da relação auto-heterodidáctica, se encontre uma/um Professora/Professor capaz de reinventar-se. Reinventar-se a si e à sua prática lectiva nas suas diversas dimensões: filosófica, didáctica, ética, antropológica, sociológica, cultural. Isto leva-nos a pensar a prática lectiva como algo que não pode ser estático, uniforme, sujeito a mera repetição ou transmissão. A/O Professora/Professor traz consigo um *background* que deve constituir-se, a par da prática lectiva, como o desafio diário da reflexão, pois é nesta que aquele surge nas suas diversas manifestações e/ou respostas. Por conseguinte, a atitude reflexiva da(o) Professora/Professor não logra ser atingida se não incidir sobre as suas vivências, experiências e formação pessoais e profissionais, o que significa que uma tal atitude deve ir bem para além de uma sala de aula e da prática lectiva que ali tem lugar.

Decorre daqui que a Prática Pedagógica Supervisionada, sendo esse lugar inicial de reflexão sobre a prática lectiva, permitiu que encontrássemos a temática que constitui o projecto patente neste relatório – a elaboração de uma *Proposta de Programa sobre A Democracia Ateniense*.

3. O TEMA FILOSÓFICO DA DEMOCRACIA ATENIENSE

Programa: “A Democracia Ateniense”



3.1. Fundamentação Científica Geral do Programa *A Democracia Ateniense*

Quando nos referimos ao tema da democracia não podemos deixar de constatar que a reflexão acerca do mesmo é tão antiga quanto o próprio tema. Tomando como ponto de partida o mote dado por Derrida no início deste relatório, aquilo que se diz acerca da filosofia, pode dizer-se, de facto, de igual modo, acerca do direito e da democracia. Acrescentaríamos mesmo mais: pode dizer-se também, em nosso entender, acerca da educação ou, fazendo uso do termo grego, da *paideia*. Não nos é possível, por conseguinte, deixar de enunciar a *paideia* grega que, sendo um termo de impossível tradução, tem ao longo da filosofia, da história da filosofia, deixado o rastro do espírito grego.

Dissociar a *paideia* da democracia, ou, fazê-lo em relação à filosofia, ou ainda, em relação à retórica, que constitui a tríade do núcleo subtemático do *Programa de Filosofia* é destituir, simultaneamente, cada um destes conceitos de alguma da sua especificidade e da especificidade do conjunto. Com efeito, o termo grego de *paideia* designa uma coisa grega

que só com os olhos do homem grego pode ser contemplada⁴¹ ainda que a tentação de uma possível tradução para um termo moderno seja enorme. Ora, a educação longe de ser própria do indivíduo é por essência propriedade da comunidade de tal modo que o carácter desta se imprime em cada *zôon politikon* tornando-se o motor quer da acção quer do comportamento deste último.⁴² A finalidade da vida do homem grego era a formação de um elevado tipo de homem onde estava depositado todo o esforço levado a cabo pela ideia de educação. Longe de ser uma mera soma de técnicas e organizações privadas com vista a uma individualidade independente a verdade é que um espírito alheio ao Estado era inconcebível do mesmo modo que o era um Estado alheio ao espírito. O homem grego é, por excelência, um homem político.⁴³

É tendo em mente a articulação feita por Derrida entre *Filosofia, Direito e Democracia*, a que acrescentámos o motivo da Educação (*paideia*), que sustentamos – e fundamentamos – a nossa Proposta de Programa sobre *A Democracia Ateniense*.

Com efeito, se o papel formativo da Filosofia pode ser evidenciado por via da sua especificidade não o será menos no âmbito do ensino da temática sobre a qual este relatório incide. O alcance pretendido com o ensino da temática em questão, que deve integrar em simultâneo os motivos acima enunciados, deverá reflectir os objectivos que integram o *Programa de Filosofia*, nomeadamente:

❖ no domínio cognitivo:

- reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural;
- desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro;

⁴¹ JAEGER, Werner, *Paideia – A formação do homem grego*, trad. de Artur M. Parreira, (Lisboa: Editorial Aster, s/d), p. 1.

⁴² “Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda a educação é assim o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe ou duma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.” JAEGER, Werner, *Paideia – A formação do homem grego*, p. 3-4.

⁴³ JAEGER, Werner, *Paideia – A formação do homem grego*, p. 15.

❖ no domínio das atitudes e dos valores:

- assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença;
- desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade;
- desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos;
- desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.

Tendo em conta o exposto será justo que se faça um sobrevoo relativo aos fundamentos históricos de que adiante se dará conta com outro pormenor. Em causa está a selecção de textos que contemplam especificamente o período que vai de Sólon a Péricles passando pela figura de Clístenes (séculos V e IV a. C). Os textos seleccionados a partir de Aristóteles e de Plutarco, em particular, pretendem fornecer aos alunos um enquadramento capaz de articular os estadistas em questão no âmbito da temática que preside a este relatório.

Com o objectivo de levar os alunos a adentrar na temática da democracia ateniense importa destacar a importância das reformas levadas a cabo por cada um dos estadistas referidos. Trata-se de dar a conhecer a articulação entre a organização territorial e a organização da cidadania e as implicações que as reformas civis e políticas exercem sobre a dita articulação. O propósito destes estadistas gregos não se resumiu a uma movência no terreno da tradição mas a uma movência sobre ou a partir da razão:

“...Sólon praticando felizes reformas económicas e sociais e modificando a constituição num sentido democrático, conseguiu a ruína da oligarquia. A julgar Clístenes pelas suas reformas, era um homem superior, o verdadeiro tipo de Jónio, com um espírito tão prático quanto lógico, ponderado e inovador; mais ousado que Sólon não quis mover-se no terreno da tradição; ele não quis simplesmente retocar e aperfeiçoar. Sem se preocupar com os usos em vigor, ele renovou e recriou, no que é de mais essencial, a vida mesma da República... É a primeira tentativa por nós

conhecida de fundar uma constituição não sobre a tradição mas sobre a razão. Péricles, enfim, aluno de filósofos, realiza a democracia total.”⁴⁴

Efectivamente, o *demos*, tido sobretudo como o povo em geral designa, também, as divisões territoriais. O *demos* subdividia-se por sua vez em tribos. Cada uma das três partes em que o país se dividia era por sua vez dividida em dez secções. Cada tribo tinha uma secção em cada uma das três partes: uma na cidade (*asty*), uma no interior (*mesogeú*) e uma na costa (*paralia*). Esta estrutura decimal encontrava semelhante disposição no âmbito político-administrativo como era o caso da *Boulé* que em número de 500 membros os via distribuídos por 10 tribos de igual modo. Também o número de arcontes aumentara de 9 para 10. O Areópago que era formado a partir desta classe dos arcontes e sendo uma instituição fortemente aristocrática sofre alterações devido ao facto de a base social e política da democracia grega se ver mais aprofundada em razão da expansão marítima e das guerras.

Péricles, entretanto, toma uma medida que constitui um duro golpe e, simultaneamente, afirma a democracia: a *mistoforia*. O cidadão que quisesse dedicar-se à coisa pública podia fazê-lo recebendo do Estado um salário (*misthos*). Mas claramente, e sabendo nós que cidadãos não o eram todos os habitantes de Atenas, a verdade é que, aos olhos dos modernos, não é possível falar de democracia, o que seria algo ingénuo, mas de uma aristocracia alargada.⁴⁵ Na verdade, os cidadãos na Ática não eram senão uma minoria:

“Ao lado deles [dos cidadãos] vivia um número igual pelo menos de escravos e um número de pelo menos metade desse de metecos. Nascidos no país de famílias assimiladas há muito tempo, os metecos aproveitavam todas as ocasiões, e particularmente a facilidade dos casamentos mistos, para se integrarem na classe dos cidadãos. Havia imensas vantagens materiais ligadas ao direito da cidade para que o povo consentisse deixar assim aumentar o número de participantes. Em 451/0, o

⁴⁴ “... Solon, en pratiquant d’heureuses réformes économiques et sociales et en modifiant la constitution dans un sens démocratique, a achevé la ruine de l’oligarchie. «A juger de Clisthènes par ses réformes, c’était un homme supérieur, vrai type de l’Ionien, à l’esprit aussi pratique que logique,... pondéré et novateur»; plus hardi encore que Solon, «il n’a pas voulu se mouvoir sur le terrain de la tradition; il n’a pas voulu retoucher seulement et perfectionner. Sans se soucier des usages en vigueur, il a renouvelé et recréé, en ce qui est le plus essentiel, la vie même de la République... C’est la première tentative à nous connue de fonder une constitution non sur la tradition mais sur la raison». Périclès, enfim, élève des philosophes, réalise la démocratie totale.” GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, (Paris: Éditions Albin Michel, 1928), p. XVIII-XIX. [Minha Tradução].

⁴⁵ GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 178.

próprio Péricles fez passar uma lei nos termos da qual não se era Ateniense senão na condição de ser nascido de pai e mãe atenienses. Esta lei incorporou-se para sempre na constituição.”⁴⁶

A autoctonia de que se reclamam os gregos permite-lhes falar de igualdade. Mais do que terem orgulho em serem cidadãos livres os gregos sentem-no por serem cidadãos iguais: é na igualdade que reside a condição de possibilidade de serem livres. É justamente por serem filhos de uma mãe comum que não podem ser nem senhores nem escravos uns dos outros. Aí reside a *isocracia* (poder igual), a *isonomia* (igualdade diante da lei) e a *isegoria* (direito igual de falar). A lei, ou se quisermos, as leis, longe de serem um *corpus* sistemático no sentido moderno, um código, iam sendo confeccionadas, nomeadamente, a partir da redacção dos costumes existentes. A lei, *nomos*, nada deve à revelação. Ali, na Grécia, tudo é humano. A característica essencial da lei reside no facto de ela dever ser escrita.⁴⁷

Mas, como se disse, o homem grego é sobretudo político e não se pode ver sem o Estado e este não existe sem aquele. As obrigações são mútuas pois a cidade tem deveres para com o cidadão e este para com a cidade:

“Se a cidade reconhecia assim que tinha deveres para com os indivíduos, é porque não era, no fim de contas, senão o conjunto dos cidadãos. O governo directo do povo inevitavelmente virou-se para a vantagem da maioria. Mas, enquanto Péricles viveu, os Atenienses não confundiam a massa dos interesses particulares com o interesse comum. As obrigações da cidade para com o cidadão prevaleciam sobre as do cidadão para com a cidade. Eram avidamente aceites.”⁴⁸

⁴⁶ “A côté d’eux vivaient un nombre au moins égal d’esclaves et un nombre à peine moitié moindre de métèques. Nés dans le pays de familles assimilées depuis longtemps, les métèques profitaient de toutes les occasions, et particulièrement de la facilité des mariages mixtes, pour se pousser dans la classe des citoyens. Il y avait trop d’avantages matériels attachés au droit de cité pour que le peuple consentît à laisser ainsi s’accroître le nombre des participants. En 451/0, Périclès lui-même fit passer une loi aux termes de laquelle on n’était Athénien qu’à condition d’être né de père et de mère athéniens. Cette loi s’incorpora pour toujours à la constitution.” GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 149-50. [Minha Tradução].

⁴⁷ GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 161.

⁴⁸ “Si la cité reconnaissait ainsi qu’elle avait des devoirs envers les individus, c’est qu’elle n’était, après tout, que l’ensemble des citoyens. Le gouvernement direct du peuple tournait forcément à l’avantage de la majorité. Mais, tant que vécut Périclès, les Athéniens ne confondaient pas la masse des intérêts particuliers avec l’intérêt commun. Les obligations de la cité envers les citoyens étaient primées par celles des citoyens envers la cité. On les acceptait alors avec empressement.” GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 155. [Minha Tradução].

Por aqui se depreende que os interesses particulares, no tempo de Péricles, não podiam sobrepôr-se ou confundir-se com o bem público ou interesse comum.

Mas a democracia ateniense, já o havíamos referido também, é um regime *sui generis* que não pode ser lido à luz da democracia actual e dos pressupostos desta. Para chegar, nos séculos V e IV a.C., à democracia foi necessário passar por outros regimes. Aristóteles, quer na *Política* quer na *Constituição Ateniense*, dá bem conta da transição entre os vários regimes bem como das guerras que lhes serviram de contexto.

No caso da *Política*, o estagirita, no Livro VI, dá conta da degenerescência da *polis* democrática bem como dos cambiantes que ela assume, de tal modo que mostra como a democracia na sua forma mais adulterada desemboca na demagogia. Ainda assim, como afirma Aristóteles, a democracia continua sendo, mesmo nas suas adulterações, o menor dos males, tornando-se por isso o pior dos bons governos e o melhor dos maus.⁴⁹

Reportarmo-nos à democracia ateniense pressupõe que o façamos a partir da *polis* propriamente dita, da cidade, e das instituições da *polis* onde ela tem lugar. Isto significa que a vida pública da cidade girava em torno de instituições que se constituíam elas mesmas lugares efectivamente democráticos, isto é, onde a democracia operava ou tinha lugar. No essencial destacamos cinco instituições: a *Ecclesia* ou *Assembleia do Povo*, a *Boulé* ou *Conselho dos 500*, a *Prítania* ou *Conselho dos 50*, as *Magistraturas (militares e civis)* e a *Justiça e os Tribunais*.

A pertença à *Ecclesia* dependia de requisitos de que ressalvamos a maioridade (adquirida aos 18 anos e sob registo no *demo*, acrescentando-se ainda os 2 anos da efebia) e a condição de cidadão⁵⁰. Ser cidadão implicava ser ateniense e vice-versa. A condição de ateniense, no período que nos propusemos estudar, implicava, inicialmente, o limite da paternidade sendo mais tarde alargado à maternidade. A condição de cidadão podia obter-se também por mérito mas da mesma forma que podia ser adquirida podia ser também perdida, provisoria ou definitivamente, por decreto da *Assembleia*. Ao estrangeiro era concedido o

⁴⁹ “Às cidades que maltratou com tanto rigor Aristóteles oferece pelo menos uma consolação. Como a pior constituição é a corrupção da melhor, a democracia, cujo ideal não advém da aristocracia nem, por razão de força maior, da realeza, tem um bom lugar na ordem da degradação: ela é o mais suportável dos regimes corrompidos. Pode dizer-se neste sentido que ela é o pior dos bons governos e o melhor dos maus.” GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 178. [Minha Tradução].

⁵⁰ GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 179.

direito de cidadão mas “...sob que precauções!...”⁵¹, como dirá Fustel de Coulanges; cidadão pleno era aquele que transpunha o limite de idade de 18 anos e cumpria a efebria, o serviço militar obrigatório, durante dois anos. O *quorum* das reuniões situava-se nos 6.000 cidadãos ainda que por volta do ano 431 a.C. o número de cidadãos rondasse os 42.000. As reuniões da *Ecclesia* tinham lugar na colina da *Pnyx* onde qualquer cidadão dispunha do direito à palavra (*isegoria*). As competências da *Ecclesia* oscilavam entre as relações externas, poder legislativo, judicial e ainda o controlo do poder executivo.

Uma outra instituição era a *Boulé* que preparava a legislação (*probouleumata*) a apresentar à *Ecclesia*. A *Boulé* ou *Conselho Deliberativo dos 500* era anterior à cidade democrática, vem da época arcaica onde os *bouleutas* eram considerados conselheiros do rei. Os *bouleutas* (que habitavam o *Bouleuterion*) eram os homens mais velhos e a sessão da *Assembleia* por eles constituída era designada de *Ágora* antes mesmo deste nome significar o lugar, a praça pública. A *Boulé* que ficava à frente do poder executivo em virtude da sua natureza deliberativa era considerada pelos atenienses a primeira magistratura⁵². À *Boulé* estava atribuída a função de apresentar os *probouleumata* à *Ecclesia*, apresentar os decretos independentes e colaborar com outras magistraturas visando o controlo do aspecto financeiro e orçamental.

À instituição *Prítania* ou *Conselho dos 50* cabia a função de preparar os assuntos discutidos na *Boulé*. A ordem dos prítanos⁵³ (que habitava o *Tholos*) implicava que as 10 tribos, que compunham a prítania, se submetessem à rotação 1/10 por ano.

Na cidade democrática uma outra instituição tinha relevo: as magistraturas militares e civis. Os nomes dos magistrados eram tirados à sorte e Fustel de Coulanges afirma que a adopção desta prática não estava entregue ao acaso antes representava a revelação da vontade divina⁵⁴, dizendo-se, por conseguinte, que as instituições políticas têm um fundamento religioso. A nomeação para as magistraturas decorre de dois princípios: o princípio da igualdade para ser eleito e o princípio da alternância da obediência e do governo. A tiragem à sorte nem sempre era feliz de modo que o seu carácter aleatório acabava compensado pelo carácter colegial das magistraturas; pelo facto de não ser o único meio (havia escolhas

⁵¹ “Facultar o direito de cidadão ao estrangeiro era uma verdadeira violação dos princípios fundamentais do culto nacional e por isso mesmo a cidade se mostrou, de começo, tão avara em concedê-lo.” COULANGES, Fustel de, *A Cidade Antiga*, (Lisboa: Livraria Clássica Editora, 10ª ed., 1980), p. 241.

⁵² GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 213.

⁵³ GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 219.

⁵⁴ COULANGES, Fustel de, *A Cidade Antiga*, p. 224.

eleitorais) e, pelo facto de existir uma grande quantidade de assessores que acabava por compensar a inexperiência dos novos chefes. As magistraturas estavam sob vigilância da *Ecclesia* que destituía das funções de magistrados quem cometesse um crime ou fosse incompetente.

Finalmente, a *Justiça e os Tribunais*, também eles considerados lugares da democracia. Em torno do conceito de *Justiça* gira o equilíbrio necessário entre espaço e poderes públicos e liberdade individual. A *Justiça* pressupunha uma acção privada (*dikai*) e uma acção pública (*graphai*). Qualquer cidadão podia propor uma acção agindo em nome do bem público. Só há acção contra o criminoso quando alguém toma partido contrário e dá início ao processo. Mesmo um homicida pode ficar impune⁵⁵.

Todavia, entre os gregos detectam-se duas relações relativas à concepção e organização da justiça: por um lado, a relação entre *Justiça e Vendetta* que, grosso modo, nos remete para os ditos tribunais de sangue e onde eram apreciadas as acções do tipo das *dikai* (acção privada), de tipo familiar, logo levada a cabo pela família podendo designar-se uma vingança (*vendetta*) privada; por outro lado, a relação entre *Justiça e Filantropia* onde, pese embora a aplicação se saiba de antemão não poder ser aplicada de igual modo ao cidadão, à mulher e ao escravo, não deixava, todavia, de ser tendencialmente alargada a todo o homem qualquer que fosse a sua condição social ou o seu poder económico.

3.2. Fundamentação Didáctica Geral do Programa “A Democracia Ateniense”

O tratamento didáctico do tema *A Democracia Ateniense* é o núcleo deste relatório. E porque se constitui ela mesma uma questão cabe perguntar primeiramente: *o que é a Democracia?, de que se fala quando se fala de Democracia?* Especificamente, porque é esse o nosso propósito: *De que Democracia se fala quando se fala da Democracia Ateniense?* E ainda: *De que Democracia se fala hoje quando comparada àquela?* Por outro lado, e finalmente, porque falar de democracia associada ao Ensino pressupõe o enunciar de uma outra questão: a da condição de possibilidade da democracia se constituir como fundamento do/no acesso dos alunos do ensino secundário, provenientes das diversas áreas, à Filosofia.

Certamente este relatório em virtudes das condicionantes que o conformam não poderia desenhar as condições necessárias à aproximação de uma resposta, isto é, de uma tentativa de resposta. Ainda assim, se alguma aproximação é possível será em virtude da

⁵⁵ GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 272.

natureza deste trabalho. Atente-se, porém, que o ensaio de uma possível resposta se dirige não a um qualquer público mas aos alunos do ensino secundário, o público dos públicos por excelência, visado neste relatório. Tendo em conta a especificidade do trabalho solicitado propusemo-nos ensaiar um possível programa para esta temática pelo facto de o *Programa de Filosofia* dos 10º e 11º anos não o fazer senão lateralmente. Assim, e dado que a temática da *Democracia* surge no âmbito de um subtema do Programa - *Filosofia, Retórica e Democracia* - e, tendo nós já evidenciado a lacuna existente num outro momento do relatório, parece-nos acertada a escolha da temática e a sugestão para uma possível inserção da mesma no referido *Programa*.

A temática em questão, já de si muito fecunda, quer pelas fontes, sejam eles filósofos ou não – e nesse sentido cabe evidenciar a transdisciplinaridade – quer pelos comentadores, convida a um trabalho de selecção ingrato se pensarmos em responder, efectivamente, não apenas à lacuna verificada mas, sobretudo, por força das exigências de didactização da temática para um contexto de ensino e de aprendizagem da Filosofia no 10º e 11º anos. Ainda assim, sugerimos a selecção de alguns conteúdos que nos parecem dar conta do essencial nesta nossa proposta. Outras, certamente, seriam possíveis.

Do ponto de vista didáctico foram seguidas as orientações do *Programa de Filosofia* especificamente no que ao trabalho filosófico diz respeito, a partir dos três processos fundamentais do pensamento: *conceptualizar*, *problematizar* e *argumentar*. A *Conceptualização* é o domínio de investigação privilegiado pese embora os restantes tenham também aqui lugar. Todavia, convirá, ainda no âmbito da didáctica, dar relevo às várias lógicas que presidiram à didactização dos conteúdos seleccionados. Isto significa que aquando de um projecto de intervenção pedagógica, a lógica da planificação deve pautar-se por uma coerência interna resultante de critérios segundo os quais todos os elementos que intervêm no projecto são articulados racionalmente. Nesse sentido convirá relembrar os paradigmas que subjazem à planificação.

A lógica relativa à via de acesso para a concretização educativa deve pautar-se não pelo recurso exclusivo a um dos paradigmas mas pela convocação/mobilização integrada dos quatro: o paradigma tradicional, onde a tónica é colocada sobre os conteúdos; o paradigma condutista, cujo primado recai sobre os objectivos de execução (ou operatórios);

o paradigma cognitivo, onde em questão estão os objectivos (meta)cognitivos; e o paradigma ecológico onde o primado recai sobre as actividades, consideradas formativas⁵⁶.

A lógica da planificação aqui patente obedece sobretudo ao paradigma tradicional e ao paradigma cognitivo (J.S. Bruner/D.S. Ausubel/L. Vigotsky) entendendo-se por isso a primazia dada por um lado, aos conteúdos e por outro, aos objectivos (meta)cognitivos.⁵⁷ No que se refere às lógicas no âmbito do processo ensino-aprendizagem cremos que a oposição tradicional, inclusive de Michel Tozzi, que contrapõe a lógica do ensino à lógica da aprendizagem deve ir além da dicotomia, é o que Derrida designa de auto-heterodidáctica, ou seja uma didáctica que combina e articula as duas lógicas.

No que se refere à organização dos conteúdos a lógica que deve presidir no âmbito de um trabalho de planificação didáctica é uma lógica pedagógico-didáctica em virtude de articular os conteúdos, primar pelo respeito pela alteridade, defender a aquisição de práticas mais eficazes (e que podemos fazer coincidir com as *competências, técnicas e instrumentos*) e dar relevo à transposição didáctica, isto é, à transição do “*savoir savant*” para o “*savoir enseigner*”.

A reabilitação do triângulo pedagógico tradicional *Professor – Aluno – Saber* deu lugar ao triângulo *Ensinar – Aprender – Formar* o que nos remete para uma lógica onde a instituição enquanto lugar de formação surge como um vértice deste triângulo. A escola (instituição) constitui o lugar intermédio entre o espaço privado e o espaço público onde a relação que se estabelece entre aluno e professor é uma relação, do ponto de vista antropológico-filosófico, mediacional e onde tem lugar, justamente, o pensamento dialógico assente no primado da alteridade. Além do primado da relação também o primado da linguagem deve ter lugar. O ser vivo dotado de *logos* de que nos fala Aristóteles não é apenas dotado de razão enquanto *logos* mas, e primeiramente, enquanto linguagem. Isto não significa apenas que o homem é dotado de linguagem como se de um mero instrumento se tratasse, a verdade é que o homem é pela linguagem, só desse modo ele pode dizer o mundo que o rodeia.⁵⁸

⁵⁶ VICENTE, Joaquim das Neves – *Didáctica da Filosofia*, op. cit. 240.

⁵⁷ VICENTE, Joaquim das Neves – *Didáctica da Filosofia*, op. cit. p. 245.

⁵⁸ VICENTE, Joaquim das Neves – «Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia» in *Revista Filosófica de Coimbra* – 2, 1992, p. 336.

3.3. Proposta de Programa: *A Democracia Ateniense*

PROGRAMA (Proposta)

A Democracia Ateniense



TEMA:

- *A Democracia Ateniense*

O estudo da democracia ateniense constitui-se como uma possibilidade única, a nosso ver, de realçar o papel formativo da Filosofia. Como? Colocando em relevo, nomeadamente: instituições como a *Ágora*, as diferentes formas de governo, o papel das classes sociais, a participação de alguns (os cidadãos) no governo, a isonomia. O contexto proporcionado pela relação tríplice entre *Filosofia, Retórica e Democracia* deverá constituir um momento único na articulação destes três vectores afinal, se a genealogia comum, por um lado, exige a referência de cada um dos vértices aos restantes como seu complemento, por outro, conceder-lhes parte da sua especificidade numa correlação intrinsecamente necessária.



OBJECTIVOS GERAIS:

- **Domínio Cognitivo.**

- ❖ Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural.

- ❖ Reconhecer o carácter linguístico-retórico e lógico-argumentativo do discurso filosófico.
 - ❖ Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas.
- **Domínio das Competências, Métodos e Instrumentos.**
- ❖ Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual: aproximação metafórica, aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação.
 - ❖ Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção nos discursos/textos, à análise das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos.
- **Domínio das Atitudes e dos Valores.**
- ❖ Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.



CONTEÚDOS:

III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

3. Argumentação e Filosofia

3.1. *Filosofia, Retórica e Democracia*

A. *A Democracia Ateniense*

1. Enquadramento Geográfico
2. Enquadramento Histórico-Cronológico
3. O Conceito de *Democracia*
4. Formas de Governo
5. Instituições



PERCURSOS DE APRENDIZAGENS:

Propõe-se que a temática *A Democracia Ateniense* seja inserida na rubrica *Filosofia Retórica e Democracia* constante da subunidade Argumentação e Filosofia, e se desdobre nos momentos seguintes:

- ❖ aproximação à contextualização geográfica e histórico-cronológica;
- ❖ análise e clarificação do conceito de *Democracia*;
- ❖ abordagem à temática do governo/regime a partir da descrição das várias formas de governo segundo Aristóteles;
- ❖ reconhecimento dos elementos constituintes do espaço democrático ateniense (instituições).



COMPETÊNCIAS/APRENDIZAGENS:

▪ **Competências Especialmente Visadas:**

- ❖ Contextualização histórica de textos, temas/problemas e respostas;
- ❖ Análise metódica de textos com apoio de Fichas de Leitura;
- ❖ Distinção de diferentes formas de governo;
- ❖ Leitura crítica de imagens relativas ao espaço democrático ateniense.

▪ **Actividades Propostas:**

- ❖ Leitura, análise e discussão de textos;
- ❖ Realização de Fichas de Leitura (resposta a questões, exercícios, mapas conceptuais, esquemas conceptuais, representação diagramática de argumentos);
- ❖ Análise de imagens seleccionadas relativas ao espaço democrático ateniense.



ORIENTAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:

No que se refere às Orientações Bibliográficas tentámos agrupar um conjunto de elementos susceptível de apoiar a/o Professora/Professor na elaboração das suas planificações no que se refere a esta temática propriamente dita. A Bibliografia indicada não dispensa uma leitura aturada pela(o) Professora/Professor de modo a que possa tornar eficaz a triangulação requerida pelos princípios constantes do *Programa de Filosofia*. Além das obras, de autor e de comentador, sugere-se a utilização de outros recursos como histórias da filosofia, dicionários, atlas e ainda manuais referentes à metodologia do trabalho filosófico. A selecção aqui patente deverá ser um aporte às Orientações Bibliográficas do Programa de Filosofia. O critério que subjaz a esta selecção prende-se com a diversificação que deverá, por sua vez, estar na origem da elaboração de novos materiais a fornecer aos alunos.

Bibliografia Primária:

▪ **Autores**

ϕ Aristóteles, *Política*

ϕ Aristóteles, *Constituição dos Atenienses*. Trad. de Delfim Ferreira Leão (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª ed., 2011).

- ☐ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Trad. de José Gaos, (Madrid: Alianza Editorial, 1982).
- ☐ Plutarco, *Sólon, legislador de Atenas*. Trad. de A. Lobo Vilela (Lisboa: Inquérito, 1961).
- ☐ Tucídides, *História da guerra do Peloponeso*. Trad. Raul M. Rosado Fernandes e M. Gabriela P. Granwehr, (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed., 2013).

Bibliografia Secundária:

▪ **Filosofia Antiga/Grega**

- ☐ Canto Sperber, Monique et al.. *Philosophie grecque*. (Paris: PUF, 1998).
- ☐ Guthrie, W.K.C., *A History of Greek Philosophy. I: The Earlier Presocratics and the Pythagoreans. II: The Presocratic Tradition from Parmenides to Democritus. III: The Fifth-Century Enlightenment. IV: Plato. The Man and His Dialogues. Earlier Period. V: The Later Plato and the Academy. VI: Aristotle, an Encounter*, (Cambridge, Cambridge University Press, 1962, 1965, 1969, 1975, 1978, 1981).
- ☐ Shields, Christopher, *The Blackwell Guide to Ancient Philosophy*, (Malden, Massachussets: Blackwell Publishers, 2003).

▪ **Filósofos Pré-Socráticos**

- ☐ Kirk, Raven, & Schofield, *The Presocratic Philosophers: a critical history with a selection of texts*, Cambridge: Cambridge University Press (1983) Trad. portuguesa de C. A. Louro Fonseca, (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª ed., 1994).
- ☐ McKirahan, Richard D. *Philosophy Before Socrates* (Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Co., 2010).
- ☐ Ring, Merrill, *Beginning with the Presocratics* (second edition) (Palo Alto CA: Mayfield Publishing Co., 1987).

Histórias da Filosofia:

- ☐ Bréhier, Émile, *Histoire de la Philosophie, Vol. I: l'Antiquité et le Moyen Age*, (Paris: Félix Alcan, 1928).

- ☐ Châtelet, François et al. *História da Filosofia – I. A Filosofia Pagã*. Tradução de Afonso Casais Ribeiro et al., (Lisboa: Círculo de Leitores, 1986).
- ☐ Cordon, Juan Manuel & Martinez, Tomas Calvo, *História da Filosofia - Os Filósofos e os Textos*. Tradução de Armindo Rodrigues, (Rio de Janeiro: Edições 70, 1990).
- ☐ Hirschberger, Johannes, *História da Filosofia*, (São Paulo: Editora Herder, 2ª ed., 4 vols., 1969).
- ☐ Mariás, Julián, *História da Filosofia*, (Porto: Edições Sousa & Almeida, 1982).
- ☐ Reale, Giovanni, *História da Filosofia, Volume I, II*. Tradução de Marcelo Perine, (São Paulo: Edições Loyola, 1983).

Atlas de Filosofia:

- ☐ Kuzmann, Peter, *Atlas de la Philosophie*, La Pochothèque, (Paris: Librairie Générale Française, 1983).

Dicionários de Filosofia:

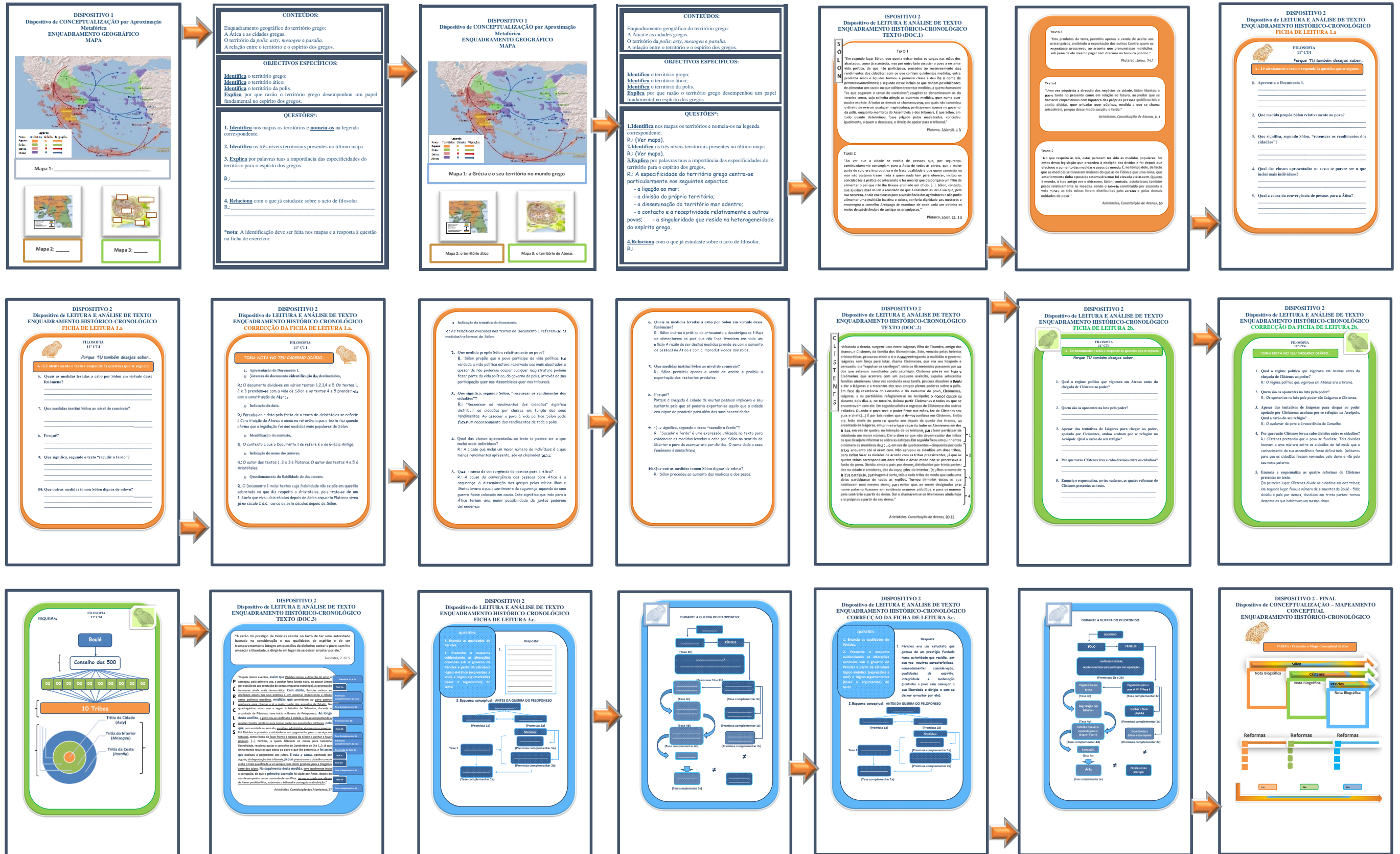
- ☐ Didier, Julia, *Dictionnaire de Philosophie*, (Paris: Larousse, 1972).
- ☐ Russ, Jacqueline, *Dicionário de filosofia: conceitos, filósofos, 1850 citações*. Tradução de António Maia da Rocha, (Lisboa: Didáctica Editora, 2000).

Metodologia do Trabalho Filosófico:

- ☐ Ceia, Carlos, *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*, (Lisboa: Ed. Presença, 3ª ed., 1995).
- ☐ Eco, Umberto, *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Tradução de A.F. Bastos & L. Leitão, (Lisboa: Editorial Presença, 2ª ed. 1982).
- ☐ Folscheid, D. & Wunenberger, J.-J. (2002), *Metodologia Filosófica*. Tradução de P. Neves, (São Paulo: Martins Fontes, 2002).
- ☐ McGinn Colin (2002), *Como se faz um filósofo. A minha viagem na Filosofia do século XX*. Tradução de C. Teixeira, (Lisboa: Bizâncio 2007).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

MAPEAMENTO DA PROPOSTA DE PROGRAMA A DEMOCRACIA ATENIENSE

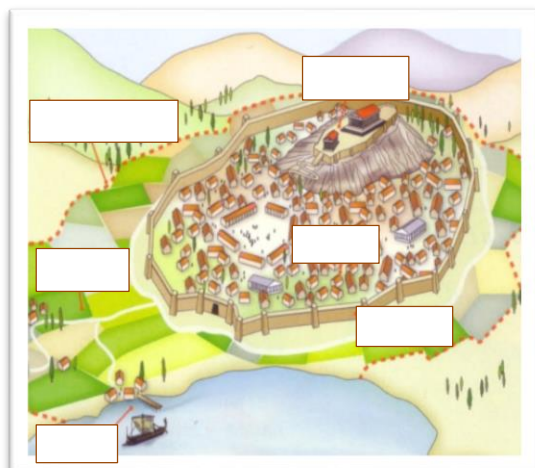
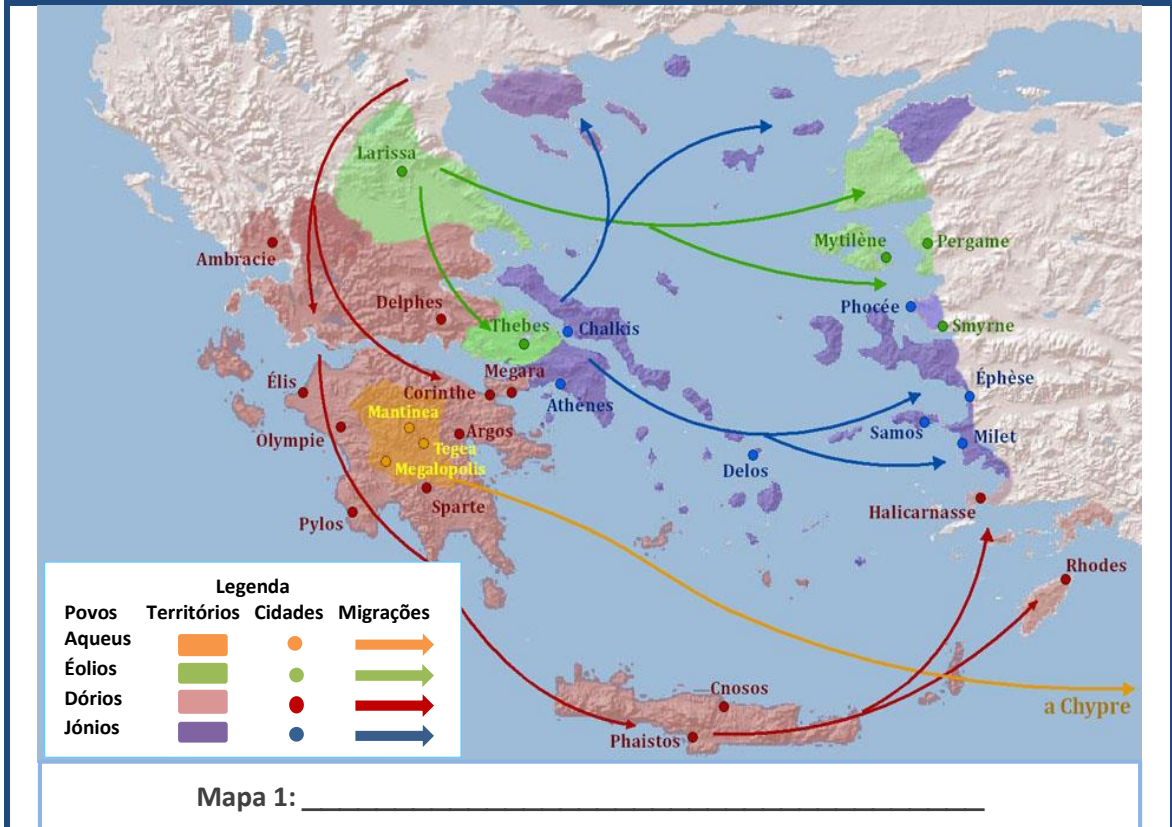


DISPOSITIVO 1

Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO por Aproximação Metafórica

ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO

MAPA



EXERCÍCIO 1.

CONTEÚDOS:

Enquadramento geográfico do território grego:
A Ática e as cidades gregas.
O território da *polis*: *asty*, *mesogeú* e *paralia*.
A relação entre o território e o espírito dos gregos.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

Identifica o território grego;

Identifica o território ático;

Identifica o território da polis.

Explica por que razão o território grego desempenhou um papel fundamental no espírito dos gregos.

QUESTÕES*:

1. **Identifica** nos mapas os territórios e **nomeia-os** na legenda correspondente.
2. **Identifica** os três níveis territoriais presentes no último mapa.
3. **Explica** por palavras tuas a importância das especificidades do território para o espírito dos gregos.

R.:

4. **Relaciona** com o que já estudaste sobre o acto de filosofar.

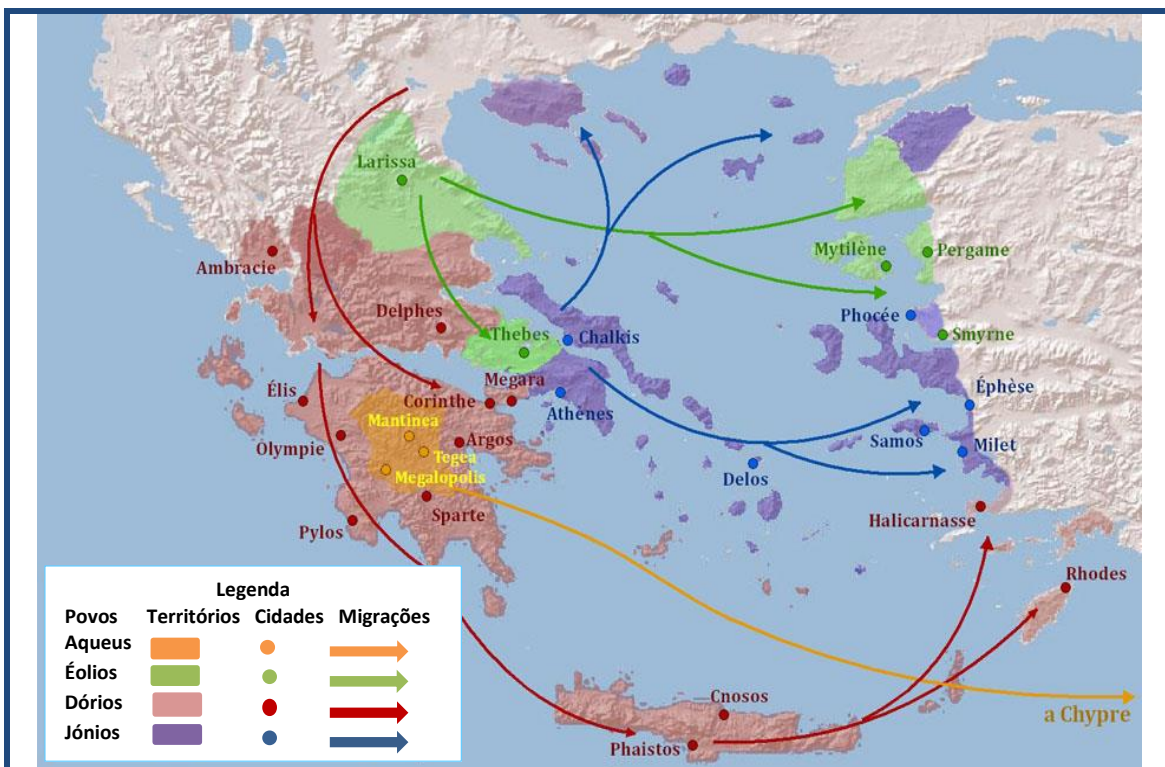
***nota**: A identificação deve ser feita nos mapas e a resposta à questão na ficha de exercício.

DISPOSITIVO 1

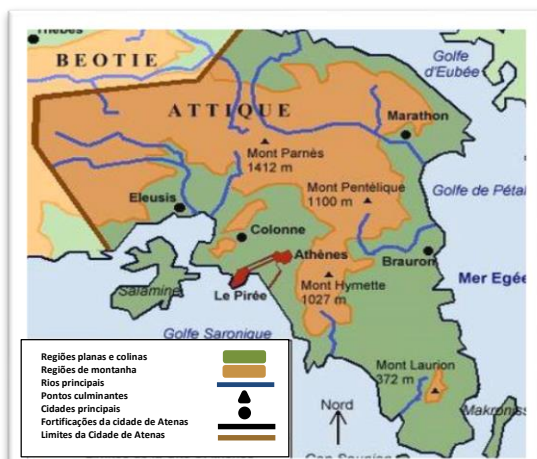
Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO por Aproximação Metafórica

ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO

MAPA



Mapa 1: a Grécia e o seu território no mundo grego



Mapa 2: o território ático



Mapa 3: o território de Atenas

CORRECÇÃO do EXERCÍCIO 1.

CONTEÚDOS:

Enquadramento geográfico do território grego:
A Ática e as cidades gregas.
O território da *polis*: *asty*, *mesogeú* e *paralia*.
A relação entre o território e o espírito dos gregos.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

Identifica o território grego;
Identifica o território ático;
Identifica o território da polis.
Explica por que razão o território grego desempenhou um papel fundamental no espírito dos gregos.

QUESTÕES*:

1. **Identifica** nos mapas os territórios e nomeia-os na legenda correspondente.
R.: (Ver mapa).
2. **Identifica** os três níveis territoriais presentes no último mapa.
R.: (Ver mapa).
3. **Explica** por palavras tuas a importância das especificidades do território para o espírito dos gregos.
R.: A especificidade do território grego centra-se particularmente nos seguintes aspectos:
 - a ligação ao mar;
 - a divisão do próprio território;
 - a disseminação do território mar adentro;
 - o contacto e a receptividade relativamente a outros povos;
 - a singularidade que reside na heterogeneidade do espírito grego.
4. **Relaciona** com o que já estudaste sobre o acto de filosofar.
R.: A filosofia nasceu nas praias da Jónia; a filosofia fala grego.

***nota**: A identificação deve ser feita nos mapas e a resposta à questão na ficha de exercício.

DISPOSITIVO 1

Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO por Aproximação Metafórica ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO

MAPA

DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO:

O Dispositivo 1 é um dispositivo de enquadramento geográfico. É constituído por três mapas de diferentes escalas sendo que a cada mapa corresponde uma legenda. Pretende-se com os mapas uma aproximação geo-estratégica dos diversos territórios em questão. No âmbito do último território são apresentados três diferentes níveis que devem ser identificados pelos alunos. A contextualização constitui em nosso entender uma forma de situar as questões e de as relacionar com a realidade. Se se pretende que a Filosofia vá além da mera *doxa* há que estabelecer um nexu que a ligue à realidade. Nesse sentido julgamos adequado, do ponto de vista didático mas também filosófico, que o presente *item* – Contextualização – se desenvolva em dois dispositivos: um de enquadramento geográfico (Dispositivo 1) e outro de enquadramento histórico-cronológico (Dispositivo 2).

METODOLOGIA UTILIZADA NO DISPOSITIVO:

A metodologia a utilizar na apresentação do dispositivo compreende o recurso a uma folha A4 onde constarão os respectivos mapas. A folha será entregue aos alunos para preenchimento das respectivas legendas após discussão entre a professora e os alunos. Os territórios apresentados correspondem, respectivamente:

- φ 1º - ao território grego;
- φ 2º - ao território ático;
- φ 3º - ao território da *polis* ateniense.

No âmbito do último mapa, relativo à *polis*, os alunos serão convidados a assinalar com uma cor diferente os lugares relativos:

- φ a) à cidade (*asty*);
- φ b) ao campo(*mesogeu*);
- φ c) aos limites da cidade (*paralia*).

A apresentação dos mapas em Powerpoint não será dispensada em virtude de uma melhor visualização do conjunto por todos os alunos.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA E DIDÁTICA DO DISPOSITIVO:

O contexto geo-estratégico do território ateniense mereceu uma atenção e cuidado precisos no âmbito da História da Filosofia. A dita genealogia de que nos reclamamos, nós, ocidentais, encontra um fundamento filosófico, mas não só, neste território. Exemplo disso é a figura de Isócrates que, no *Panegírico* (Elogio a Atenas), aponta como causa da bravura do povo grego, não o sangue, mas o espírito. Ainda que de modo subliminar, o elogio que ali se sublinha àquele espírito é devedor da marca que o próprio território deixou nos gregos. Paralelamente, não podemos deixar de evocar, aqui, Hegel. É possível apontar, a partir das suas *Lições sobre a filosofia da história universal*, o lugar ocupado pela Grécia:

“Primeiramente devemos considerar o território da Grécia. Vimos do Oriente; a história universal passa da Ásia à Europa. O primeiro território que nos sai ao encontro é um país disseminado no mar e, ali onde pode chamar-se terra firme, dividido em muitas pequenas porções. (...) Aqui falamos de uma divisão e multiplicidade que corresponde perfeitamente à variada índole dos povos gregos e à mobilidade do espírito grego. (...) Na Grécia há espaço livre para a individualidade independente; tal é o carácter elementar do espírito grego. O povo grego teve de fazer-se o que foi. Os elementos nacionais de que se formou eram de si rudes e estranhos uns aos outros; é difícil determinar o que originariamente era grego e o que o não era. Esta heterogeneidade dentro de si mesma é o que nos sai primeiramente ao encontro e constitui um

rasgo capital da nacionalidade grega, pois o livre e formoso espírito grego só pode surgir como superação desta heterogeneidade.”¹

O Dispositivo 1 consiste numa **Conceptualização por Aproximação Metafórica** em virtude da sua apresentação se fazer mediante mapas. O dispositivo requer que o Professor apresente cada um dos mapas, sequencialmente. Deverá, relativamente a cada um deles, referir-se às especificidades geo-estratégicas do território grego. Aos alunos será solicitado pela(o) Professora/Professor o reconhecimento do território, aferindo assim dos seus conhecimentos previamente adquiridos. Em virtude da importância dada ao território grego por um filósofo como Hegel seria vital, quer do ponto de vista científico quer didáctico, apresentar a citação acima analisando-a e explicando-a aos alunos. O mapa é, em nosso entender, um instrumento eficaz para a contextualização e para o objectivo pretendidos. A partir deste dispositivo os alunos terão ao seu dispor elementos que lhes permite desenvolver temas/problemas que tenham sido objeto de abordagem nas aulas, o que os levará, por sua vez, a assumir o exercício da cidadania informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, sejam eles nacionais ou internacionais e a assumir posições que os leve a romper com a indiferença, com convicção e tolerância.

¹ “Primeramente debemos considerar el territorio de Grecia. Venimos de Oriente; la historia universal pasa de Asia a Europa. El primer territorio que nos sale al encuentro es un país diseminado en el mar y, allí donde puede llamarse tierra firme, dividido en muchas pequeñas porciones. Aquí hallamos de una división y multiplicidad que corresponde perfectamente a la variada índole de los pueblos griegos y a la movilidad del espíritu griego. En Grecia hay espacio libre para la individualidad independiente; tal es el carácter elemental del espíritu griego. El pueblo griego hubo de hacerse lo que fue. Los elementos nacionales de que se formó eran de suyo rudos y extraños unos a otros; es difícil determinar lo que originariamente era griego y lo que no lo era. Esta heterogeneidad dentro de sí misma es lo primero que nos sale al encuentro y constituye, un rasgo capital de la nacionalidad griega, pues el libre y hermoso espíritu griego solo pudo surgir por superación de esta heterogeneidad.” HEGEL – *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Trad. José Gaos, (Madrid: Alianza Editorial, 1982) pp. 403-404. [Minha tradução].

DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

TEXTO (DOC.1)

S
Ó
L
O
N

Texto 1

“Em segundo lugar Sólon, que queria deixar todos os cargos nas mãos dos abastados, como já acontecia, mas por outro lado associar o povo à restante vida política, de que não participava, procedeu ao recenseamento dos rendimentos dos cidadãos: com os que colhiam quinhentas medidas, entre produtos secos e líquidos formou a primeira classe e deu-lhe o nome de *pentacossiomedimnos*; a segunda classe incluía os que tinham possibilidades de alimentar um cavalo ou que colhiam trezentas medidas, a quem chamavam “os que pagavam o censo de cavaleiros”; *zeugitas* se denominavam os do terceiro censo, cuja colheita atingia as duzentas medidas, quer numa quer noutra espécie. A todos os demais se chamava *tetas*, aos quais não concedeu o direito de exercer qualquer magistratura; participavam apenas no governo da pólis, enquanto membros da Assembleia e dos tribunais. É que Sólon, em tudo quanto determinou fosse julgado pelos magistrados, concedeu igualmente, a quem o desejasse, o direito de apelar para o tribunal.”

Plutarco. *Sólon* 18. 1-3

Texto 2

“Ao ver que a cidade se enchia de pessoas que, por segurança, continuamente convergiam para a Ática de todas as partes, que a maior parte do solo era improdutivo e de fraca qualidade e que quem comercia no mar não costuma trazer nada a quem nada tem para oferecer, incitou os concidadãos à prática do artesanato e fez uma lei que desobrigava um filho de alimentar o pai que não lhe tivesse ensinado um ofício. [...]. Sólon, contudo, que ajustava mais as leis à realidade do que a realidade às leis e via que, pela sua natureza, o solo era escasso para a subsistência dos agricultores e não podia alimentar uma multidão inactiva e ociosa, conferiu dignidade aos mesteres e encarregou o conselho Areópago de examinar de onde cada um obtinha os meios de subsistência e de castigar os preguiçosos.”

Plutarco. *Sólon*, 22. 1-3

Texto 3

“Dos produtos da terra, permitiu apenas a venda de azeite aos estrangeiros, proibindo a exportação dos outros. Contra quem os exportasse prescreveu ao arconte que pronunciasse maldições, sob pena de ele mesmo pagar cem dracmas ao tesouro público.”

Plutarco, *Sólon*, 24.1

Texto 4

“Uma vez adquirida a direcção dos negócios da cidade, Sólon libertou o povo, tanto no presente como em relação ao futuro, ao proibir que se fizessem empréstimos com hipoteca das próprias pessoas; publicou leis e aboliu dívidas, quer privadas quer públicas, medida a que se chama *seisachteia*, porque desse modo sacudiu o fardo.”

Aristóteles, *Constituição de Atenas*, 6.1

Texto 5

“No que respeita às leis, estas parecem ter sido as medidas populares. Foi antes desta legislação que procedeu à abolição das dívidas e foi depois que efectuou o aumento das medidas e pesos da moeda. É, no tempo dele, de facto que as medidas se tornaram maiores do que as de Fídon e que uma mina, que anteriormente tinha o peso de setenta dracmas foi elevada até às cem. Quanto à moeda, o tipo antigo era o didracma. Sólon, contudo, estabeleceu também pesos relativamente às moedas, sendo o talento constituído por sessenta e três minas; as três minas foram distribuídas pelo estater e pelas demais unidades de peso.”

Aristóteles, *Constituição de Atenas*, 10

DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

FICHA DE LEITURA 1.a



FILOSOFIA
11º CT4

Porque TU também desejas saber...

A - Lê atentamente o texto e responde às questões que se seguem.

1. Apresenta o Documento 1.

2. Que medida propõe Sólon relativamente ao povo?

3. Que significa, segundo Sólon, “recensear os rendimentos dos cidadãos”?

4. Qual das classes apresentadas no texto te parece ser a que inclui mais indivíduos?

5. Qual a causa da convergência de pessoas para a Ática?

DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

FICHA DE LEITURA 1.a

FILOSOFIA 11º CT4



Porque TU também desejas saber...

A - Lê atentamente o texto e responde às questões que se seguem.

6. Quais as medidas levadas a cabo por Sólon em virtude desse fenómeno?

7. Que medidas institui Sólon ao nível do comércio?

8. Porquê?

9. Que significa, segundo o texto “sacudir o fardo”?

10. Que outras medidas tomou Sólon dignas de relevo?

DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

CORRECÇÃO DA FICHA DE LEITURA 1.a.

FILOSOFIA 11º CT4



TOMA NOTA NO TEU CADERNO DIÁRIO...

1. Apresentação do Documento 1.

φ Natureza do documento e identificação dos destinatários.

R.: O documento divide-se em vários textos: 1,2,3,4 e 5. Os textos 1, 2 e 3 prendem-se com a vida de Sólon e os textos 4 e 5 prendem-se com a constituição de Atenas.

φ Indicação da data.

R.: Percebe-se a data pelo facto de o texto de Aristóteles se referir à Constituição de Atenas e ainda na referência que o texto faz quando afirma que a legislação foi das medidas mais populares de Sólon.

φ Identificação do contexto.

R.: O contexto a que o Documento 1 se refere é o da Grécia Antiga.

φ Indicação do nome dos autores.

R.: O autor dos textos 1, 2 e 3 é Plutarco. O autor dos textos 4 e 5 é Aristóteles.

φ Questionamento da fiabilidade do documento.

R.: O Documento 1 inclui textos cuja fiabilidade não se põe em questão sobretudo no que diz respeito a Aristóteles, pois trata-se de um filósofo que viveu dois séculos depois de Sólon enquanto Plutarco viveu já no século I d.C., cerca de sete séculos depois de Sólon.

φ **Indicação da temática do documento.**

R.: As temáticas evocadas nos textos do Documento 1 referem-se às medidas/reformas de Sólon.

2. Que medida propõe Sólon relativamente ao povo?

R.: Sólon propõe que o povo participe da vida política. Na verdade a vida política estava reservada aos mais abastados e apesar de não poderem ocupar qualquer magistratura podiam fazer parte da vida política, do governo da polis, através da sua participação quer nas Assembleias quer nos tribunais.

3. Que significa, segundo Sólon, “recensear os rendimentos dos cidadãos”?

R.: “Recensear os rendimentos dos cidadãos” significa distribuir os cidadãos por classes em função dos seus rendimentos. Ao associar o povo à vida política Sólon pode fazer um recenseamento dos rendimentos de toda a polis.

4. Qual das classes apresentadas no texto te parece ser a que inclui mais indivíduos?

R.: A classe que inclui um maior número de indivíduos é a que menos rendimentos apresenta, são os chamados *tetas*.

5. Qual a causa da convergência de pessoas para a Ática?

R.: A causa da convergência das pessoas para Ática é a segurança. A disseminação dos gregos pelas várias ilhas e ilhotas levava a que o sentimento de segurança, aquando de uma guerra fosse colocado em causa. Isto significa que indo para a Ática teriam uma maior possibilidade de juntos poderem defender-se.

6. Quais as medidas levadas a cabo por Sólon em virtude desse fenómeno?

R.: Sólon incitou à prática do artesanato e desobrigou os filhos de alimentarem os pais que não lhes tivessem ensinado um ofício. A razão de ser destas medidas prende-se com o aumento de pessoas na Ática e com a improdutividade dos solos.

7. Que medidas institui Sólon ao nível do comércio?

R.: Sólon permitiu apenas a venda de azeite e proibiu a exportação dos restantes produtos.

8. Porquê?

Porque a chegada à cidade de muitas pessoas implicava o seu sustento pelo que só poderia exportar-se aquilo que a cidade era capaz de produzir para além das suas necessidades.

9. Que significa, segundo o texto “sacudir o fardo”?

R.: “Sacudir o fardo” é uma expressão utilizada no texto para evidenciar as medidas levadas a cabo por Sólon no sentido de libertar o povo da escravatura por dívidas. O nome dado a esse fenómeno é *seisachteia*.

10. Que outras medidas tomou Sólon dignas de relevo?

R.: Sólon procedeu ao aumento das medidas e dos pesos.

DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

TEXTO (DOC.2)

C
L
Í
S
T
E
N
E
S

“Afastada a tirania, surgem lutas entre Iságoras, filho de Tisandro, amigo dos tiranos, e Clístenes, da família dos Alcmeónidas. Este, vencido pelas heterias aristocráticas, procurou atrair a si o *dêmos* entregando à multidão o governo. Iságoras, sem força para lutar, chama Cleómenes, que era seu hóspede e persuadiu-o a “expulsar os sacrílegos”, visto os Alcmeónidas passarem por ser dos que estavam manchados pelo sacrilégio. Clístenes põe-se em fuga e Cleómenes, que acorrera com um pequeno exército, expulsa setecentas famílias atenienses. Uma vez concluída essa tarefa, procura dissolver a *Boulê* e dar a Iságoras e a trezentos dos seus amigos plenos poderes sobre a pólis. Em face da resistência do Conselho e do avolumar do povo, Cleómenes, Iságoras, e os partidários refugiaram-se na Acrópole; o *dêmos* cercou-os durante dois dias e, no terceiro, deixou partir Cleómenes e todos os que se encontravam com ele. Em seguida solicita o regresso de Clístenes e dos outros exilados. Quando o povo teve o poder firme nas mãos, fez de Clístenes seu guia e chefe.[...] É por tais razões que o *dêmos* confiava em Clístenes. Então ele, feito chefe do povo no quarto ano depois da queda dos tiranos, no arcontado de Iságoras, em primeiro lugar repartiu todos os Atenienses em dez tribos, em vez de quatro, na intenção de os misturar, para fazer participar da cidadania um maior número. Daí o dizer-se que não devem cuidar das tribos os que desejam informar-se sobre as estirpes. Em seguida fixou em quinhentos o número de membros da *Boulê*, em vez de quatrocentos – cinquenta por cada tribo, enquanto até aí eram cem. Não agrupou os cidadãos em doze tribos, para evitar fazer as divisões de acordo com as trítias preexistentes, já que às quatro tribos correspondiam doze trítias e desse modo não se processava a fusão do povo. Dividiu ainda o país por demos, distribuídos por trinta partes: dez na cidade e arredores, dez da costa e dez do interior. Deu-lhes o nome de trítias e atribuiu, por tiragem à sorte, três a cada tribo, de modo que cada uma delas participasse de todas as regiões. Tornou demotas todos os que habitavam num mesmo demo, para evitar que, ao serem designados pelo nome paterno ficassem em evidência os *novos cidadãos*, e para os nomear pelo contrário a partir do demo. Daí o chamarem-se os Atenienses ainda hoje a si próprios a partir do seu demo.”

1
2
3
4

Aristóteles, *Constituição de Atenas*, 20-21

DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

FICHA DE LEITURA 2b.



FILOSOFIA 11º CT4

Porque TU também desejas saber...

A - Lê atentamente o texto e responde às questões que se seguem.

1. Qual o regime político que vigorava em Atenas antes da chegada de Clístenes ao poder?

2. Quem são os oponentes na luta pelo poder?

3. Apesar das tentativas de Iságoras para chegar ao poder, apoiado por Cleómenes, ambos acabam por se refugiar na Acrópole. Qual a razão do seu refúgio?

4. Por que razão Clístenes leva a cabo divisões entre os cidadãos?

5. Enuncia e esquematiza, no teu caderno, as quatro reformas de Clístenes presentes no texto.

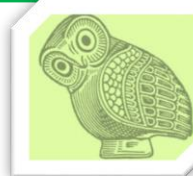
DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

CORRECÇÃO DA FICHA DE LEITURA 2b.

FILOSOFIA
11º CT4

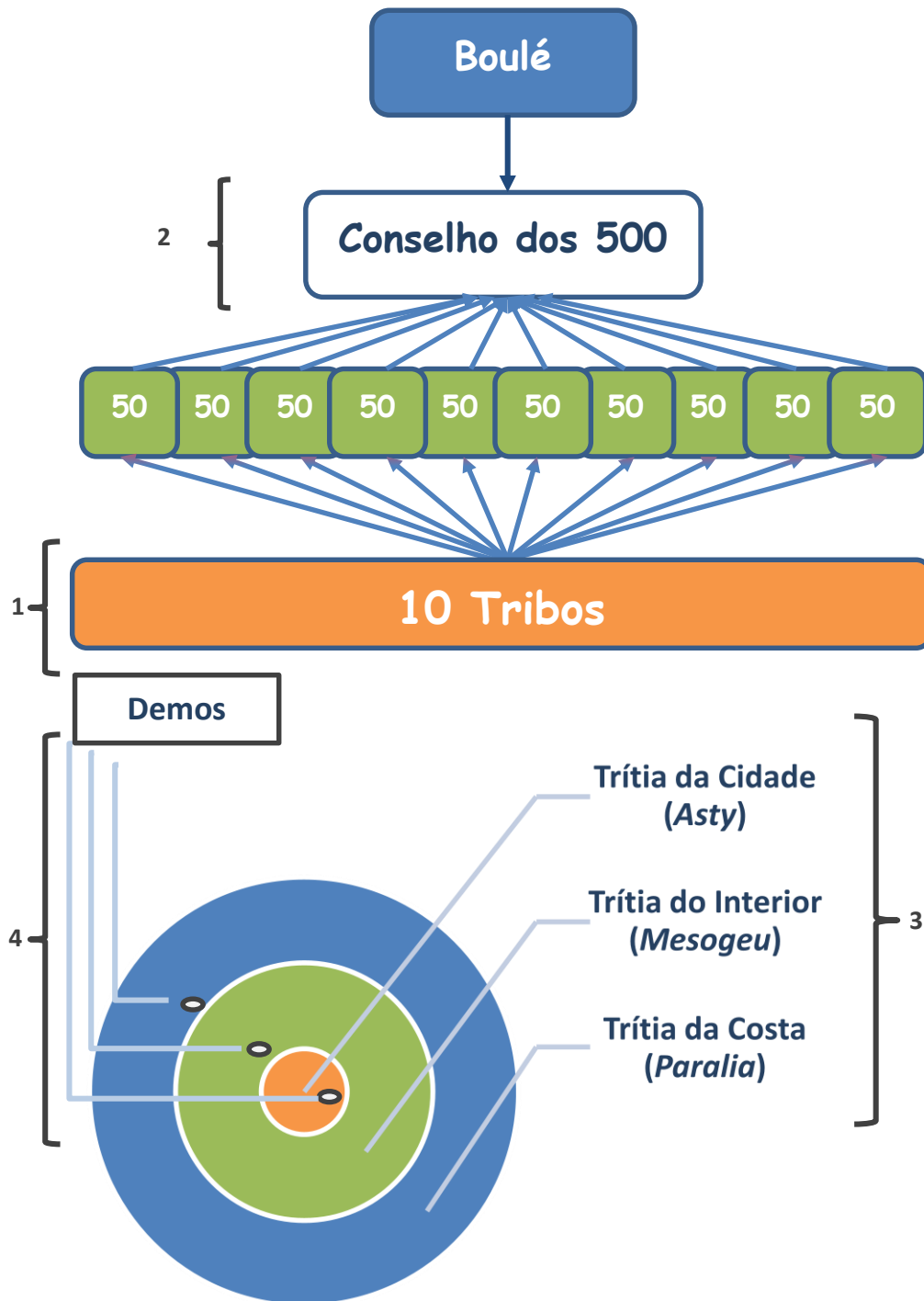


TOMA NOTA NO TEU CADERNO DIÁRIO...

- 1. Qual o regime político que vigorava em Atenas antes da chegada de Clístenes ao poder?**
R.: O regime político que vigorava em Atenas era a tirania.
- 2. Quem são os oponentes na luta pelo poder?**
R.: Os oponentes na luta pelo poder são Iságoras e Clístenes.
- 3. Apesar das tentativas de Iságoras para chegar ao poder apoiado por Cleómenes acabam por se refugiar na Acrópole. Qual a razão do seu refúgio?**
R.: O avolumar do povo e à resistência do Conselho.
- 4. Por que razão Clístenes leva a cabo divisões entre os cidadãos?**
R.: Clístenes pretendia que o povo se fundisse. Tais divisões levavam a uma mistura entre os cidadãos de tal modo que o conhecimento da sua ascendência fosse dificultado. Deliberou para que os cidadãos fossem nomeados pelo demo e não pelo seu nome paterno.
- 5. Enuncia e esquematiza as quatro reformas de Clístenes presentes no texto.**
Em primeiro lugar Clístenes divide os cidadãos em dez tribos; em segundo lugar fixou o número de elementos da Boulé - 500; dividiu o país por demos, divididos em trinta partes; tornou demotas os que habitavam um mesmo demo.



ESQUEMA:



DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

TEXTO (DOC.3)

P
É
R
I
C
L
E
S

“A razão do prestígio de Péricles residia no facto de ter uma autoridade baseada na consideração e nas qualidades de espírito e de ser transparentemente íntegro em questões de dinheiro; conter o povo, sem lhe ameaçar a liberdade, e dirigi-lo em lugar de se deixar arrastar por ele.”

Tucídides, 2. 65.5

“Depois destes eventos, assim que Péricles tomou a direcção do povo e começou, pela primeira vez, a ganhar fama (ainda novo, ao acusar Címon por ocasião da sua prestação de contas enquanto estratega), a constituição tornou-se ainda mais democrática. Com efeito, Péricles retirou ao Areópago alguns dos seus poderes e, em especial, impulsionou a cidade como potência marítima, medidas que permitiram ao povo ganhar confiança para chamar a si a maior parte dos assuntos de Estado. No quadragésimo nono ano a seguir à batalha de Salamina, durante o arcontado de Pitodoro, teve início a Guerra do Peloponeso. Ao longo deste conflito, o povo viu-se confinado à cidade e foi-se acostumando a receber fundos públicos para tomar parte nas expedições militares, pelo que, com vontade ou sem ela, escolheu administrar ele mesmo o governo. Foi Péricles o primeiro a estabelecer um pagamento para o serviço em tribunal, como forma de fazer frente à riqueza de Címon e ganhar o favor popular. [...] Péricles, a quem faltavam os meios para tamanha liberalidade, resolveu acatar o conselho de Damónides de Oie [...]: já que tinha menos recursos que desse ao povo o que lhe pertencia, e foi assim que instituiu o pagamento aos juízes. É esta a causa, apontada por alguns, da degradação dos tribunais, já que passou a ser o cidadão comum e não o mais qualificado a vir sempre com maior presteza para a tiragem à sorte dos juízes. No seguimento desta medida, teve igualmente início a corrupção, de que o primeiro exemplo foi dado por Ânito, depois do seu desempenho como comandante em Pilos: ao ser acusado por alguns de haver perdido Pilos, subornou o tribunal e conseguiu a absolvição.”

Aristóteles, *Constituição dos Atenienses*, 27

Premissas 1a e 2a

Tese 1 a

Premissas complementares 1a e 2a

Tese Complementar 1a

Premissas 1b e 2b

Tese 2 b

Tese Complementar 3c

Premissas complementares 1c e 2c

Concessão da Tese 3c

Tese 3c

Tese 4d

Tese complementar 4d

Tese 5e

Tese complementar 5e

DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

FICHA DE LEITURA 3.c.

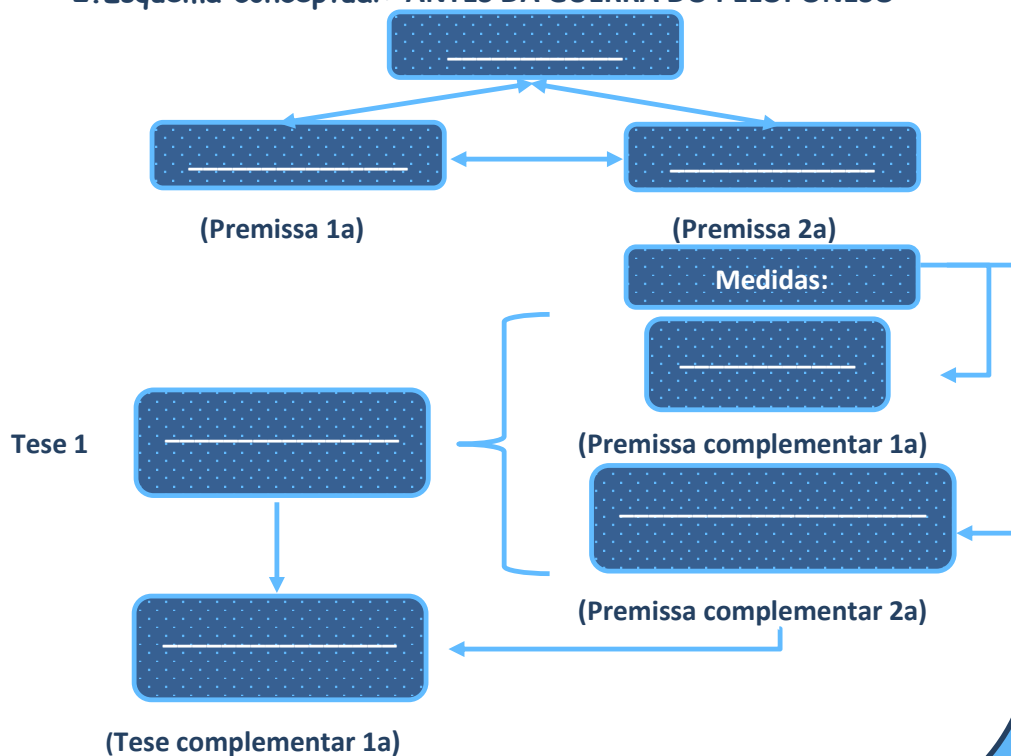
QUESTÕES:

1. Enuncia as qualidades de Péricles.
2. Preenche o esquema evidenciando as alterações ocorridas sob o governo de Péricles a partir da estrutura lógico-sintática (expressões a azul) e lógico-argumentativa (teses e argumentos) do texto.

Resposta:

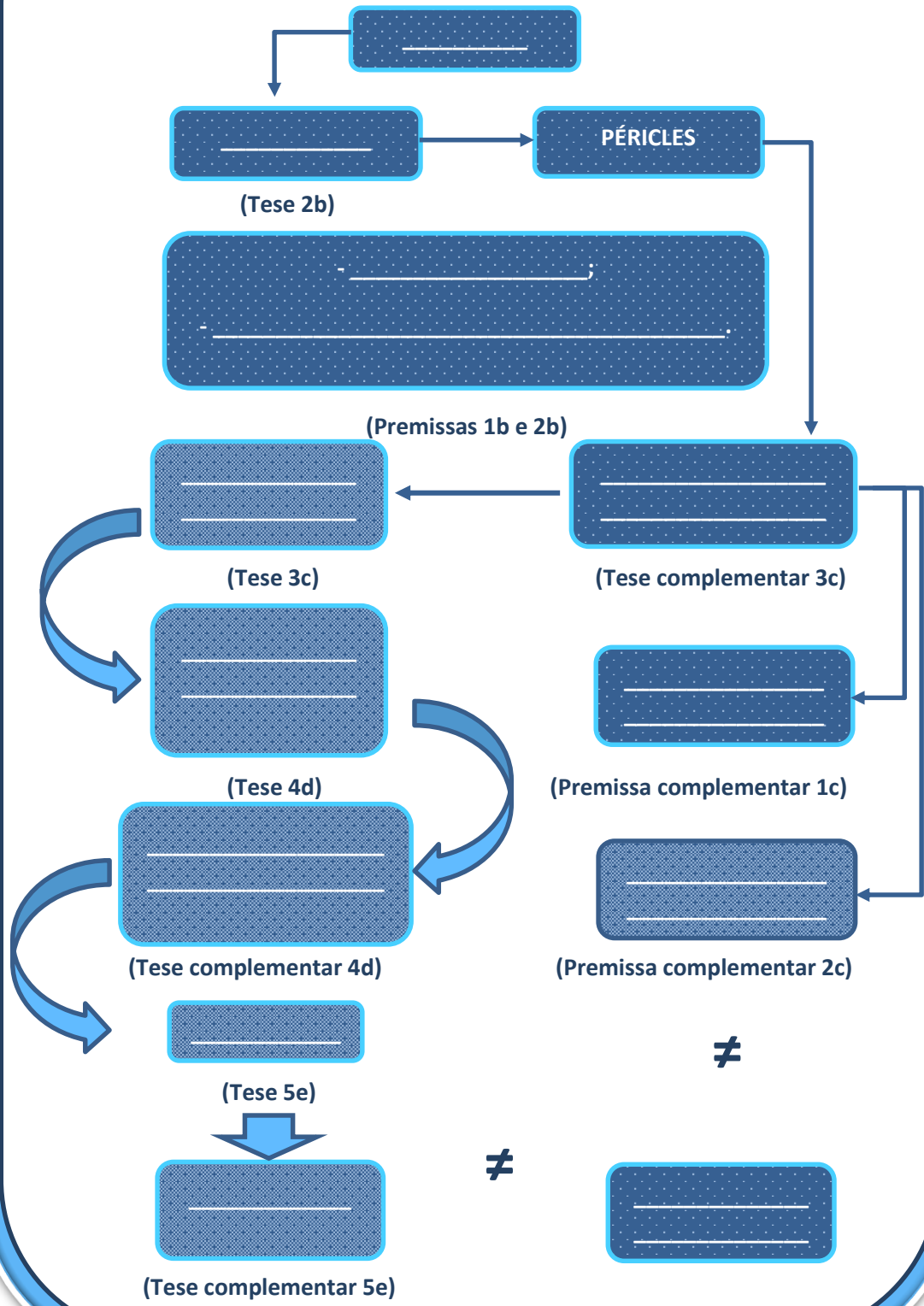
1.

2. Esquema conceptual: ANTES DA GUERRA DO PELOPONESO





DURANTE A GUERRA DO PELOPONESO:



DISPOSITIVO 2

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

CORRECÇÃO DA FICHA DE LEITURA 3c.

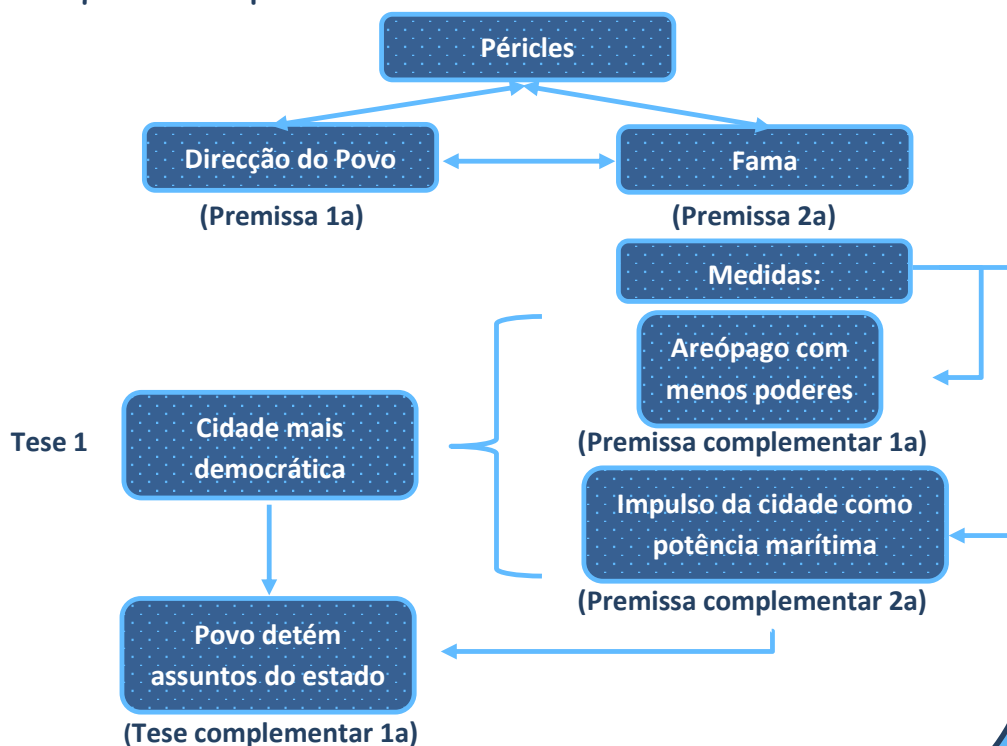
QUESTÕES:

1. Enuncia as qualidades de Péricles.
2. Preenche o esquema evidenciando as alterações ocorridas sob o governo de Péricles a partir da estrutura lógico-sintática (expressões a azul) e lógico-argumentativa (teses e argumentos) do texto.

Resposta:

1. Péricles era um estadista que gozava de um prestígio fundado numa autoridade que residia, por sua vez, noutras características, nomeadamente: consideração, qualidades de espírito, integridade e moderação (continha o povo sem ameaçar a sua liberdade e dirigia-o sem se deixar arrastar por ele).

2. Esquema conceptual: ANTES DA GUERRA DO PELOPONESO



DISPOSITIVO 2 - FINAL

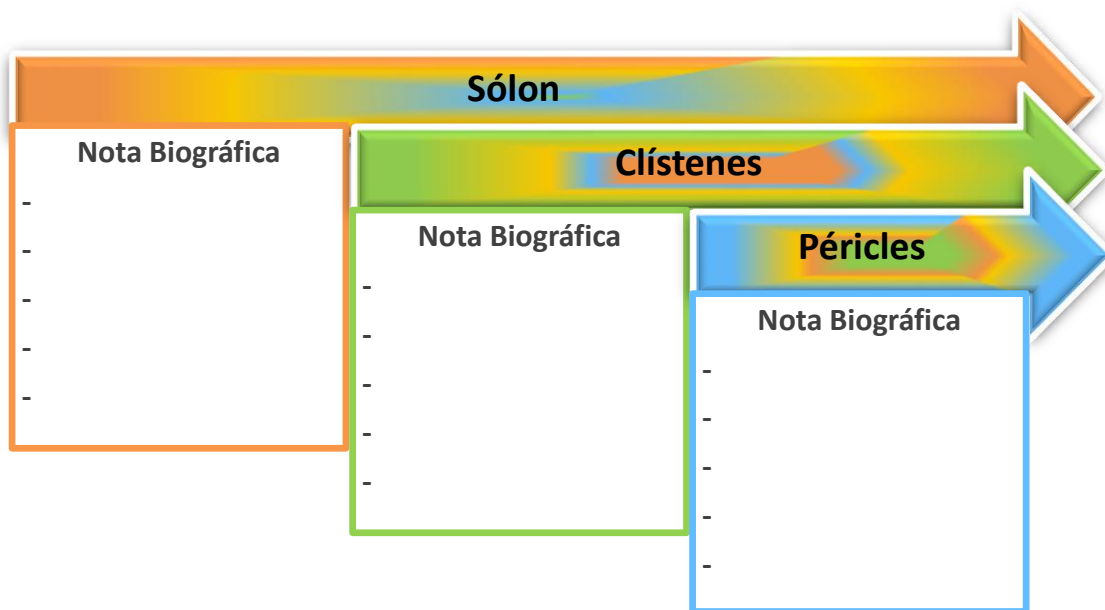
Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO – MAPEAMENTO CONCEPTUAL

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

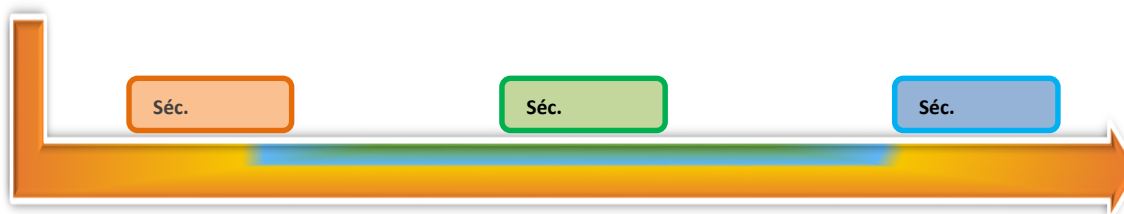
MAPA CONCEPTUAL



TAREFA - Preenche o Mapa Conceptual abaixo



Reformas	Reformas	Reformas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____



DISPOSITIVO 2 - FINAL

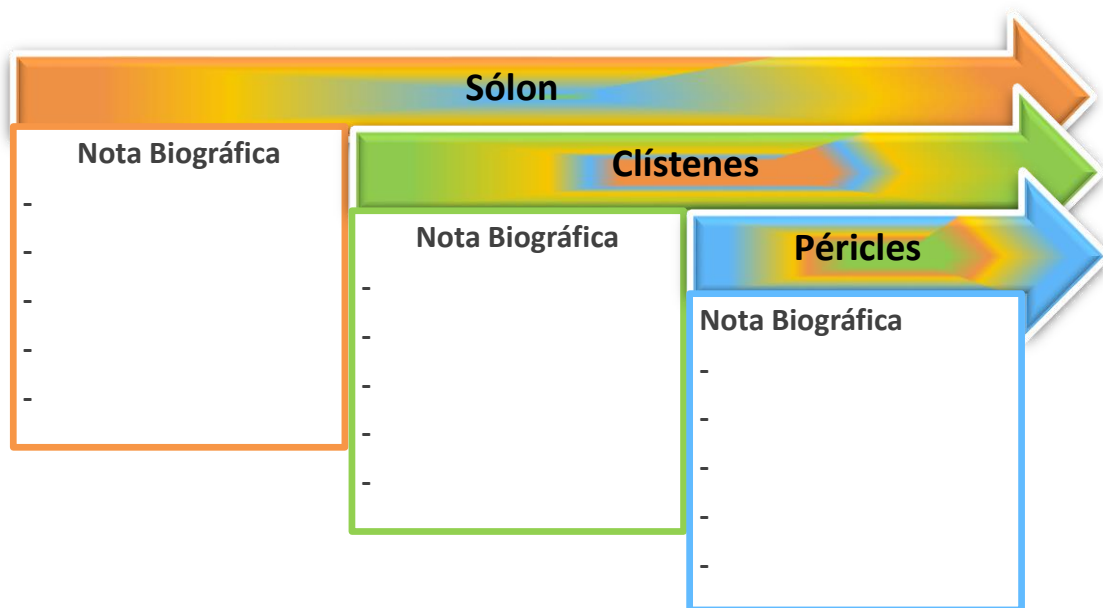
Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO – MAPEAMENTO CONCEPTUAL

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRONOLÓGICO

MAPA CONCEPTUAL – CORRECÇÃO



O QUE EU JÁ SEI... E TU?



Reformas



- Fez participar o povo na política.
- Recenseou os rendimentos dos cidadãos.
- Libertou o povo da escravatura por dívidas (*seisachteia*).

Reformas

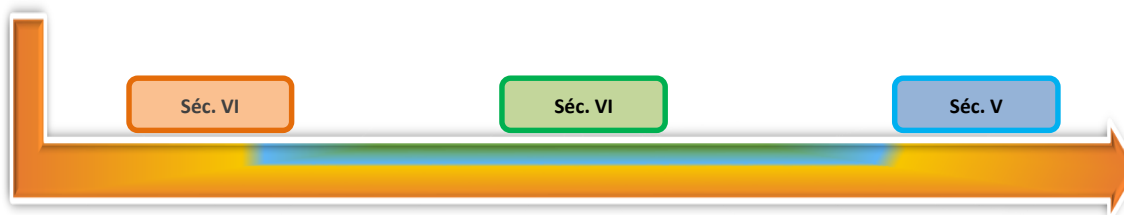


- Fez participar da cidadania um maior número de pessoas.
- Dividiu o país por demos.
- Repartiu todos os atenienses em tribos.

Reformas



- Instituiu a mistoforia.
- Impulsionou a cidade como potência marítima.
- Retirou alguns poderes ao Areópago.



DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO:

O Dispositivo 2 encontra-se dividido em três documentos. Cada documento é constituído por um ou mais textos relativos a três figuras históricas – Sólon, Clístenes e Péricles – e às reformas implementadas por cada um dos referidos estadistas. A diferenciação didáctica operada em cada documento tem o objectivo de, justamente, apresentar aos alunos algumas possibilidades de entrada na leitura do texto.

Relativamente ao primeiro documento, sobre Sólon, foi elaborada uma **Ficha de Leitura** com cerca de 9 questões que deverão ser objecto de resposta por parte dos alunos após a **Leitura e Análise do Texto**. Desta **Ficha de Leitura** destacamos a primeira questão que se prende com a **Apresentação do Documento** por parte do aluno. O objectivo é alertar o aluno para a importância das fontes e para a necessidade de saber situar do ponto de vista histórico-filosófico os autores em questão.

No caso do segundo documento, relativo a Clístenes, apresentamos uma **Ficha de Leitura** constituída por cinco questões. A última solicita ao aluno que enuncie as reformas presentes no texto. A particularidade desta **Ficha de Leitura** reside na elaboração de um **Mapa Conceptual** que evidencie a relação existente no âmbito das ditas reformas.

No caso do terceiro documento, relativo a Péricles, o aluno deverá responder a uma questão e a partir de uma **Representação Diagramática de Argumentos** preencher um **Mapa Conceptual** estabelecendo as possíveis relações tendo em conta duas fases: a primeira, antes da Guerra do Peloponeso, e a segunda, durante a Guerra do Peloponeso.

No final do dispositivo os alunos encontrarão um último **Mapa Conceptual** que deverá reunir a informação, considerada essencial do ponto de vista histórico-cronológico, relativa aos três estadistas e às suas principais reformas no âmbito da democracia ateniense.

METODOLOGIA UTILIZADA NO DISPOSITIVO:

A metodologia utilizada no presente dispositivo consiste na **Leitura e Análise de Texto**. Os textos em questão serão distribuídos pelos alunos e a(o) Professora/Professor fará a divisão da leitura dos mesmos pela turma. A/O Professora/Professor ao propor a tarefa

explica em que consiste a mesma e enuncia, explicitando, os objectivos específicos relativos a cada **Ficha de Leitura**.

Adoptando uma leitura faseada a Professora convida os alunos à leitura interpelando-os relativamente:

- a) aos termos ou expressões mais complexas encontradas no texto;
- b) à identificação do texto: obra, autor, época/contexto (o que acontece como exemplo no âmbito da primeira ficha de leitura e que deve começar aquando da análise do texto);
- c) à relação entre conceitos (oposição/convergência; interdependência/hierarquia);
- d) ao significado da relação entre conceitos;
- e) à identificação de argumentos e teses, objecções, aporias.

Cada texto será objecto de discussão entre a(o) Professora/Professor e os alunos de modo a explicitar e a reter o máximo de informação possível. Nesse sentido será útil a utilização do quadro negro para o registo da informação. Os alunos deverão tomar nota, ainda que de forma sucinta, da informação relativa à análise do texto, no caderno diário. Após a leitura de cada texto (Documento) e o registo de toda a informação os alunos deverão responder às questões correspondentes a cada uma das **Fichas de Leitura**. No final de cada **Ficha de Leitura** os alunos deverão elaborar, quando solicitado, um **Esquema Conceptual**, ou seja, uma síntese do texto analisado. A sistematização da informação oferecida pelos mapas conceptuais é fruto de uma visão global do texto e da informação dele retirada. O último **Mapa Conceptual** deverá ser preenchido a partir da informação dos mapas conceptuais anteriores e da informação retida nas **Fichas de Leitura** dos textos apresentados. Os alunos serão convidados a apresentar as suas respostas depois de devidamente elaboradas.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA E DIDÁCTICA DO DISPOSITIVO:

O presente dispositivo foi pensado acima de tudo para iniciar os alunos nesta temática. Pretende-se neste primeiro momento de Contextualização um enquadramento dos

estadistas escolhidos tendo por base os autores seleccionados. Especificamente, os alunos devem saber enunciar quais as principais reformas de Sólon, Clístenes e Péricles. Mais do que uma mera recolha de informação pretende-se que a mesma seja passível de ser articulada com os dispositivos seguintes de modo a poder estabelecer diferenças entre os estadistas. As fontes que podem dar-nos uma perspectiva acerca das reformas ocorridas na Grécia são aquilo a que podemos chamar os textos fundadores.

Nesse sentido escolhemos os textos em função da especificidade temática, isto é, da democracia ateniense, da autoria de Aristóteles e de Plutarco. Pese embora Plutarco seja um autor mais tardio cremos, ainda assim, ser importante dar relevo a outros autores junto dos alunos. Todavia, no que se refere a Aristóteles não pudemos deixar de consultar como obra de referência do estagirita, no âmbito do presente dispositivo, a obra *Constituição Ateniense*. Várias foram as reformas operadas pelos estadistas gregos aqui apresentados tendo em vista a consolidação do regime democrático. Sólon daria o mote aos seus seguidores para, nesta correlação entre cidadão e residência ou, se se quiser, entre organização da cidadania e organização territorial outras reformas terem lugar, começando ele próprio pela *seisachteia*:

“A liberdade individual é absoluta. Desde que Sólon proibiu a garantia de uma dívida sobre a pessoa do devedor, este princípio tomou uma extensão sem limites. Nenhum cidadão, sob nenhum pretexto, não pode ser nem reduzido à escravatura nem sujeito a alguma forma de servidão, ainda que condicional e temporária. (...) Assim, se torna a Ática a terra clássica da liberdade. Não se vê um único escravo entre os cidadãos.”²

Depois de libertar o povo da dívida pessoal, Sólon, embora deixasse os cargos nas mãos dos mais abastados tinha como objectivo associar o povo à restante vida política.

Clístenes, por sua vez, dividiu o país em três partes e estas, em dez secções cada, acabando por dar a cada tribo uma secção em cada uma daquelas três partes. Toda a organização política e administrativa veria assim distribuída a população em função de uma estrutura decimal. A *Boulé* passaria a ter 500 membros em função dos 50 de cada tribo (10).

² “La liberté individuelle est absolue. Depuis que Solon a interdit de garantir une dette sur la personne du débiteur, ce principe a pris une extension sans limites. Aucun citoyen, sous aucun pretexte, ne peut ni être réduit en esclavage ni assujetti à aucune forme de servitude, même conditionnelle et temporaire. (...) Ainsi, l’Attique devient la terre classique de la liberté. On n’y voit point d’esclaves parmi les citoyens. GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 150. [Minha Tradução].

Os arcontes aumentariam de 9 para 10. Os regimentos viam-se comandados por um *phylarca* ou comandante. Se com Sólon se assistiu a um governo que implementava leis civis, com Clístenes o governo visava sobretudo as leis políticas de que a geometria que acabamos de referir é exemplo:

“Simples, puramente lógico e por isso mesmo contrário a todas as tradições, o sistema decimal fazia parte integrante do regime democrático, não apenas em Atenas, mas muitas vezes, na sua peugada, nas cidades gregas que se livravam do regime oligárquico. Esta constituição, este edifício imponente onde a razão política surge sob um aspecto geométrico, respondia tão bem a um espírito público moldado por séculos de experiência, que ela não seria mais contestada por nenhum partido.”³

Com Péricles, a reforma que, sem dúvida, não se pode não enunciar é a *mistoforia*, o salário que, no entender do estadista, não só era merecido por quem quisesse fazer vida da *res publica* como evitava o perigo de uma acusação injusta:

“A acção criminal na desigualdade, *graphè paranomôn*, elevava a lei até aos caprichos populares e às lutas civis, autorizando todo o cidadão a vir em socorro como acusador e dando sanções capitais como garantia da sua soberania. Era preciso também, para que a democracia não fosse uma palavra vã, permitir às gentes do povo, ocupadas em ganhar a sua vida, consagrar o seu tempo ao serviço da república. (...) [Péricles] fez acordar pelo Estado, os soldados, os *misthoi*, aos cidadãos que renunciavam ao exercício da sua profissão para o servir. A *mistoforia* torna-se um elemento essencial da democracia.”⁴

³ “Simple, purement logique et par cela même contraire à toutes les traditions, le système décimal fit partie intégrante du régime démocratique, non pas seulement à Athènes, mais souvent, par la suite, dans les cités grecques qui se débarassaient du régime oligarchique. Cette constitution, cet imposant édifice où la raison politique prend un aspect de géométrie, répondait si bien à un esprit public façonné par des siècles d’expérience, qu’elle ne sera plus contestée par aucun parti.” GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 144. [Minha Tradução].

⁴ “L’action criminelle en illegalité, la *graphè paranomôn*, éleve la loi au-dessus des caprices populaires et des lutttes civiles, en autorisant tout citoyen à venir à son secours comme accusateur et en donant des sanctions capitales comme garantie à sa souveraineté. Il fallait aussi, pour que la démocratie ne fût pas un vain mot, permettre aux gens du peuple, occupés à gagner leur vie, de consacrer leur temps au service de la république. (...) Il fit accorder par l’État des soldes, des *misthoi*, aux citoyens qui renonçaient pour le servir à l’exercice de

O dispositivo apresentado deve ser utilizado no âmbito de uma **Leitura e Análise de Texto**. A leitura do texto filosófico revela-se de extrema importância em virtude do trabalho exercido sobre o texto desenvolver as competências base de *leitura, escrita e oralidade*.

Da **Leitura e Análise de Texto**, relativa a cada **Documento**, decorre uma **Ficha de Leitura** que é complementada com a **Apresentação** de um documento, com um **Esquema** e/ou **Mapa Conceptual**, ou ainda, como é o caso, com uma **Representação Diagramática de Argumentos**. Como se pode aferir pelo exposto a diferenciação de estratégias⁵ é necessária não só pelos riscos que possam decorrer da utilização de uma estratégia apenas mas enquanto princípio requerido pelo próprio *Programa de Filosofia*. Nesse sentido a diferenciação de estratégias é um princípio que deve poder articular uma lógica de aprendizagem cuja tónica é colocada no estilo de aprendizagem dos alunos com a consequência directa dos objectivos traçados pelo próprio *Programa*.⁶ Não é possível não se enunciar aqui o princípio relativo à diversidade de recursos.⁷ Todavia, o lugar da inteligibilidade são os textos e nesse sentido o labor filosófico não pode deixar de exercer-se sobre o texto.

Com efeito, o texto filosófico é o texto por excelência e o desafio consiste, em nosso entender, em seleccionar aquele que se preste a uma articulação que se faz necessária no processo de ensino e aprendizagem: a triangular adequação entre tema/problema, nível em que se encontram os alunos e diferentes textos com diferentes posições acerca do mesmo problema. Esta triangular adequação, como lhe chamámos, é o que o *Programa de Filosofia* enaltece como dificuldade, e portanto, surge diante da(o) Professora/Professor como o desafio do referido processo de ensino-aprendizagem. O desafio ou dificuldade seguinte decorre, necessariamente, do primeiro: trata-se do sucesso que advém do desafio de uma experiência de leitura do texto. Diríamos mais, e talvez melhor, se atendermos ao que afirma Heidegger sobre experiência, isto é, trata-se do aluno *fazer* uma experiência com o texto:

“Fazer uma experiência com o que quer que seja, uma coisa, um ser humano, um deus, isso quer dizer: deixá-lo vir sobre nós, que ele nos atinja, nos caia em cima, nos vire do avesso e nos torne outros. Nesta expressão «fazer» não

leur profession. La misthophorie devint un élément essentiel de la démocratie.” GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, p. 147-48. [Minha Tradução].

⁵ Cf. *Programa de Filosofia*.

⁶ Cf. *Programa de Filosofia*.

⁷ Cf. *Programa de Filosofia*.

significa exactamente que nós somos os operadores da experiência; fazer quer dizer aqui, como na locução «fazer uma doença», passar por, sofrer do princípio ao fim, aguentar, acolher o que nos atinge submetendo-nos.”⁸

As indicações, as instruções, os guiões de análise, quando pouco explícitos, podem inverter o sentido de uma tal experiência. Para além dos textos filosóficos de autor propriamente ditos, outros textos como os que se nos oferecem a partir dos dicionários, enciclopédias e histórias da filosofia, constituem-se como bons recursos não só de apoio como fontes propriamente ditas no âmbito da actividade de investigação que bem singulariza o labor filosófico. O mesmo se pode dizer relativamente aos textos literários que, enquanto configuradores de mundo, sugerem, oferecem, possibilitam outras formas de compreender e viver o mundo. Com efeito, a descentração do aluno e a possibilidade de um alargamento da experiência pessoal podem levar à argúcia, ao sentido crítico e à compreensão.

A leitura do texto filosófico, diz-se, deve ser filosófica. Isto acontece justamente por se requerer uma competência no âmbito da leitura capaz de agregar os três processos de pensamento: conceptualização, problematização e argumentação. Ora a presente fundamentação didáctica exige uma aproximação teórica aos pressupostos subjacentes não somente a este **Dispositivo de Leitura e Análise de Texto** mas ao texto filosófico em geral. Os pressupostos subjacentes são fundamentalmente três:

- ❖ uma relação necessária;
- ❖ uma relação original;
- ❖ uma relação difícil.

Estamos em crer que no que se refere ao primeiro pressuposto é consensual que a solicitação de uma explicação ou de um comentário de texto podem constituir-se como formas de avaliação, contudo, indo além das questões metodológicas, como bem referem Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, aos textos filosóficos outros atributos

⁸ “Faire une expérience avec quoi que ce soit, une chose, un être humain, un dieu, cela veut dire le laisser venir sur nous, qu’il nous atteigne, nous tombe dessus, nous renverse et nous rende autre. Dans cette expression, «faire» ne signifie justement pas que nous sommes les opérateurs de l’expérience; faire veut dire ici, comme dans la locution «faire une maladie», passer à travers, souffrir de bout en bout, endurer, accueillir ce qui nous atteint en nous soumettant à lui.” HEIDEGGER, Martin – *Acheminements vers la parole*, Trad. de l’allemand par Jean Beaufret et al., (Paris: Gallimard, 1976), p.143. [Minha Tradução].

estão em questão. É impensável dispensar nos melhores cursos os textos e o trabalho sobre os mesmos. Não há outra via no que se refere à iniciação filosófica e dela depende toda a cultura filosófica passível de ser adquirida pelo aluno. Eis o que está em jogo: o legado de uma cultura. Como diria Derrida, “... *é preciso ler os textos que os meus textos lêem*”.

O segundo pressuposto remete-nos para uma originalidade na relação que se estabelece com os textos. Uma relação que nos coloca diante de um conhecimento histórico da filosofia. Ainda assim, no âmbito de uma história da filosofia e para que seja digna deste nome é importante que ela seja, por um lado e antes de mais, filosófica, em vez de contentar-se em ser uma mera história; por outro, se em filosofia o que está em questão é o pensamento filosófico então tal significa que o pensamento filosófico nada mais faz senão pensar filosoficamente e como referem Folscheid e Wunenburger: “*Pensar o já pensado é repensar, e repensar é sempre pensar.*”⁹ Isto significa que ler textos filosóficos é entrar em relação com o que foi já pensado por outros filósofos, com o seu pensamento na tentativa de os penetrar e deles se *apropriar*. A leitura é uma tarefa indissociável do pensamento não se resumindo a um meio de conhecimento mas um rito iniciático ao pensamento.

Finalmente, no terceiro pressuposto está contida a ideia de uma relação com os textos filosóficos dita, difícil. A *décalage* verificada entre os conhecimentos filosóficos e aquilo que poderíamos designar como ignorância filosófica é substancial. Ora, não há conhecimento filosófico sem iniciação e esta não se dá a não ser por via da retoma dos pensamentos filosóficos existentes. A referida *décalage* resume-se na seguinte questão: “Como iniciar-se para melhor conhecer, se é preciso também conhecer para iniciar-se?”¹⁰

O caminho é, pois, longo e difícil não devendo esperar-se uma apropriação imediata e neste sentido cabe mostrar aos alunos que, também aqui, a filosofia se distingue dos restantes saberes, um pouco analogamente ao que acontece com o itinerário iniciático na alegoria da caverna de que nos dá conta Platão no livro VII da República e para o qual Folscheid e Wunenburger nos chamam a atenção.¹¹

⁹ “Penser du déjà pensé c’est repenser, et repenser c’est toujours penser”. FOLSCHEID, Dominique & WUNENBERGER, Jean-Jacques, *Méthodologie philosophique*, (Paris: PUF, 1992), p. 7.

¹⁰ “Comment s’initier pour mieux connaître, s’il faut aussi connaître pour s’initier?”. FOLSCHEID, Dominique & WUNENBERGER, Jean-Jacques, *Méthodologie philosophique*, p. 7.

¹¹ FOLSCHEID, Dominique & WUNENBERGER, Jean-Jacques, *Méthodologie philosophique*, p. 8.

DISPOSITIVO 3

Dispositivo de PROBLEMATIZAÇÃO/CONCEPTUALIZAÇÃO de uma noção

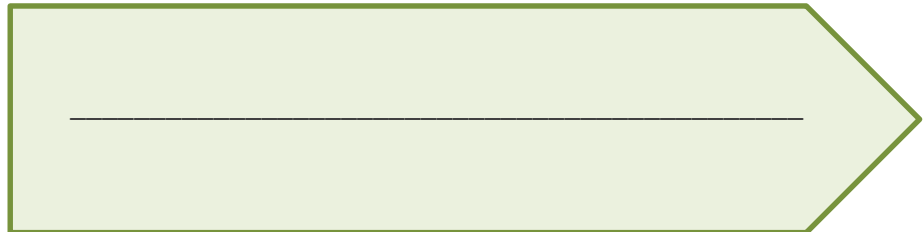
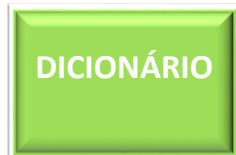
O CONCEITO DE *DEMOCRACIA*

MAPEAMENTO CONCEPTUAL

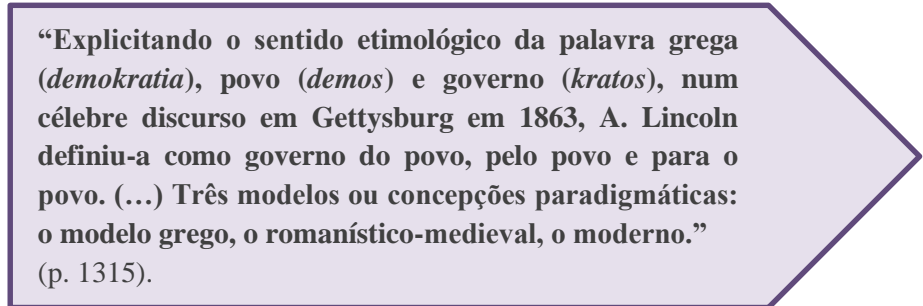
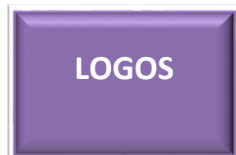
REPRESENTAÇÃO VULGAR



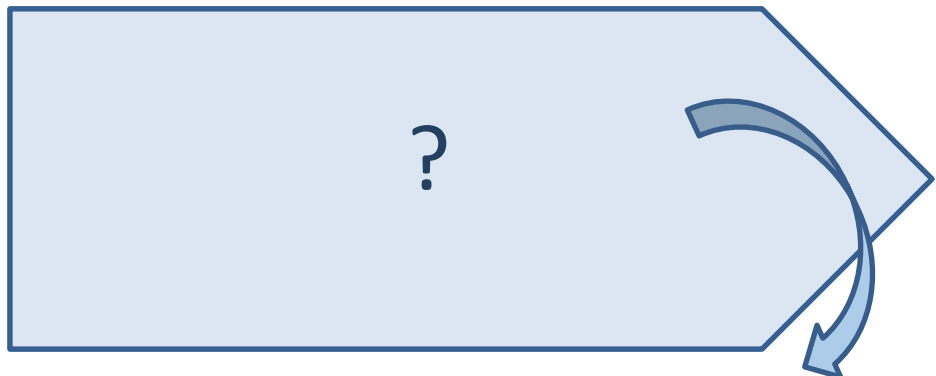
DICIONÁRIO



ENCICLOPÉDIA



PÉRICLES



DISPOSITIVO 3

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

O CONCEITO DE *DEMOCRACIA* EM PÉRICLES

FICHA DE LEITURA

A oração imperial de Péricles: elogio dos mortos e do poder democrático

“Temos uma forma de governo que em nada se sente inferior às leis dos nossos vizinhos mas que, pelo contrário, é digna de ser imitada por eles. E chama-se democracia, não só porque é gerida segundo os interesses não de poucos, mas da maioria, e também porque, segundo as leis, no que respeita a disputas individuais, todos os cidadãos são iguais; no que respeita a prestígio pessoal, quando alguém se distingue em alguma coisa, não é preferido para honras públicas mais por posição de classe do que por mérito; por outro lado, no que respeita a falta de riqueza pessoal, o cidadão que tem aptidão para servir a cidade nunca, por causa da sua condição humilde, é impedido de alcançar a dignidade merecida. Governamos a coisa pública em liberdade e nos negócios de cada dia não agimos com desconfiança nem reagimos violentamente contra um vizinho se ele segue as suas preferências, nem tão-pouco o olhamos com antipatia que não fere, mas magoa. Mas enquanto na vida privada convivemos com tolerância, sem nos sentirmos ofendidos, na vida pública não desrespeitamos as leis mais por medo porque obedecemos sempre a quem tem o poder e também às leis, sobretudo as que foram promulgadas para ajudar aqueles que são vítimas de injustiça e também as que, embora não sendo escritas, trazem desonra que é por todos reconhecida.”

Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*, FCG, 2010



Porque TU também desejas saber...

A - Responde às questões seguintes tendo em conta a análise do texto.

1. Apresenta o documento tendo em conta todos os aspectos considerados essenciais a uma boa apresentação do documento:

- a) natureza do documento;
- b) destinatários;
- c) data;
- d) contexto;
- e) autor ou autores;
- f) fiabilidade do documento;
- g) tema.

2. De acordo com o texto o que é que caracteriza o regime ateniense?

3. Qual a atitude de Atenas diante das restantes cidades gregas?

4. Que limites - se os há - podem ser encontrados neste documento?



TOMA NOTA NO TEU CADERNO DIÁRIO...

1. O documento em questão é um excerto do discurso pronunciado por Péricles - célebre estadista ateniense - por ocasião das cerimónias fúnebres dos cidadãos mortos durante o primeiro ano da guerra do Peloponeso. A indicação acerca desta guerra permite situar o discurso no século V a.C., em 430, tendo a guerra iniciado em 431 a.C. O discurso pronunciado por Péricles não é tanto uma propaganda à democracia ateniense como uma chamada de atenção para a superioridade do sistema político da cidade de Péricles. Este discurso, apesar de ser retomado pelo célebre historiador Tucídides não é passível de ser tido em absoluto como uma reprodução fiel do discurso de Péricles.

2. Péricles, ai dirigir-se aos cidadãos atenienses define aquilo que é a particularidade do sistema político ateniense. Na verdade, Péricles insiste tratar-se de um sistema onde todos os cidadãos valem, têm valor e onde reina a verdadeira igualdade. Isso é comprovado quando Péricles afirma que a riqueza não desempenha qualquer papel na vida política ateniense, afinal "nunca o cidadão por causa da sua condição humilde, é impedido de alcançar a dignidade merecida"; também a posição de classe não tem maior preferência que o mérito. A participação política é vivida pelos atenienses como um dever absoluto de todos os cidadãos.

TOMA NOTA NO TEU CADERNO DIÁRIO...



3. O objectivo de Péricles é mostrar a singularidade de Atenas no momento em que a cidade se encontra em guerra. Esse gesto de Péricles é notório desde o primeiro momento: “Temos uma forma de governo [a de democracia] que em nada se sente inferior às leis dos nossos vizinhos...”. Aparentemente, Péricles parece colocar o sistema político ateniense nos mesmos termos que os sistemas de outras cidades vizinhas todavia afirma que Atenas dá o exemplo pois a forma de governo de Atenas “...é digna de ser imitada por eles”. O sentimento de superioridade de Péricles e dos atenienses, em matéria política, é notório. O sistema político ateniense está longe de imitar os outros e é isso justamente que Péricles quer fazer notar: a democracia nascida no final do século VI a.C. em Atenas é o que permite distinguir esta cidade das restantes.

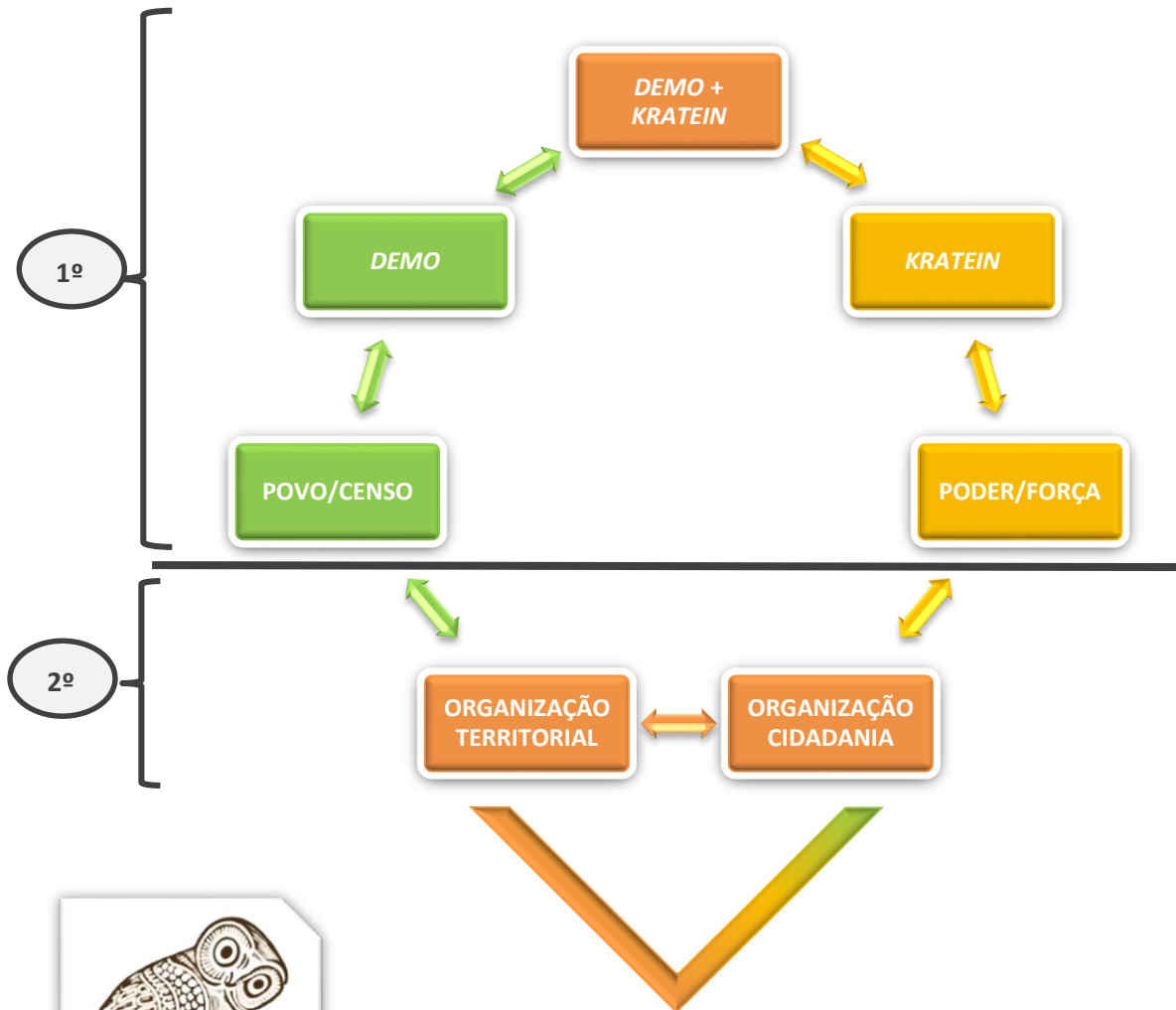
4. O documento em questão é um excerto do discurso de Péricles. Como tal, dado que não sabemos o contexto específico no âmbito do discurso apenas podemos inferir a superioridade, segundo as palavras de Péricles, de Atenas relativamente a outras cidades gregas. De alguma maneira Péricles faz propaganda que pretende reunir todos os cidadãos em torno da defesa da cidade. Além disso é preciso ter em conta que cidadãos que participam na vida política são apenas 1/1, algo que Péricles não tem em mente. A fiabilidade do documento é limitada em virtude de ser um texto reescrito por Tucídides.

DISPOSITIVO 3

Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO por Aproximação Etimológica

ETIMOLOGIA DO CONCEITO DE *DEMOCRACIA*

MAPA CONCEPTUAL



QUE FORMA DE GOVERNO?

A RETER:

- a organização territorial é determinada pelos censos, pelos demos;
- a organização da cidadania é determinada em função do poder;
- a organização da polis é determinada em função do governo;

DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO:

O Dispositivo 3 encontra-se dividido em três momentos. Propomos num primeiro momento um exercício de **Problematização/Conceptualização de Uma Noção** – a noção de *Democracia*. Esta problematização resultará numa **Problematização Conceptualizada**. Num segundo momento é proposta ao aluno uma **Leitura e Análise de Texto** de que resultará uma definição que deverá completar a **Problematização Conceptualizada**. Finalmente, num terceiro momento, um **Mapa Conceptual** deverá ser preenchido tendo em conta a etimologia do conceito de *Democracia* encontrado no dicionário e/ou enciclopédia.

METODOLOGIA UTILIZADA NO DISPOSITIVO:

Propõe-se que a noção de *Democracia* seja primeiramente problematizada a partir de um diálogo encetado pela(o) Professora/Professor com os alunos. Daqui resultará a representação que os alunos têm de *Democracia*. Seguidamente propõe-se que os alunos recorram, em primeiro lugar, a um dicionário e, em segundo lugar, a uma enciclopédia de termos filosóficos. Finalmente, o dispositivo termina com uma definição de democracia a partir da leitura e análise de um texto de Tucídides sobre o discurso de Péricles. Contudo, esta definição só surgirá num segundo momento do **Dispositivo 3**. O exercício ficará em *stand-by* depois da definição encontrada na enciclopédia. Assim a/o Professora/Professor apresentará numa folha de papel A4 o exercício de **Problematização Conceptualizada**:

- ❖ serão fornecidos aos alunos dicionários e enciclopédias. Havendo possibilidade este exercício pode e deve decorrer na Biblioteca Escolar.
- ❖ a **Leitura e Análise de Texto** consiste num texto distribuído aos alunos acompanhado de uma **Ficha de Leitura** cujas questões deverão ser respondidas pelos alunos.

- ❖ no terceiro momento será distribuído aos alunos uma folha de papel A4 com um **Mapa Conceptual** que deverá ser por eles preenchido tendo em conta os conhecimentos adquiridos.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA E DIDÁCTICA DO DISPOSITIVO:

Pensar sobre as questões, sobre temas ou problemas, ou ainda sobre conceitos, é tarefa da Filosofia. Justamente por ela ser o dito *não-lugar* do pensamento cabe-lhe essa tarefa imensa. Como exemplo de problematização de uma noção Platão propõe-nos a definição de conhecimento ou ciência na sua obra *Teeteto*. Para conhecer não basta ter uma opinião ou crença, diz-nos o filósofo, nem mesmo o facto de ser verdadeira. Ela tem de ser justificada ou acompanhada de explicação¹². Pretendemos pois que o que ocorre no texto platónico seja passível de ocorrer com o exercício que aqui propomos de forma análoga.

A especificidade da Filosofia reside nos problemas sobre os quais se debruça, pelo modo como os formula e pela investigação que leva a cabo (metodologia do trabalho filosófico). Problematizar não se queda apenas no enunciar de uma questão para a qual se tenta dar uma resposta imediata, única e fechada. A actividade de problematização suscitada pela Filosofia pressupõe antes de mais que esse enunciar verse sobre questões controversas capazes de gerar debate e, no âmbito deste argumentação e contra-argumentação. Os problemas não filosóficos têm uma resposta imediata que apenas necessita de informação adequada, necessária e pertinente. Já os problemas filosóficos apelam para além de tudo isso, para a reflexão, a moderação, a ponderação e a argumentação. A problematização em Filosofia requer actividades que se interligam entre si e que são características do trabalho filosófico: *questionar*, *contextualizar*, *identificar*, *reconhecer*, *formular* e *investigar*.¹³ Isto significa que os dispositivos elaborados pela(o) Professora/Professor, do ponto de vista didáctico devem poder ser operacionalizados de modo a permitirem que os alunos desenvolvam a capacidade de problematizar. Para isso é necessária a adopção de uma

¹² PLATÃO, *Teeteto*, Trad. de Adriana M. Nogueira e Marcelo Boeri, (Lisboa: Edições FCG, 2ª ed., 2008), p. 301-3. (201a-201e)

¹³ VICENTE, Joaquim das Neves, *Didáctica da Filosofia*, p. 121.

metodologia que implique um percurso que vise a superação, pelos alunos, de três grandes dificuldades:

- ❖ Em primeiro lugar, o facto de o aluno considerar suficiente a certeza que tem baseada em preconceitos;
- ❖ Em segundo lugar, o facto de não ser capaz, por ignorância ou desconhecimento, de identificar um problema filosófico e de o distinguir do não-filosófico;
- ❖ Em terceiro e último lugar, a inércia em aceitar o ponto de vista de outrem.

Essencialmente, os dispositivos didácticos no âmbito da problematização¹⁴ devem permitir:

- ❖ Questionar ideias feitas e/ou preconcebidas;
- ❖ Descobrir problemas filosóficos;
- ❖ Formular respostas alternativas diante de um problema;
- ❖ Explorar respostas diversas e possíveis diante de um problema.

O conflito sociocognitivo (Vigotsky) decorrente deste tipo de dispositivos deve assegurar, no último momento destes, a crítica, pelos alunos, das suas representações espontâneas iniciais.

Cabe pois à/ao Professora/Professor levar os alunos a dominarem metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das suas aquisições cognitivas e que, simultaneamente, assegurem a sua auto-formação e educação. O que este dispositivo propôs foi, justamente, a análise conceptual sobre a qual assenta o texto de Péricles, nomeadamente, mas não só, identificando os termos ou conceitos-núcleo ali presentes explicitando a sua significação e as suas articulações.

¹⁴ VICENTE, Joaquim das Neves, *Didáctica da Filosofia*, p. 122.

DISPOSITIVO 4

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS DE GOVERNO

TEXTO A

GUIÃO

A diversidade de regimes e formas de autoridade

“Um regime pode ser definido como a organização da cidade no que se refere a diversas magistraturas e, sobretudo, às magistraturas supremas. O governo é o elemento supremo em toda a cidade e o regime é, de facto, esse governo. Nas constituições democráticas o povo é supremo; pelo contrário, nas oligarquias apenas alguns têm a supremacia. Por isso dizemos que estes dois regimes são diferentes (...).

Temos que determinar, em primeiro lugar, para que fim se constitui a cidade e quantas são as formas de governo, relativas ao homem e à vida em comunidade. (...) Apesar de não carecer de auxílio mútuo, os homens desejam viver em conjunto; também é verdade que estão unidos pela utilidade comum, na medida em que, a cada um, corresponde uma parcela de bem-estar. Este é o fim principal, quer da comunidade quer de cada indivíduo.

Mas os homens também se reúnem e mantêm a comunidade política, pura e simplesmente, para viver; por isso já existe um elemento, valioso no simples viver, pelo menos se as amarguras da existência não forem excessivas. É evidente que a maior parte dos homens passa por muitas amarguras devido ao afã de viver, e parecem encontrar na vida uma espécie de felicidade e doçura natural.

Também é fácil distinguir os vários tipos de governo que definimos várias vezes, nos trabalhos destinados ao público em geral. A autoridade do senhor – apesar de existir, na verdade, um interesse comum entre o senhor e o escravo – não deixa por isso de exercer-se segundo a conveniência do senhor, e só acidentalmente segundo a conveniência do escravo; porque desaparecido o escravo não há maneira de se conservar a autoridade do senhor. O domínio sobre a mulher e os filhos e sobre a casa em geral, designado por economia, ou é exercido no interesse dos dominados ou num interesse comum a ambas as partes.

TEMA:

As diferentes formas de governo

Definição

QUESTÃO:

qual o melhor regime?

Oposição

TESES A DISCUTIR:

qual o fim da cidade e quantas são as formas de governo.

Finalidade

REFUTAÇÃO:

relativa à tese da utilidade comum.

Distinção

TESE:

Distinção dos vários tipos de governo segundo o trabalho.

CONTRÁRIOS:

necessidade versus acidente.

Definição

Essencialmente é exercido no interesse dos dominados, como vemos nos demais saberes, como a medicina e a ginástica, em que apenas por acidente pode ser considerado o interesse dos que a praticam; nada impede que o mestre de ginástica seja, ocasionalmente um dos que pratica ginástica, tal como o piloto é sempre um navegante entre a tripulação. O mestre de ginástica e o piloto visam o bem dos que se encontram sob a sua autoridade. Mas quando eles se convertem em orientados, compartilham acidentalmente dos benefícios; é então que o piloto se torna navegante e o mestre de ginástica, ginasta, embora se mantenha mestre de ginástica.

Da mesma forma, quando se trata do governo da cidade, sempre que esse governo esteja fundado na base da igualdade e completa semelhança dos seus cidadãos, estes consideram justo governar por turnos; em tempos idos, como é natural, cada indivíduo considerava justo que os cargos fossem desempenhados em alternância, e pensava que, como retribuição, alguém zelaria pelo seu bem próprio, tal como ele mesmo zelara pelo interesse alheio durante a permanência no cargo. Actualmente, devido aos benefícios derivados dos cargos públicos e do exercício do poder, os homens desejam a ocupação permanente desses cargos. É como se os homens ocupantes dos cargos fossem homens doentes e apenas recuperassem a saúde quando estão em funções.

A conclusão que se segue é clara: os regimes que se propõem atingir o interesse comum são rectos, na perspectiva da justiça absoluta; os que apenas atendem aos interesses dos governantes são defeituosos e todos eles desviados dos regimes rectos. São despóticos, mas a cidade é comunidade de homens livres.

Dado que regime e governo significam a mesma coisa sendo o governo o elemento supremo em cada cidade, necessariamente serão supremos ou um indivíduo, ou poucos, ou muitos. Quando o único, ou os poucos, ou os muitos, governam em vista do interesse comum, esses regimes serão necessariamente rectos. Os regimes em que se governa em vista do único, dos poucos, ou dos muitos são transviados. Ou bem que o nome de cidadão não pode ser atribuído a quem participa no regime, ou, se o nome é atribuído, todos devem participar nas vantagens.

Argumento por Analogia

ANALOGIA: entre governo e medicina / ginástica.

Refutação

REFUTAÇÃO: da tese de que os mestres apenas orientam.

Argumento por Analogia

ENUNCIÇÃO: do princípio da igualdade baseado na justiça em tempos idos por oposição aos tempos actuais.

Conclusão

Distinção

REGIMES: distinção e oposição de contrários.

Sinónimos

SINONÍMIA: entre regime e governo.

Cidadão: vantagens para todos?

De entre as formas de governo por um só, chamamos realza à que visa o interesse comum. Chamamos aristocracia à forma de governo por poucos (mas sempre mais do que um) seja porque governam os melhores ou porque se propõe o melhor para a cidade e os seus membros. Finalmente quando os muitos governam em vista ao interesse comum, o regime recebe o nome comum a todos os regimes: 'regime constitucional'. Existe uma boa razão. É possível para um, ou poucos, distinguir-se pela excelência; mas dificilmente um maior número de cidadãos poderá atingir a perfeição em todos os tipos de virtude. Esta perfeição, contudo, é atingida no valor militar que se evidencia nas massas. Esta é a razão pela qual as forças de defesa são o elemento supremo neste regime, e nele participam os possuidores de armas.

Os três desvios correspondentes são: a tirania em relação à realza; a oligarquia em relação à aristocracia; a democracia em relação ao regime constitucional.

A tirania é o governo de um só com vista ao interesse pessoal; a oligarquia é busca do interesse dos ricos; a democracia visa o interesse dos pobres. Nenhum destes regimes visa o interesse da comunidade.

Aristóteles, *Política*, Vega: Lisboa, 1998, pp. 207-213.

Definição

DEFINIÇÃO:
dos regimes -
por género
próximo e
diferença
específica.

Explicação

ARGUMENTO:
de apelo à
autoridade.

Aproximação
Indutiva por
Contraste

Conclusão

DISPOSITIVO 4

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS DE GOVERNO

FICHA DE LEITURA



Porque TU também desejas saber...

A - Lê atentamente o texto e responde às questões que se seguem.

1. Qual a temática do texto?

2. Segundo Aristóteles qual a definição de *regime*?

3. Com que fins se reúnem os homens em comunidade, segundo Aristóteles?

4. Que diferença estabelece Aristóteles entre senhor e escravo?

5. Comenta a afirmação: “... *porque desaparecido o escravo não há maneira de conservar a autoridade do senhor*”.

6. Enuncia a definição aristotélica de *economia*.

DISPOSITIVO 4

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS DE GOVERNO

FICHA DE LEITURA (continuação)



Porque TU também desejas saber...

A - Lê atentamente o texto e responde às questões que se seguem.

7. Por que afirma Aristóteles que o domínio é exercido “... *essencialmente no interesse dos dominados*”?

8. O que quer dizer Aristóteles com “*acidente*”?

9. Com que outras profissões compara Aristóteles a economia?

10. Porque desejam os homens a ocupação permanente de cargos públicos?

11. Enuncia os regimes apresentados por Aristóteles e elabora um quadro ou esquema conceptual onde articules a natureza do regime com o número de elementos.

12. Preenche o Mapa Conceptual tendo em conta todas as formas de governo enunciadas por Aristóteles.

DISPOSITIVO 4

Dispositivo de LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS DE GOVERNO

CORRECÇÃO DA FICHA DE LEITURA



TOMA NOTA NO TEU CADERNO DIÁRIO...

1. A temática do texto prende-se com a diversidade de regimes e as diferentes formas de autoridade.
2. Segundo Aristóteles um regime define-se como a organização da cidade segundo certas magistraturas, sobretudo as mais supremas.
3. Os homens reúnem-se, segundo Aristóteles, tendo em vista certos fins: por um lado, pela utilidade comum, na medida em que a cada um, cabe uma parcela de bem-estar; por outro, pelo facto de se reunirem e manterem, em comunidade política para, simplesmente, viver.
4. Segundo Aristóteles a diferença entre senhor e escravo reside na conveniência, isto é: a autoridade do senhor exerce-se segundo a conveniência do senhor e, só acidentalmente, segundo a conveniência do escravo.
5. Segundo a afirmação acima o senhor só o é mediante um escravo. Nunca o senhor tem autoridade perante um igual. A autoridade do senhor conserva-se quando diante dele se encontra alguém de condição inferior.
6. A economia para Aristóteles consiste no domínio sobre a mulher, os filhos e a casa em geral. (Se na cidade, na polis, o senhor é o politês, na casa ele é o despotês). Tal domínio é exercido no interesse dos dominados ou num interesse comum a ambas as partes.



TOMA NOTA NO TEU CADERNO DIÁRIO...

7. O domínio é exercido essencialmente no interesse dos dominados em virtude de caber ao senhor a economia da casa, da mulher e dos filhos, ou seja o bem destes. Sem o senhor, o *despotês* não existe economia e dado que o bem também visa o senhor ele apenas acidentalmente beneficia com isso.
8. Aristóteles refere-se a acidente quando se trata de algo contingente, isto é, algo não necessário.
9. Aristóteles compara a economia à medicina, à ginástica e à navegação.
10. Devido aos benefícios decorrentes dos mesmos (dos cargos públicos) bem como ao exercício do poder.
- 11.

Número \ Forma	Um	Poucos	Muitos
Formas Puras	Monarquia	Aristocracia	Regime Constitucional
Formas Impuras	Tiranía	Oligarquia	Democracia

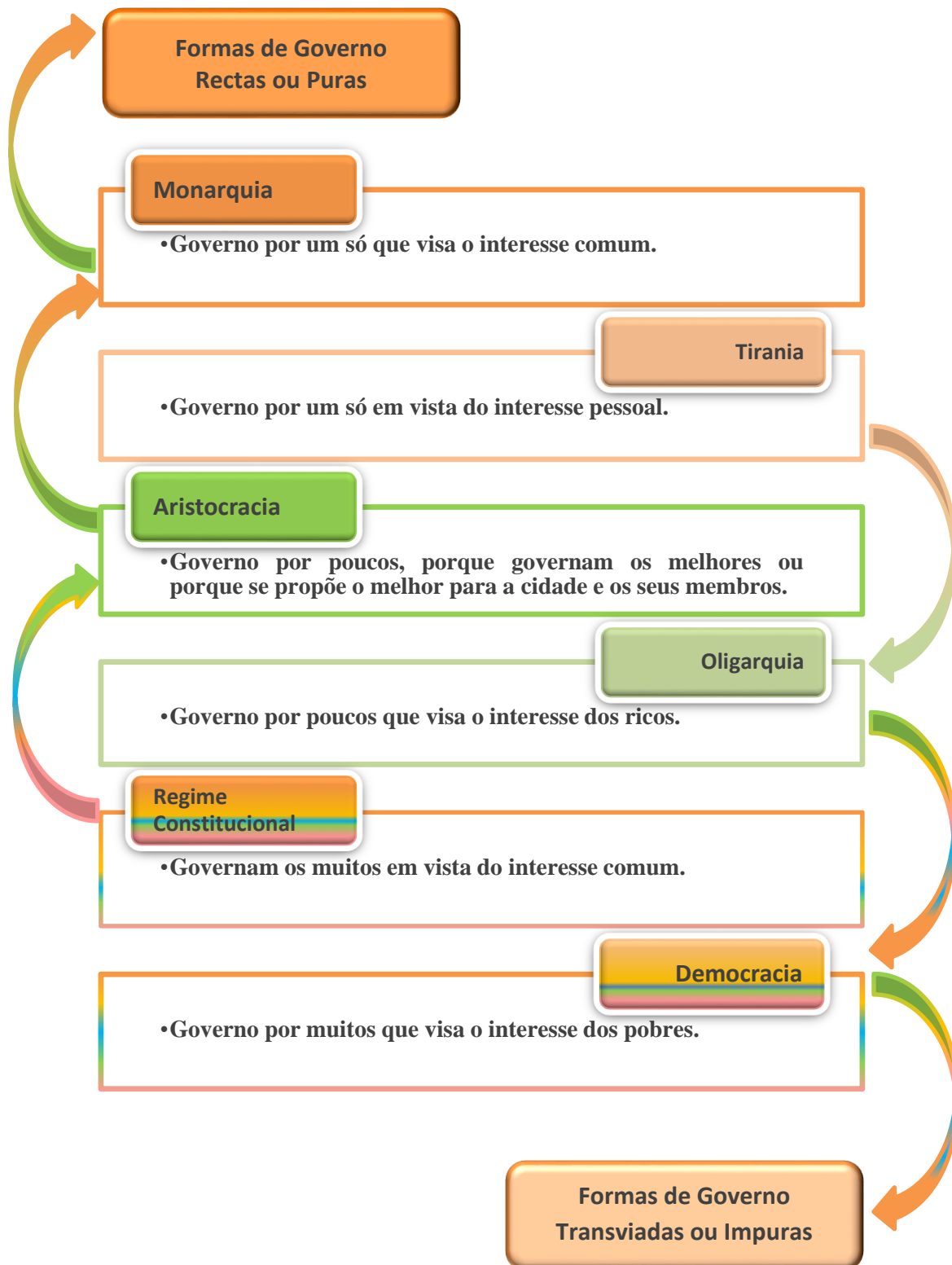
12. (Ver Mapa Conceptual seguinte)

DISPOSITIVO 4

Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO - Aproximação Indutiva por Contraste

CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS DE GOVERNO

MAPA CONCEPTUAL

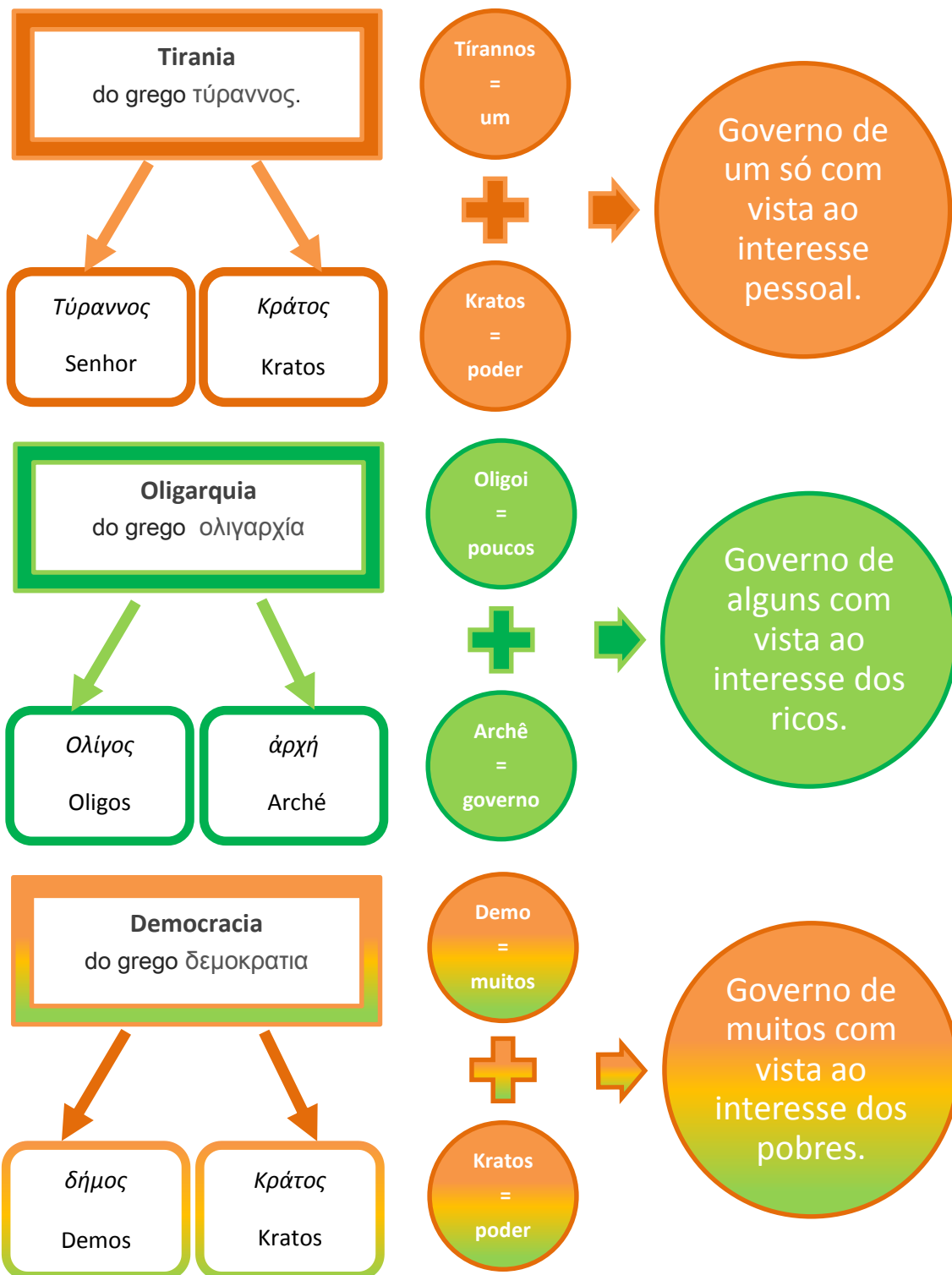


DISPOSITIVO 4

Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO por Aproximação Linguística

- TIRANIA, OLIGARQUIA, DEMOCRACIA -

MAPA CONCEPTUAL



DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO:

O Dispositivo didáctico apresentado divide-se em quatro momentos. O primeiro consiste numa **Leitura e Análise de Texto** acompanhada de um **Guião**. Neste **Guião** os alunos deverão registar, de forma sucinta, informação essencial decorrente da interpelação da/do Professora/Professor. Em seguida os alunos deverão responder às questões da **Ficha de Leitura** individualmente recorrendo à informação registada no **Guião**. A **Ficha de Leitura** será corrigida pela turma sob orientação da(o) Professora/Professor que convidará os alunos a darem as suas respostas e questionando os restantes colegas acerca da resposta dada pelo colega. Num terceiro momento propõe-se que os alunos preencham um **Mapa Conceptual** relativo aos regimes enunciados por Aristóteles na *Política*. Neste **Mapa Conceptual** faz-se a oposição entre as formas de governo puras e as formas de governo impuras. Finalmente, num quarto momento, surge um último **Mapa Conceptual** que dá conta, do ponto de vista etimológico, dos três regimes ou formas de governo impuras segundo o estagirita.

METODOLOGIA UTILIZADA NO DISPOSITIVO:

A metodologia adoptada neste dispositivo consiste, em primeiro lugar, na realização de uma **Leitura e Análise de Texto**. Será distribuído aos alunos um texto em folha A4 acompanhado de um **Guião** que deverá ser preenchido no momento da leitura e análise do texto. O **Guião** será útil aquando da realização da **Ficha de Leitura**. A leitura do texto será dividida e far-se-á o possível para que todos os alunos intervenham na mesma. Todos deverão ser incitados e encorajados a participar e a colaborar na resposta às questões colocadas durante a leitura. Seguidamente os alunos deverão realizar individualmente a **Ficha de Leitura**. A correcção da **Ficha de Leitura** será efectuada em situação de aula sendo os alunos convidados a contribuir com as suas respostas individuais. Após a realização da **Ficha de Leitura** os alunos devem preencher os **Mapas Conceptuais** que se seguem. O primeiro **Mapa Conceptual** dá conta de todas as formas de governo segundo Aristóteles e

deverá ter em conta a leitura do texto. No segundo **Mapa Conceptual** propõe-se um exercício a partir de uma análise linguística relativa às formas de governo impuras.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA E DIDÁTICA DO DISPOSITIVO:

O Dispositivo que ora se apresenta foi concebido com o objectivo de fazer uma aproximação às diferentes formas de governo. Procurámos fundamentar-nos em Aristóteles pelo facto de o estagirita ser o filósofo que consegue, cremos, fazer uma análise observacional minuciosa, atendendo a uma perspectiva comparativa e com uma concretude muito precisa. É justamente a partir do Livro III que Aristóteles inicia o exame dos diversos regimes e ali, no capítulo 6, enuncia uma definição de *politeia*.¹⁵ Dos critérios que diferenciam os diversos regimes o estagirita enuncia o povo relativamente à democracia, um grupo relativamente à oligarquia, etc. Outro critério reside no interesse comum no caso dos regimes justos. É na articulação dos dois critérios que reside a rectidão ou o desvio dos seis tipos de regime. Significa, pois, dizer que a justiça depende do critério – parcial – com que governam, pobres (*liberdade*), ricos (*riqueza*) ou virtuosos (*excelência*). Para Aristóteles a cidade não se funda com o intuito de uma mera troca de bens ou de defesa, deve ir além disso tornando-se primeiramente uma comunidade de aldeias, de famílias, baseada na amizade que só pode ser atingida aquando da realização do supremo bem. A justiça política, aquela que regula as relações humanas em sociedade, incide sobre a obediência das leis, por um lado, e a igualdade (*isonomia*), por outro, sendo que esta última deve ser para iguais e a desigualdade para desiguais.¹⁶

Aristóteles examinou os regimes ou formas de governo destacando as suas principais características e a sua finalidade de forma normativa. O mesmo será dizer que em questão está a sua capacidade de ajudar o homem a atingir a moralidade, a justiça e a vida boa.¹⁷

O dispositivo apresentado divide-se em três momentos. Do ponto de vista didáctico é apresentada em primeiro lugar uma **Leitura e Análise de Texto** que, como vimos e justificámos em momentos anteriores, se revela de extrema importância na medida em que

¹⁵ ARISTÓTELES, *Política*, Tradução e Notas de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes, (Lisboa: Vega, 1998) p. 207. (1278b8-1278b11).

¹⁶ ARISTÓTELES, *Política*, p. 30-31.

¹⁷ FINLEY, Moses I. – *Démocratie antique et démocratie moderne*, p. 49-50.

o texto é objecto do labor filosófico não devendo servir de mero instrumento. Segue-se uma **Ficha de Leitura** que deverá proporcionar aos alunos a compreensão do texto. Num terceiro momento, é apresentado ao aluno um **Mapa Conceptual** que tem por base a **Aproximação Indutiva por Contraste**. Neste dispositivo, que deverá ser previamente concebido pela(o) Professora/Professor, os alunos encontrarão elementos contrastantes¹⁸ a partir dos quais deverão proceder à sua organização segundo critérios que se encontram implícitos nos materiais fornecidos pela(o) Professora/Professor. O dispositivo culmina num último **Mapa Conceptual**. Neste último momento, os alunos são convidados a preencher o **Mapa**, concebido previamente pela(o) Professora/Professor, tendo por base uma **Aproximação Linguística**. O objectivo desta estratégia é a clarificação do sentido de uma noção¹⁹ pela explicitação dos termos que exprimem o conceito. Os alunos devem no âmbito desta estratégia proceder a algumas tarefas²⁰:

- ❖ a explicitação do significado linguístico de uma noção;
- ❖ a exploração etimológica, histórica ou evolutiva de uma noção;
- ❖ a explicitação de uma noção por sinonímia ou antonímia;
- ❖ e, finalmente, a distinção entre uso corrente e uso filosófico de uma noção.

¹⁸ VICENTE, Joaquim das Neves, *Didáctica da Filosofia*, p. 113.

¹⁹ VICENTE, Joaquim das Neves, *Didáctica da Filosofia*, p. 113.

²⁰ VICENTE, Joaquim das Neves, *Didáctica da Filosofia*, p. 113.

DISPOSITIVO 5

Dispositivo de CONCEPTUALIZAÇÃO - Aproximação Metafórica CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS ATENIENSES



ACRÓPOLE

Os membros do _____, também designados _____, tinham por função: convocar de urgência as reuniões extraordinárias da Assembleia e as sessões normais e extraordinárias, receber embaixadores estrangeiros, acusar os estrategos que não cumpriam a sua missão.

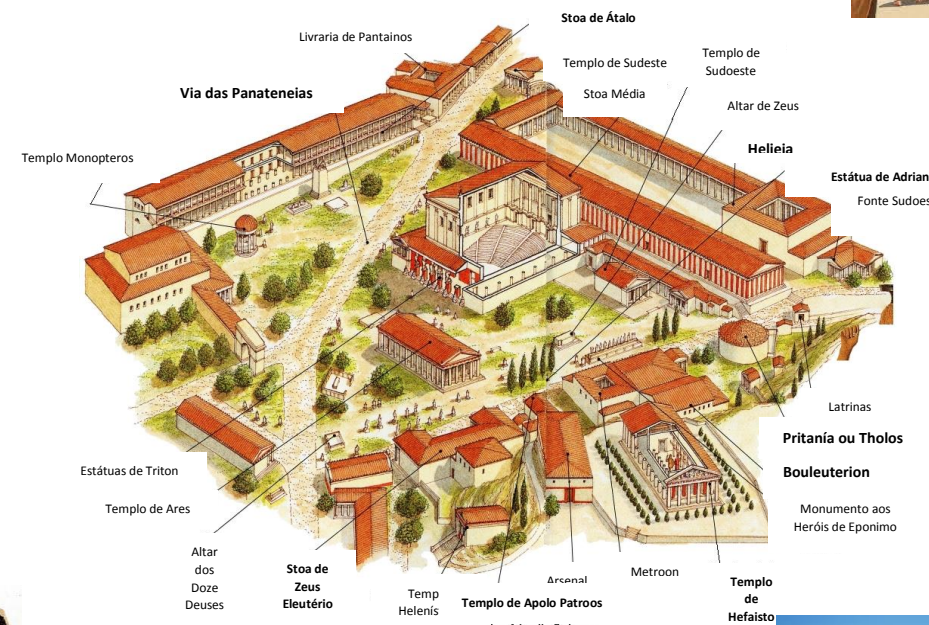


Teatro de Dioniso

Inicialmente o _____ tinha os poderes soberanos quer em matéria legislativa quer em matéria de _____. Depois de 462 a.C. ficaram a seu cargo os crimes de homicídio, incêndio e envenenamento bem como questões religiosas. O tribunal popular por excelência era o chamado Tribunal da _____.



KERAMEIKOS



Ostrakon



Voto

Da classe dos _____ faziam parte os _____ e os _____. Tanto os primeiros como estes eram em número de 10 representando assim a tribo a que pertenciam. Eram escolhidos por eleição e podiam ser reeleitos.



PNYX

A _____ ou Assembleia constituía o coração do sistema democrático. Era constituída por cerca de _____ que se reuniam na Pnyx. Possuía o direito e o poder de tomar todas as decisões políticas. Decidia acerca da guerra e da paz. Tinha autoridade judicial e intervinha sobretudo em questões graves.



Odeão de Herodes Ático

A Boulé ou _____ é considerado o único órgão representativo do conjunto do *dêmos*. Os seus membros eram _____, um por _____. Cabia-lhe preparar os decretos a apresentar à Assembleia.



Stoa de Átalo



ÁGORA

EXERCÍCIO: Preenche os espaços em branco em cada um dos textos com as palavras que se encontram listadas abaixo.

- | | | | | |
|-------------|---------------|----------------|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Ecclesia | 4. Helieia | 7. Magistrados | 10. Areópago | 13. Conselho dos Cinquenta |
| 2. Boulé | 5. Justiça | 8. 6.000 | 11. Arcontes | 14. Tribo |
| 3. Pritanes | 6. Estrategos | 9. Cidadãos | 12. Conselho dos Quinhentos | 15. Tirados à sorte. |

DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO:

O Dispositivo 5 consiste num exercício de **Conceptualização por Aproximação Metafórica** dividido em duas partes. A primeira parte do exercício corresponde à visualização de diversas imagens ligadas aos espaços democráticos atenienses, sejam eles políticos ou artísticos. Para o efeito e no sentido de uma melhor visualização das imagens elas deverão ser mostradas em Powerpoint. Na segunda parte do exercício é fornecida aos alunos uma folha A3 onde estão indicados os lugares correspondentes às imagens das instituições democráticas de âmbito político bem como pequenos textos com espaços em branco que deverão ser preenchidos de acordo com a listagem fornecida no exercício.

METODOLOGIA UTILIZADA NO DISPOSITIVO:

A metodologia utilizada compreende dois momentos que deverão consonantes com a descrição do exercício. Num primeiro momento são apresentadas imagens relativas aos diversos lugares das instituições democráticas atenienses, incluindo-se nestas quer as instituições políticas quer as instituições artísticas. Os alunos são convidados a fazer uma leitura crítica das imagens que vão sendo mostradas tendo por base os conhecimentos adquiridos desde o início da temática. Num segundo momento os alunos são convidados após a leitura crítica das imagens a preencher os espaços em branco da tarefa proposta relativa às instituições democráticas de âmbito político.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA E DIDÁTICA DO DISPOSITIVO:

O Dispositivo 5 consiste num dispositivo que deverá, por um lado, proporcionar ao aluno a sedimentação de conhecimentos previamente adquiridos no âmbito da temática, e por outro fomentar a sua reflexão acerca das instituições democráticas atenienses. Do ponto de vista científico se filósofo algum melhor soube pensar acerca das formas de governo e da organização da cidade foi certamente Aristóteles. Não se trata meramente de uma teorização

política mas de uma reflexão relativa à sua realização histórica.¹ É justamente neste âmbito que a obra *A Constituição do Atenienses* encontra o seu lugar próprio. O estagirita propõe-se uma exposição acerca da evolução da constituição ateniense bem como à organização e funcionamento das instituições no século IV. É na segunda parte do tratado que Aristóteles dá conta da designação dos magistrados colocando em evidência quer o sistema de tiragem à sorte quer o sistema de sufrágio directo. Também os arcontes têm da parte do estagirita especial atenção seja por via individual ou como uma espécie de órgão colegial. E, finalmente, a atenção recai sobre os tribunais: sua dimensão, sorteamento dos jurados, processo de votação, tempo disponível para as partes em conflito e pagamento.²

Do ponto de vista da didáctica o objectivo pretendido com uma conceptualização por aproximação metafórica consiste no desenvolvimento da capacidade de pensar através de outros meios como imagem, símbolos, mitos, etc. que por sua vez deverá fomentar o desenvolvimento do pensamento analógico.³

Com efeito, a dificuldade maior que se pode encontrar neste tipo de dispositivo consiste na ultrapassagem do fosso que separa a imagem do conceito. A possibilidade metafórica de um discurso sobre o Ser permanece um problema filosófico. Todavia, do ponto de vista didáctico, como bem refere Tozzi, a metáfora coloca em cena a capacidade analógica⁴ que permite por sua vez a formulação de representações acerca de uma noção com o objectivo de a problematizar em seguida. Ora, no presente dispositivo, far-se-á algo idêntico, isto é, tentar-se-á através de imagens a aproximação ao conceito de democracia através, especificamente, do espaço democrático. Nesse sentido procurar-se-á que os alunos façam uma leitura crítica consistindo esta nas representações que fazem daqueles espaços que verão nas imagens. Da forma do espaço, aos lugares que nele se encontram, ao púlpito, à grandeza do próprio espaço enfim, todos os atributos identificados pelos alunos deverão ser objecto de reflexão na leitura da imagem.

¹ ARISTÓTELES, *Constituição dos Atenienses*, Introdução, tradução e notas de Delfim Ferreira Leão (Lisboa: FCG, 3ª ed., 2011), p. 6.

² ARISTÓTELES, *A Constituição dos Atenienses*, p. 16.

³ VICENTE, Joaquim das Neves, *Didáctica da Filosofia*, p. 113.

⁴ TOZZI, Michel, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, p.44.

CONCLUSÃO

O relatório que agora chega ao seu *terminus* é fruto de uma reflexão sustentada acerca das actividades desenvolvidas durante a Prática Pedagógica Supervisionada.

A atitude reflexiva e a atitude reflectida devem constituir-se como a base sobre a qual o futuro docente deve orientar, organizar e planificar toda a sua prática lectiva.

Foi com essa ideia em mente que pudemos aferir, no âmbito da nossa Prática Pedagógica Supervisionada, que a temática acerca da Democracia na subunidade *Filosofia, Retórica e Democracia* não tinha sido merecido a mesma atenção do ponto de vista didáctico que os restantes temas. Quer a Filosofia quer a Retórica jamais podem ser referidas sem que o façamos por relação à *polis* grega e bem assim, a democracia. É o próprio *Programa de Filosofia* que, mencionando o motivo da Democracia, não fornece quaisquer percursos específicos de aprendizagem acerca do tema. O mesmo acontece com as *Orientações de Avaliação Sumativa Externa*. Todavia, a (im)possibilidade que o *Programa* parece ditar não deve, no âmbito de uma prática lectiva que se quer reflectida mas também reflexiva, constituir por si mesma impedimento para que um docente de Filosofia não tente uma aproximação a qualquer temática de que a democracia ateniense é exemplo. Como consequência desta reflexão elaborámos uma Proposta de Programa e consequente didactização que visasse o ensino da temática *A Democracia Ateniense*.

Cremos ter cumprido o objectivo com êxito.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS

ARISTÓTELES, *Constituição dos Atenienses*, Introdução, tradução e notas de Delfim Ferreira Leão (Lisboa: FCG, 3ª ed., 2011).

ARISTÓTELES, *Política*, Tradução e notas de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes, (Lisboa: Vega, 1998).

COSSUTTA, Frédéric, *Elementos para a leitura de textos filosóficos* (São Paulo: Martins Fontes, 2001).

COULANGES, Fustel, *A Cidade Antiga*, (Lisboa: Livraria Clássica Editora, 10ª ed., 1980).

DERRIDA, Jacques, *Psyche – Inventions of the other*, (California: Stanford University Press, 2007).

DERRIDA, Jacques, *Papier Machine*, (Paris: Éditions Galilée, 2001).

DERRIDA, Jacques, *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, (Paris: Éditions UNESCO/Verdier, 1997).

DERRIDA, Jacques, «Éloge de la philosophie» in *Du Droit à la Philosophie*, (Paris: Galilée, 1990).

FERREIRA, José Ribeiro, *Civilizações Clássicas I – Grécia* (Lisboa: Universidade Aberta, 1996).

FERREIRA, José Ribeiro, «Péricles e a Democracia Ateniense» in *Evphrosyne – Revista de Filologia Clássica*, (Lisboa: CEC – FLUL, 1990).

FINLEY, Moses I., *Démocratie antique et démocratie moderne*, (Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1976).

FOLSCHEID, Dominique & WUNENBERGER, Jean-Jacques, *Méthodologie philosophique*, (Paris: PUF, 1992).

GLOTZ, Gustave, *La Cité Grecque*, (Paris: Éditions Albin Michel, 1928).

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Trad. José Gaos, (Madrid: Alianza Editorial, 1982).

HEIDEGGER, Martin, *Acheminements vers la parole*, Traduction de l'allemand par Jean Beaufret et al., (Paris: Gallimard, 1976).

JAEGER, Werner, *Paideia, A formação do homem grego*, Tradução de Artur M. Parreira, (Lisboa: Editorial Aster, s/d)

- LEVINAS, Emmanuel, *Philosophe et Pédagogue*, (Paris: Éditions du Nadir, 1998).
- LEVINAS, Emmanuel, *Le temps et l'autre*, (Vendôme: Quadrige/PUF, 1989).
- LOGOS – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, vol. I, (São Paulo: Editorial Verbo, 1989).
- PLATÃO, *Teeteto*, Tradução de Adriana M. Nogueira e Marcelo Boeri, (Lisboa: FCG, 2ª ed., 2008).
- PONTE, João Pedro da, «Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional» in J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (Porto: SPCE, 1999),
- TOZZI, Michel, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, (Paris: CNDP/Hachette, 1992).
- TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso*, Tradução de Raul M. Rosado Fernandes e M. Gabriela P. Granwehr, (Lisboa: FCG, 2010).
- VICENTE, Joaquim das Neves, *Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, (Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2005).
- VICENTE, Joaquim das Neves, *Razão e Diálogo*, (Porto: Porto Editora, 1995).

REVISTAS

- VICENTE, Joaquim das Neves – «Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia» in *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 1, nº 2, (1992).

WEBGRAFIA

Autores

- PERRIN, André - *Une Didactique de la Philosophie est-elle possible?* in <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didatique.htm>
- TOZZI, Michel – Didactique de l'apprentissage du philosophe et sciences de l'éducation – Un contentieux Historique et actuel, in <http://www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l%E2%80%99apprentissage-du-philosophe/>

Legislação

Decreto-Lei 115/2013 de 7 de Agosto. Disponível em:
<http://dre.pt/pdf1sdip/2013/08/15100/0474904772.pdf>

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Disponível em:
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

Lei 46/86 de 30 de Agosto. Disponível em:
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de filosofia 10.º e 11.º Anos – Cursos Científico-humanísticos – Formação Geral. Disponível em:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgicd%2Fnoticias%2Fsecundario%2FOrientacoes_Av_Externa_Fil_VersaoFinal10out_VDGIDC.pdf&ei=8UVcU9D6Cuz07AaY8YCICw&usg=AFQjCNHtU-cWNyQON4mrNeCI-YLp90dvyg

Programa de Filosofia dos 10.º e 11.º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral. Disponível em:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=pz5cU6y-KOGz0QWS74HwDQ&usg=AFQjCNH818B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ

Regulamento da Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em:

http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/estagios_2ciclos/10_11/pdfs/Regulamento_da_Formacao_de_professores.pdf

ANEXOS

Anexo I – Plano Individual de Formação

PLANO ANUAL DE TRABALHO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA
ANO LETIVO DE 2013 – 2014
PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

A. SEMINÁRIOS PEDAGÓGICOS E SESSÕES DE FORMAÇÃO

Os Seminários Pedagógicos terão de ser assistidos, num mínimo de 75%, contudo os estagiários manifestaram o desejo de frequentar a sua totalidade. Estes seminários serão lecionados às terças-feiras das 10:15 às 11:45 horas.

Estes seminários servirão para orientar a elaboração e/ou debate de planificações – de longo, médio e curto prazos –, de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do núcleo de estágio.

Para além destes seminários, existirão sessões de formação individuais ou em grupo, a pedido dos estagiários, para esclarecimento de dúvidas, discussão e análise dos diversos materiais produzidos.

De carácter obrigatório serão todas as sessões de auto e heteroavaliação de atividades letivas e de avaliação formativa e sumativa.

B. ASSISTÊNCIAS E OBSERVAÇÕES DE AULAS

1. Regime de distribuição de turmas:

Estagiário 1 – Maria Inês Almeida – 11º CT4.

Estagiário 2 – Ricardo Vieira – 11º AV.

2. Regime de distribuição da prática pedagógica supervisionada:

Estagiário 1 – Maria Inês Almeida – 11º CT4.

12 Aulas: 1º Período: de 26 de novembro a 10 de dezembro (4 aulas); 2º Período: de 7 a 16 de janeiro (4 aulas); 3º Período: de 13 a 22 de maio (4 aulas).

Estagiário 2 – Ricardo Vieira – 11º AV.

12 Aulas: 1º Período: de 26 de novembro a 10 de dezembro (4 aulas); 2º Período: de 7 a 17 de janeiro (4 aulas); 3º Período: de 13 a 23 de maio (4 aulas).

UNIDADES/SUBUNIDADES DIDÁTICAS EM QUE OS ESTAGIÁRIOS REALIZARÃO A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	
Conteúdos	Nº de aulas Tempos letivos de 90 minutos (a lecionar por cada Estagiário)
III. Racionalidade Argumentativa e Filosofia: 2. Argumentação e retórica: 2.1. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais.	4
3. Argumentação e Filosofia: 3.1. Filosofia, retórica e democracia.	4
IV. O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: 2. Estatuto do conhecimento científico: 2.2. Ciência e construção – validade e verificação das hipóteses 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade.	4

Todas as aulas lecionadas pelos estagiários serão objeto de observação avaliativa e observadas pelo outro estagiário.

4. Regime de observação às aulas da orientadora

Por decisão da orientadora os estagiários deverão observar 50% das aulas lecionadas pela orientadora nas turmas a que ambos estão afetos e onde realizam a sua prática pedagógica supervisionada.

Cada estagiário observará todas as aulas lecionadas pelo outro estagiário.

6. Regime de observações de aulas dos estagiários por parte do orientador da FLUC:

No mínimo duas aulas, uma no 1º semestre e outra no 2º semestre, de acordo com a seguinte proposta de calendarização:

Estagiário 1 – Maria Inês Almeida – 11º CT4.

2 Aulas: 1º semestre: 14 de janeiro (11:55 - 13:25); 2º semestre: 20 de maio (11:55 - 13:25).

Estagiário 2 – Ricardo Vieira – 11º AV.

2 Aulas: 1º semestre: 14 de janeiro (8:30 - 10:00); 2º semestre: 20 de maio (8:30 - 10:00).

C. INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

1. Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar:

- a) Reuniões do Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas e da Área Disciplinar de Filosofia.
- b) Reuniões Gerais de Professores.
- c) Reuniões de Conselhos de Turma.
- d) Atividades extracurriculares dos Projetos Curriculares da turma da orientadora, a realizar de acordo com as Áreas de Intervenção definidas no Plano Anual de Atividades da Escola e respetivas metas, participadas, promovidas ou dinamizadas pelo Departamento / Área Disciplinar a que pertencem: visitas de estudo; palestras; idas ao Teatro, etc.
- e) Apresentações de Trabalhos de Projeto realizados pelos alunos.

2. Realização/dinamização de atividades no âmbito da área disciplinar de Filosofia:

- Palestra sobre “O Sentido da Existência” a realizar no dia 2 de abril de 2014.
- Projeto de Ensaio Filosófico a pôr em prática nas aulas do 2º e 3º período nas turmas a que estão afetos e onde realizam a sua prática pedagógica supervisionada.

D. DOSSIÊ DO ESTAGIÁRIO

1. Legislação e outros textos fundamentais;
2. Documentação relativa às aulas asseguradas (planificações de longo, médio e curto prazos; recursos didáticos e instrumentos de avaliação);
3. Comentários escritos sobre as aulas que lecionou;
4. Documentação relativa a outras atividades em que participou;
5. Registos escritos sobre as atividades em que participou e que observou;
6. Documento de auto e heteroavaliação do desempenho no estágio pedagógico, a entregar aos orientadores;
7. Outra documentação pertinente.

Coimbra, 21 de outubro de 2013.

A Orientadora da Escola:

O Orientador da FLUC:

Estagiário 1:

Estagiário 2:

Nota: O plano poderá estar sujeito a alguma reestruturação, resultante da calendarização, ainda não completa, das atividades supracitadas. Neste sentido comprometemo-nos a avisar atempadamente todos os envolvidos no processo.

Anexo II – Planeamento Anual da Formação

PLANEAMENTO ANUAL DA FORMAÇÃO * 2013-2014

11º CT4

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
S						1	1				
D	1			1 Rest Indep		2	2			1	
2ª F	2			2		3	3			2	
3ª F	3	1 1.1.		3 2.2.		4 3.3.	4 Carnaval	1		3 CT5	1
4ª F	4	2		4	1 Ano Novo	5	5	2 CT4		4	2
5ª F	5	3 1.1.		5 T2	2	6 3.3.	6 1.2.	3	1 Dia Traba.	5 AV	3
6ª F	6	4	1	6	3 PLA	7	7	4 F2º P AVAL	2	6 F11/12º	4
S	7	5 Imp. Rep.	2	7	4	8	8	5	3	7	5
D	8	6	3	8 I. Conceição	5	9	9	6	4	8	6
2ª F	9	7	4	9	6 1.2ºP	10	10	7 R. AVL	5	9 R. AVL	7
3ª F	10	8 1.2.	5 1.3.	10 2.2.	7 3.1.	11 3.3.	11 1.2.	8 R. AVL	6	10 Dia Port.	8
4ª F	11	9	6	11	8	12	12	9 R. AVL	7	11 R. AVL	9
5ª F	12	10 1.2.	7 1.3.	12 CT2	9 3.1.	13 T3	13 1.2.	10	8	12 R. AVL	10
6ª F	13	11	8	13	10	14	14	11	9	13	11 A (sec.)
S	14	12	9	14	11	15	15	12	10	14	12
D	15	13	10	15	12	16	16	13	11	15	13
2ª F	16 Início 1ºP	14	11	16	13	17	17	14	12	16	14
3ª F	17 AP	15 1.2.	12 2.1. PLA	17 F1º P AVAL	14 3.1. FAC	18 IV - 1.1.	18 1.2.	15	13 2.2.	17	15
4ª F	18	16	13	18 R. AVL	15	19	19	16	14	18	16
5ª F	19 TD	17 1.2.	14	19 R. AVL	16 3.1.	20 CT3	20 1.2.	17	15 2.2.	19	17
6ª F	20	18	15 2.1.	20 R. AVL	17	21	21	18 6ª-f. Santa	16	20	18
S	21	19	16	21	18	22	22	19	17	21	19
D	22	20	17	22	19	23	23	20 Páscoa	18	22	20
2ª F	23	21	18	23	20	24	24	21	19	23	21
3ª F	24 CTD	22 T1	19 2.1.	24	2	25 1.1.	25 T4	22 1.3º 2.1.PL	20 2.2. FAC	24	22
4ª F	25	23	20	25 Natal	22	2	26	23	21	25	23
5ª F	26 III-1.1.	24 1.2.	21	26	23	27 1.1.	27 1.2.	24 2.1.	22 2.3. (AE)	26	24
6ª F	27	25	22 2.1.	27	24	28	28	25 Dia Liber.	23	27	25 Fer. Muni.
S	28	26	23	28	25		29	26	24	28	26
D	29	27	24	29	26		30	27	25	29	27
2ª F	30	28	25	30	27		31	28	26	30 K;	28 M
3ª F		29 CT1	26 2.2.	31	28			29 2.1.	27 T5		29
4ª F		30	27		29			30	28		30
5ª F		31 1.2.	28 2.2.		30				29 AP ENS		31
6ª F			29		31				30		
S			30						31		

Interrupção letiva	Reuniões de avaliação	Feridos	Início / Fim de período	Planificações e planos de aula
--------------------	-----------------------	---------	-------------------------	--------------------------------

Aulas observadas (Maria Inês Almeida)	1º Período: de 26 de Novembro a 10 de Dezembro.	2º Período: de 07 a 16 de Janeiro.	3º Período: de 13 a 22 de Maio.
---------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------