



CADERNOS PIBID

**AULAS DE FILOSOFIA E PROPOSTAS
EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

**CLEBER DUARTE COELHO
EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
JASON DE LIMA E SILVA
(ORGS.)**

CADERNOS PIBID
AULAS DE FILOSOFIA E PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA O
ENSINO MÉDIO

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES

Direção editorial: Charles Feldhaus

SÉRIE “FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO”

Editor da série: Jason de Lima e Silva (UFSC/Brasil)

Comitê Editorial

- Aline Medeiros Ramos (UQAM e UQTR/Canadá)
- Alexandre Lima (IFC/Brasil)
- Arthur Meucci (UFV/Brasil)
- Caroline Izidoro Marim (UFPE/Brasil)
- Charles Feldhaus (UEL/Brasil)
- Cleber Duarte Coelho (UFSC/Brasil)
- Elizia Cristina Ferreira (UNILAB/Brasil)
- Ernesto Maria Giusti (UNICENTRO/Brasil)
- Evandro Oliveira de Brito (UNICENTRO/Brasil)
- Fernando Mauricio da Silva (FMP/Brasil)
- Flávio Miguel de Oliveira Zimmermann (UFFS/Brasil)
- Gilmar Evandro Szczepanik (UNICENTRO/Brasil)
- Gislene Vale dos Santos (UFBA/Brasil)
- Gilson Luís Voloski (UFFS/Brasil)
- Halina Macedo Leal (FSL-FURB/Brasil)
- Héctor Oscar Arrese Igor (CONICET/Argentina)
- Jean Rodrigues Siqueira (UNIFAI/Brasil)
- Joedson Marcos Silva (UFMA/Brasil)
- Joelma Marques de Carvalho (UFC/Brasil)
- José Cláudio Morelli Matos (UDESC/Brasil)
- Leandro Marcelo Cisneros (UNIFEBE/Brasil)
- Lucio Lourenço Prado (UNESP/Brasil)
- Luís Felipe Bellintani Ribeiro (UFF/Brasil)
- Maicon Reus Engler (UNICENTRO/Brasil)
- Marciano Adílio Spica (UNICENTRO/Brasil)
- Marília Mello Pisani (UFABC/Brasil)
- Noeli Ramme (UERJ/Brasil)
- Paulo Roberto Monteiro de Araujo (Mackenzie/Brasil)
- Renato Duarte Fonseca (UFSM/Brasil)
- Renzo Llorente (Saint Louis University/Espanha)
- Rogério Fabianne Saucedo Corrêa (UFSM/Brasil)
- Vanessa Furtado Fontana (UNIOESTE/Brasil)

**CLEBER DUARTE COELHO
EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
JASON DE LIMA E SILVA
(ORGS)**

CADERNOS PIBID
AULAS DE FILOSOFIA E PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA O
ENSINO MÉDIO

**APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES
2018**

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES

Coordenadora Administrativa: Simone Gonçalves

Diagramação, capa e ilustração: Apolodoro Virtual Edições

Imagem da capa: Jason de Lima e Silva

Revisão: Camila Bozzo Moreira

Concepção da Série

Grupo de Pesquisa “Filosofia. Arte e Educação” MEN/UFSC

Concepção da Obra

PIBID-Filosofia Universidade Federal de Santa Catarina

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C122

Cadernos PIBID: aulas de filosofia e propostas educacionais para o ensino médio / Cleber Duarte Coelho, Evandro Oliveira de Brito, Jason de Lima e Silva (Orgs.)– 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2018.
121 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-93565-25-0 (e-book)

ISBN 978-85-93565-26-7 (papel)

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Estágios supervisionados. 3. Prática de ensino. I. Coelho, Cleber Duarte. II. Brito, Evandro O. III. Silva, Jason L. IV. Título.

CDD 100

Atribuição - Uso Não-Comercial
Vedada a Criação de Obras Derivadas
APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES
editora@apolodorovirtual.com.br

Rua Coronel Luís Lustosa, 1996 Batel, Guarapuava/PR
85015-344

*Tornaremos a criança servoil e tímida
se não lhe dermos a oportunidade de
fazer algo por si*

Montaigne

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
AÇÃO POLÍTICA EM HANNAH ARENDT	
Bruna Medeiros.....	17
INTRODUÇÃO À LÓGICA: FALÁCIAS	
Mayara Yuka.....	37
IDEALISMO ALEMÃO: DIALÉTICA	
Aline Bennett.....	49
MICHEL DE MONTAIGNE E RENÉ DESCARTES	
Alberto Vitorino Bonomi	59
CONTRATUALISMO	
Matheus Beppler do Amarante.....	75
LIBERDADE E ANGÚSTIA: APROXIMAÇÕES ENTRE SARTE E MUNCH	
Diogo Dehon de Andrade Borges	83
CONHECENDO KARL MARX	
Vinícius Gonçalves Marinheiro.....	99
POSFÁCIO	
SOBRE A PEDAGOGIA DE IMMANUEL KANT	
Resenha crítica para uma docência filosófica	
Fernando Maurício Senna.....	111

APRESENTAÇÃO

Montaigne escreve em seus *Ensaio*s¹ que certamente “tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si” (1972, p. 82). Não raro, dentro do ambiente acadêmico, nós nos deparamos com o esforço hercúleo empreendido pelos docentes para exporem o mais rigorosamente possível as teorias dos filósofos e das filósofas da história do pensamento ocidental. Aos estudantes compete apreender, *ipsis litteris*, os saberes filosóficos constituídos no diálogo com a tradição e reproduzi-los quando submetidos a avaliações sobre seus tópicos e fundamentos. Sabemos o quão importante é para aqueles que se envolvem com a Filosofia essa excelência no domínio dos conteúdos. Para aqueles que virão a atuar na docência voltada para o Ensino Médio há, no entanto, permanentemente um desafio maior: o desafio da transposição desses conteúdos refinadamente escritos, comentados e traduzidos, em quase três milênios de história, para o universo dos adolescentes. Eis aí uma ocasião para se aplicar o pensamento de Montaigne: será necessário que esse acadêmico, embora não mais criança, e ainda que hábil de memória e leitor bem disciplinado, não seja servil e tímido, mas faça algo por si; deparar-se com a sala de aula exige criação e deliberação, proposta didática e estratégia pedagógica, sensibilidade para ouvir e convocar o outro para o diálogo e, se possível, para a escuta e percepção dos próprios juízos. Virtudes e competências nem sempre contempladas nas miríades de disciplinas e ementas dos cursos de licenciatura, voltadas, predominantemente, para uma formação bacharelesca. Para transpor os muros da torre de marfim e, se possível, tocar quem ouve

¹ MONTAIGNE, M. *Ensaio*s. “Da Educação das crianças.” (Trad. Sérgio Milliet). São Paulo: Abril Cultural, 1972.

seu discurso, a Filosofia precisa tornar-se clara e inteligível, permitir a abertura de perguntas para reformulá-las e responder com os fragmentos e tesouros de sua tradição as questões que são urgentes para os jovens hoje, ainda que não prometa a saída para todos os males e golpes da vida, mas que possa aludir ao que não havia sido pensado e, quem sabe, preparar o outro para o que lhe era recusado, quiçá dar-lhe chance de redescobrir o mundo ao reconhecer em si e por si a expressão de uma ideia. Mas como produzir esse efeito? Como fazer essa filosofia, em um ambiente que o estudante da universidade conhece bem aos poucos e diante de uma boa parte de desconhecidos em relações e disposições muito distintas de um encontro a outro? Como fazer o exercício de escuta, dúvida, leitura e diálogo entre aqueles que não escolhem a Filosofia por curiosidade especulativa ou ofício vital, e têm de dar conta de uma série de outras disciplinas na escola? Eis aí um grande desafio para professores formados ou em processo de formação.

A primeira edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a qual vigorou do seu início em 2007 até sua reformulação em 2017, foi um projeto excepcional nesses termos, como política de formação docente – para a universidade e para a escola. O PIBID ofereceu a oportunidade de os acadêmicos conhecerem *in locu* os meandros que envolvem o cotidiano de quem escolhe a profissão de professor, na sua atuação com outros profissionais da educação e da escola exclusivamente pública e na sua relação direta com os estudantes, na maior parte das vezes já inseridos no mercado de trabalho. O programa contou com um coordenador da área de conhecimento (Filosofia é uma entre tantas outras áreas), um supervisor da escola e um grupo de acadêmicos de iniciação à docência. Sem mencionar a coordenação institucional e a interação com os demais coordenadores de cada área, cada subprojeto.

Dividimos a coordenação da Filosofia há menos de dois anos com 9 (nove) bolsas de Iniciação à Docência desde então. Oportunidade ímpar a todos os envolvidos nesse programa criado pelo governo Federal, em 2007, pelo qual se manteve um elo permanente entre as escolas e a universidade no Brasil até então. Todo esse preâmbulo poderia, aliás, ter sido escrito no pretérito perfeito. Infelizmente, é incerta a permanência do PIBID daqui para frente, devido à política de cortes de verba do Governo Federal, direcionada aos setores sociais e à Educação. As reformulações realizadas em 2017 reduziram o número de suas bolsas; elas passaram a ser divididas com outro programa, as de Residência Pedagógica. O fato é que desde a deposição do governo anterior, desde a PEC 241, entre outras “reformas” de exceção e medidas de contenção, já havíamos perdido a perspectiva da ampliação de vagas de bolsas para as instituições públicas de ensino do país. A quem interessa essa crise? O PIBID neste momento sobrevive.

A ideia dos *Cadernos PIBID* foi uma proposta que fizemos aos bolsistas de Iniciação à Docência: um plano de aula segundo a concepção de um método que não só servisse diretamente ao exercício da Filosofia no Ensino Médio, mas também pudesse ser lido e compreendido por outros e, se possível, aplicável por quem já estivesse na prática do ensino, como no caso de professores da rede pública e estagiários do curso de licenciatura. Primeiramente, foi necessária a escolha de um tema ou problema/pergunta, para cujo desenvolvimento tomar-se-ia como base um autor, um filósofo ou uma filósofa. O passo seguinte seria garantir uma breve biografia do autor ou dos autores, bem como uma linha do tempo que correspondesse tanto à vida do filósofo quanto ao cenário histórico no interior do qual essa biografia se situava – fosse o cenário político, religioso, cultural ou mesmo filosófico, o importante seria traduzir uma imagem de sua época. O terceiro momento implicaria escolher o excerto de um discurso do autor (livro, carta, entrevista...), que poderia ter o apoio de uma imagem ou de

algum outro recurso extrafilosófico. Em quarto lugar, foi preciso organizar na formatação de um plano de aula esse material, com seus objetivos e referências bibliográficas, e aplicá-lo em sala de aula, com a possibilidade de se prever uma atividade a ser realizada pelos alunos, como método de verificação do conteúdo trabalhado. Por fim, a experiência, segundo a tensão entre a previsão da(s) aula(s) e a contingência da ação, deveria ser relatada como memória escrita.

A inspiração desse trabalho surge da ideia dos *hypomnemata*, bastante explorada por Foucault em seus últimos estudos a respeito dos gregos.² Tratava-se, para os antigos, de um caderno de anotações em vigor na época de Platão, como registros notariais, livros de contabilidade, ou diários pessoais. Nele eram guardadas citações ou notas de aulas públicas, fragmentos de livros, exemplos, descrições ou pensamentos próprios a respeito do que foi ouvido, lido ou testemunhado. Os *hypomnemata* respondiam a uma tecnologia da memória que integrava uma cultura do cuidado de si, para a qual estava sempre em jogo o exercício de mestria de si, ou do governo de si, na relação com os outros. O método que propusemos pôs à prova o trabalho de cada bolsista na sua formação como professor, na mestria de si entre outros, de maneira que pôde gravar o seu estudo, compartilhá-lo em sala de aula e rememorar criticamente a experiência. A ideia é que esses cadernos sirvam de material para outras experiências de ensino de Filosofia, segundo o estilo de cada qual, medido pela compreensão vivida a cada situação, como oportunidade de fazer algo por si, para lembrarmos Montaigne.

Acrescentamos à guisa de posfácio, ainda no espírito dos cadernos, uma resenha crítica da obra *Sobre a pedagogia* de

² Cf. FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow (1983). In: DREYFUS, H., RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. (Trad. Vera Porto Carreiro). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Immanuel Kant, resultado de suas conferências na Universidade de Königsberg entre 1776 e 1887, e publicada anos depois, em 1803, por seu aluno Friedrich Rink, autorizado pelo mestre. Fernando Maurício da Silva, professor de Filosofia da Faculdade Municipal da Palhoça e doutorando do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFSC, é o responsável pelo posfácio. Posfácio que tem justamente o formato da resenha, de modo a servir em parte de material pedagógico, semelhantemente às demais propostas, mas antes expor e descrever os conceitos kantianos fundamentais, a fim de recuperar uma compreensão filosófica moderna a respeito do que significa a difícil arte de educar.

Agradecemos os pibdianos e as pibdianas pelo trabalho enfrentado com esmero técnico e cuidado pedagógico. Fica também o registro de um especial agradecimento à E.E.B. Simão José Hess, localizada no Bairro Trindade, na cidade de Florianópolis, por abrir suas portas a nós coordenadores e aos bolsistas do PIBID-Filosofia, no ano de 2017. Ressaltamos ainda nossa estima pelo professor Anderson Elias, por sua competência como supervisor do programa, por sua autonomia na relação com os bolsistas de Iniciação à Docência e por sua permanente acolhida às nossas propostas e solicitações.

A publicação do presente *E-book*, *Cadernos PIBID: aulas de Filosofia e propostas educacionais para o Ensino Médio*, integra o projeto do Grupo de Pesquisa *Filosofia, Arte e Educação* (UFSC/CNPq). No entanto, o contexto em que este trabalho vem a público evidencia sua relevância histórica, uma vez que não se trata apenas do registro das primeiras aulas ministradas pelos futuros docentes de Filosofia. De fato, trata-se fundamentalmente do *estado da arte* de um projeto em andamento comprometido com a emancipação humana por meio da educação filosófica. Justamente por isso, a publicação deste *E-book* vai de encontro à eminente possibilidade de interrupção do projeto nacional de educação emancipadora no qual se funda, uma vez que sua extinção foi anunciada na última reforma da

do Ensino Médio, a qual foi absurdamente imposta por meio de uma Medida Provisória, mas ainda assim assumida publicamente como projeto do novo governo. O que fazer?

Diante do cenário que se apresenta, mais do que qualquer outra forma de pensamento, a Filosofia não apenas deverá se fortalecer, mas também se reestruturar, pois ela é fundamentalmente o mais nobre desejo que se origina na sua própria falta.

Cleber Duarte Coelho
Evandro Oliveira de Brito
Jason de Lima e Silva

AÇÃO POLÍTICA EM HANNAH ARENDT

Bruna Medeiros

Tema: “Ação política” em Hannah Arendt

Objetivo geral: Apresentar o conceito de ação política a partir d’*A condição política*, de Hannah Arendt.

Objetivos específicos:

- Mediar o contato dos estudantes com parte do pensamento político de Hannah Arendt;
- Apresentar as características da “ação política”;
- Refletir sobre diferentes possibilidades de agir politicamente dentro da obra de Hannah Arendt;
- Empregar o conceito aprendido na interpretação de recursos imagéticos;
- Realizar uma oficina de prática filosófica.

Metodologia:

- Leitura de imagens para a sensibilização e introdução do tema;
- Organização a turma em rodas de conversa para discussão do tema;
- Leitura coletiva dos trechos selecionados da obra que deem suporte teórico para a discussão;
- Seleção de atividades que envolvam a pesquisa, a reflexão e a discussão dos alunos sobre o tema aprendido.

Recursos necessários:

- Projetor ou imagem impressa colorida em papel couchê A3;
- Cópias impressas dos trechos do texto de apoio (uma para cada estudante) e/ou virtuais em alguma plataforma.

Cronograma geral:

Etapa	Tempo
1. Sensibilização e roda de conversa	1 aula (45 minutos)
2. Leitura e estruturação teórica	1 aula (45 minutos)
3. Prática filosófica	1 aula (45 minutos)

Para contextualizar!

Caro professor, abaixo você encontra algumas informações que podem te ajudar na contextualização da vida de Hannah Arendt (D'ENTREVES: 2018) e sua relação com pensadores contemporâneos; apresentamos também uma breve linha do tempo com os eventos mundiais e nacionais mais relevantes. Dessa forma, é possível propiciar aos alunos um primeiro contato com a vida e a obra dessa filósofa.

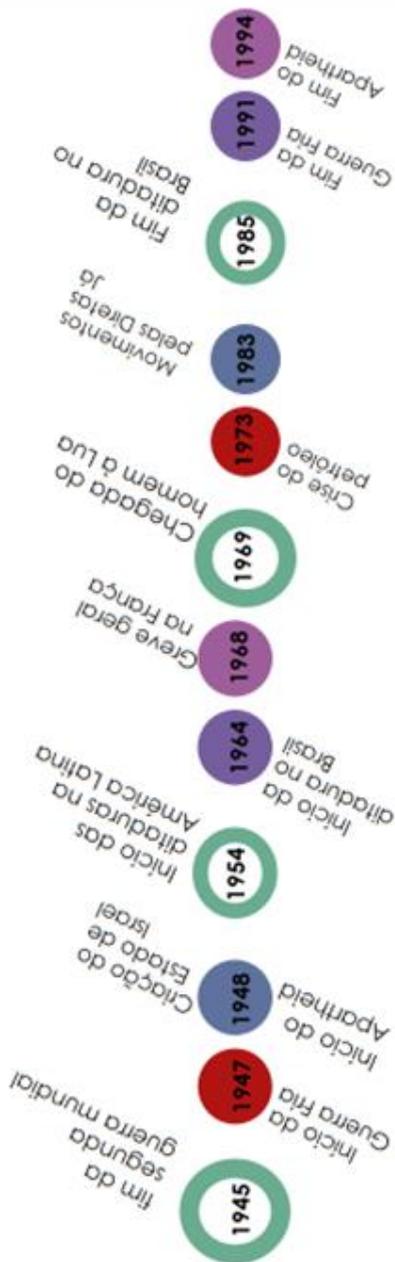
Hannah Arendt

Hannah Arendt (1906–1975) foi uma das filosofas políticas mais influentes do século vinte. Nascida em uma família judia alemã, foi forçada a sair da Alemanha em 1933 e viveu em Paris nos oito anos seguintes, trabalhando para algumas organizações de refugiados judeus. Em 1941, ela emigrou para os EUA e logo se tornou parte de um círculo intelectual muito ativo de Nova Iorque. Ela deteve várias posições académicas em várias universidades americanas até sua morte em 1975. Ela é mais conhecida por dois trabalhos que tiveram um impacto significativo tanto dentro como fora da comunidade académica. O primeiro, *As Origens do Totalitarismo*, publicado em 1951, consistia no estudo dos regimes nazista e stalinista que gerou um amplo debate sobre a natureza e os antecedentes históricos do fenómeno totalitário. O segundo, *A Condição Humana*, publicado em 1958, consistia em um estudo filosófico original que investigava as categorias fundamentais da vida activa (trabalho e ação). Além desses dois trabalhos, Arendt publicou vários textos sobre tópicos como a natureza da revolução, liberdade, autoridade, tradição e a idade moderna. Próximo de sua morte, ela havia completado os primeiros dois volumes de seu último grande trabalho filosófico, *A Vida da Mente*, que examinava as três faculdades fundamentais da vida contemplativa (pensamento, vontade e julgamento).

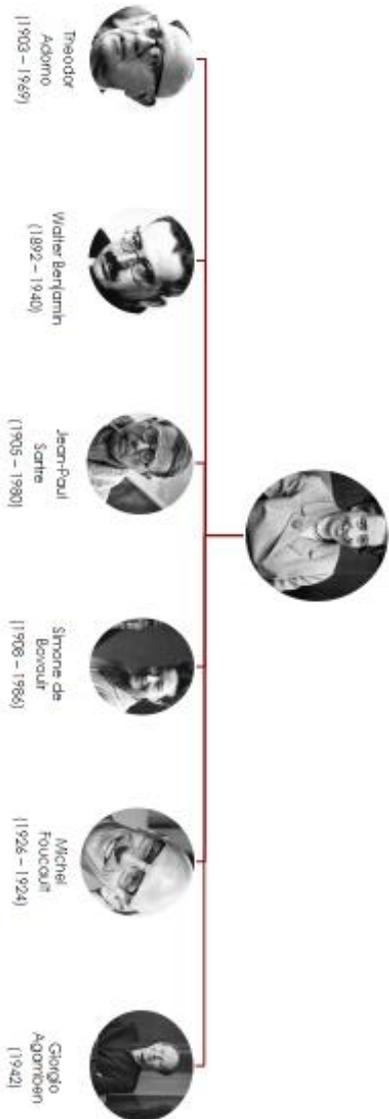




Contextualizando



Hannah Arendt e seus contemporâneos



Etapa 1

1.1 *Sensibilização do tema*

Olá, professor(a). Esse momento é muito importante para que você consiga despertar o interesse de seus estudantes para o tema. Para isso, sugerimos iniciar a aula com a leitura de uma imagem, preferencialmente com a turma organizada em um semicírculo de modo que possam olhar de maneira confortável uns aos outros e a imagem levada por você. Essa organização toma um tempo de sua aula, mas, por tirar os estudantes de seus lugares costumeiros da sala de aula, pode ajudar a despertar uma curiosidade sobre o que irão fazer.

Apresente a seguinte imagem a seus estudantes:



Manifestações de junho de 2013 – Fotografia: Mídia Ninja¹

¹ Imagem disponível em: < <http://www.ebc.com.br/cidadania/2014/06/protestos-completa-m-um-ano-e-violencia-policial-se-repete> > Acesso em: 31/05/2017.

Identificando aspectos gerais da cena:

- Que local é esse?
- O que está acontecendo?
- Quando parece ter ocorrido?
- Quem são as pessoas que aparecem na fotografia?
- É possível identificar alguma delas?
- O que elas estão fazendo?
- Por que estão nesse lugar?
- É possível saber em que momento do dia esse evento aconteceu?

Reconhecendo impressões:

- Que sensação essa imagem te desperta?
- Qual(is) elemento(s) te chama(m) mais a atenção?
- As sombras das pessoas te causam alguma impressão?
- Você já presenciou alguma situação parecida ou já participou de alguma?
- Que consequências esse evento pode ter tido?
- Que nome você daria para esse tipo de acontecimento?
- Que nome você daria para a fotografia?

Apresentando informações sobre a imagem:

Nesse momento, conte aos alunos que a fotografia registrou um dos atos decorrentes do aumento das tarifas de transporte público em várias cidades do Brasil, em junho de 2013. O ato em questão se passou em Brasília, no Palácio da Esplanada, e a fotografia é de autoria do Mídia Ninja, uma rede de esquerda que se apresenta como alternativa à imprensa tradicional e que ganhou repercussão graças a essas mesmas manifestações.

Roda de Conversa

Agora que você já sensibilizou o olhar dos seus estudantes para os elementos dessa fotografia, conduza a discussão para que pensem sobre as seguintes questões:

- Somos todos seres humanos. Mas somos idênticos uns aos outros?
- Em que somos diferentes uns dos outros?
- O que significa agir?
- O que significa discurso?
- O que uma ação e um discurso podem ter a ver com nossas diferenças?
- Quando observamos a ação e o discurso de alguém o que conseguimos saber sobre essa pessoa?
- É possível saber qual ação e discurso esperar de cada ser humano? O que isso significa?
- O que pode significar agir politicamente?

Etapa 2

Leitura e estruturação teórica

Para introduzir o pensamento de Hannah Arendt sobre a ação política, sugerimos a leitura de alguns trechos d' *A Condição Humana* destacados a seguir. Os alunos devem ser divididos em grupos de até quatro pessoas. Peça para que leiam juntos, discutam brevemente o que entenderam e tentem extrair do excerto a ideia principal. Em seguida, reúna os grupos em uma grande roda e peça para que cada grupo leia o seu trecho e diga qual ideia destacou. Ao longo dessa atividade você poderá ir mediando as relações feitas por eles com o pensamento da autora.

Sobre a revelação do agente na ação e no discurso

Trecho 1

[...] Pois em toda ação a intenção principal do agente, quer ele aja por necessidade natural ou por vontade própria, é revelar sua própria imagem. Assim é que todo agente, na medida em que age, sente prazer em agir; como tudo o que existe deseja sua própria existência, e como, na ação, a existência do agente é, de certo modo, intensificada, resulta necessariamente o prazer. Assim, ninguém age sem que (agindo) manifeste o seu latente. (DANTE *apud* ARENDT: 2007, p. 189)

Trecho 2

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de <<quem>>, em contraposição a <<o que>> alguém é - os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exhibir ou ocultar - está implícita em tudo o que diz ou faz. Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é; geralmente, porém, não basta o propósito deliberado de fazer tal revelação,

como se a pessoa possuísse ou pudesse dispor desse <<quem>> do mesmo modo como possui e pode dispor de suas qualidades. Pelo contrário, é quase certo que, embora apareça de modo claro e inconfundível para os outros, o <<quem>> permaneça invisível para a própria pessoa. À semelhança do *daimon*, na religião grega, que seguia atrás de cada homem durante toda a vida, olhando-lhe por cima do ombro, de sorte que só era visível para os que estavam à sua frente.

Esta qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas estão *com* outras, isto é, no simples gozo da convivência humana, e não <<pró>> ou <<contra>> as outras. Embora ninguém saiba que tipo de <<quem>> revela ao se expor na ação e na palavra, é necessário que cada um esteja disposto a correr o risco da revelação; e nem o praticante de boas ações, que precisa ocultar sua individualidade e manter-se em completo anonimato, nem o criminoso, que precisa esconder-se dos outros, pode correr o risco de revelar-se. Ambos são indivíduos solitários; o primeiro é <<pró>> e o segundo é <<contra>> todos os homens; ficam, portanto, fora do âmbito do intercuro humano e são figuras politicamente marginais que, em geral, surgem no cenário histórico em épocas de corrupção, desintegração e decadência política. Dada a tendência intrínseca de revelar o agente juntamente com o ato, a ação requer, para sua plena manifestação, a luz intensa que outrora tinha o nome de glória e que só é possível na esfera pública. (ARENDETT: 2007, p.192)

Sobre a ação e discurso como atividades propriamente humanas

Trecho 3

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas. (ARENDR, 2007, p. 188)

Trecho 4

[...]Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade, ou medo. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. (p.189)

Trecho 5

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. (ARENDDT: 2007, p. 189)

O que é ação e discurso

Trecho 6

Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega *archein*, <<começar>>, <<ser o primeiro>>, e em alguns casos, <<governar>>), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [...] Trata-se de um início que difere de um início do mundo; não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador. Com a criação do homem, veio ao mundo o próprio preceito de início; e isto, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o preceito de liberdade foi criado ao mesmo tempo, e não antes que o homem.

É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem. (ARENDDT: 2007, p. 190 - 191)

Trecho 7

[...] O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível, por que cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular, pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.

Se existe relação tão estreita entre ação e discurso é que o ato primordial e especificamente humano deve, ao mesmo tempo, conter resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: <<Quem és?>> Esta revelação de *quem* alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus atos [...]. (ARENDR: 2007, p. 191)

Sobre a impossibilidade de agir isolado

Trecho 8

Ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir. (ARENDR: 2007, p. 201)

Sobre o caráter da imprevisibilidade

Trecho 9

A fragilidade das leis e instituições humanas e, de modo geral, de todo assunto relativo à coexistência dos homens, decorre da condição humana da natalidade, e independe inteiramente da fragilidade da natureza humana. As cercas que inscrevem a propriedade privada e protegem os limites de cada domicílio, as fronteiras territoriais que protegem e tornam possível a identidade física de um povo, e as leis que tornam possível sua existência política, tem enorme importância para a estabilidade dos negócios humanos precisamente porque nenhum princípio limitador e protetor resulta das atividades que transcorrem na própria esfera dos negócios humanos. As limitações legais nunca são defesas absolutamente seguras contra a ação vinda de fora. A ilimitação da ação nada mais é senão o outro lado de sua tremenda capacidade de estabelecer relações, isto é, de sua produtividade específica. (ARENDETT: 2007, p. 204)

Trecho 10

Contudo, embora as várias limitações e fronteiras que encontramos em todo o corpo político possam oferecer certa proteção contra a tendência, inerente à ação, de violar todos os limites, são totalmente impotentes para neutralizar-lhe a segunda característica relevante: sua inerente imprevisibilidade. Não se trata somente da impossibilidade de se prever todas as consequências lógicas de determinado ato, pois se assim fosse um computador ele-

trônico poderia prever o futuro; a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato. (ARENDR: 2007, p. 204)

Etapa 3

Prática filosófica:

Caro professor, agora chegamos ao momento de expandir a relação dos seus estudantes com o tema. Para isso, sugerimos três possíveis atividades, que podem ser adaptadas de acordo com os recursos disponíveis na sua escola.

Atividade 1

Peça para que seus estudantes se reúnam em pequenos grupos (pode ser o mesmo das leituras). Sugira que pensem sobre algum espaço público que eles conhecem e frequentam (ou que gostariam de frequentar) e que identifiquem se há ausência de algum direito que eles conhecem e gostariam que tivesse garantido para eles e outras pessoas. Em seguida, peça para que pensem sobre que atitudes poderiam ser tomadas para ter garantidos esses direitos. Peça para que registrem isso em uma cartolina, em forma de texto e/ou imagens e que te entregue no final da aula. Auxilie-os sempre que necessário.

Atividade 2

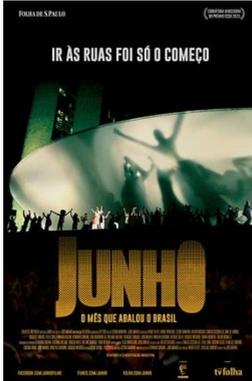
Se a sua escola tiver um laboratório com acesso à internet disponível, sugira para seus estudantes que, em pequenos grupos, pesquisem sobre outros acontecimentos que julgam ser uma ação política. Peça para que registrem em uma folha separada a descrição da ação: quando e onde ela ocorreu, de que forma, o motivo e as repercussões. Também é interessante saber que outras alternativas eles acreditam que seriam possíveis para o evento em questão.

Atividade 3

Sugira aos seus estudantes uma pesquisa a ser feita em casa e em grupo para ser apresentada em forma de seminário nessa última aula prevista para o tema. Peça para que pesquisem sobre alguma ação política (contemporânea ou antiga) que eles considerem bem sucedidas. Um exemplo, o movimento das sufragistas iniciado na Inglaterra do século XIX, ou mesmo os 20 centavos de aumento revogados em junho de 2013 após as intensas manifestações no Brasil inteiro. É interessante que os lembre de incluir informações de *como*, *quando* e *onde* ocorreu a ação política, além da forma como ocorreu, o motivo e as repercussões.

Indicações

Filmes:



Junho (documentário) – *o mês que abalou o Brasil*. Direção de João Wainer. Brasil, 2014.



Hannah Arendt. Direção de Margarethe von Trotta. Luxemburgo, 2012.

Músicas:



Até quando?

Intérprete: Gabriel, pensador
Composição: Gabriel, o Pensador
Tiago Mocotó e Itaal Shur
(2001)

Relato de experiência

Durante minha vida escolar sempre tive repulsa por aulas maçantes, desconexas da minha realidade, que me obrigavam a decorar uma série de conteúdos que me pareciam estranhos e que eu esquecia assim que cumpria minhas provas e trabalhos. Pensando nisso, fazer com que a Filosofia tenha algum sentido na vida dos meus estudantes sempre foi minha maior preocupação e é a partir disso que penso e desenvolvo todas as minhas aulas.

Desenvolver aulas sobre política, em especial, é uma tarefa desafiadora para os professores de História, Sociologia e Filosofia, seja pelo momento em que o país se encontra, diga-se, polarizado e com espaços de discussões lúcidas limitados, seja por ser um tema relacionado diretamente com a vida prática dos estudantes em sociedade. É necessário, portanto, que eles se apropriem do conteúdo de modo a utilizá-lo consciente e ativamente nas mais variadas situações que os cercam,

Diante disso, pensei em trabalhar o conceito de ação política em Hannah Arendt para que pudessem perceber como agir politicamente não se restringe a políticos ditos profissionais, que ocupam os cargos públicos, nem mesmo à ação de votar. Além disso, poderiam compreender como as categorias filosóficas da ação e do discurso em Hannah Arendt são fundamentais na constituição do indivíduo e em sua relação com a sociedade. Tal conteúdo foi pensado para ser desenvolvido de forma integrativa, com muita discussão e participação dos estudantes a fim de incentivar sua competência social.

Em todas as aulas que tenho dado pelo PIBID Filosofia, sempre busquei utilizar diferentes linguagens artísticas: obras de arte, fotografias, quadrinhos e audiovisual. Todos esses recursos me foram excelentes geradores de discussão e sensibilização dos temas. Além disso, consigo aproximar os estudantes do universo das artes, que muitas vezes não é acessado por aqueles que estão na escola pública.

Propor uma mudança na disposição das carteiras em sala de aula, abandonando o método frontal, em fileiras, para experimentar uma leitura compartilhada e uma discussão, tem me parecido uma maneira eficiente de manter o interesse e envolvimento da turma com o tema trabalhado. Eles aprendem a se olhar, a se colocar e a se ouvir. E, apesar de no começo poder causar um estranhamento em algumas turmas – afinal, cada turma tem suas idiossincrasias –, sempre obtive produções muito ricas. Espero que os professores que tiverem contato com este caderno possam dele se apropriar e utilizá-lo tanto como referência, quanto como um disparador de novas ideias que promova um prazeroso e frutífero encontro entre os estudantes e a Filosofia.

Bibliografia

- ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- D'ENTREVES, M. P. Hannah Arendt. In: ZALTA, E.N. (org) **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Edição de outono, 2018; tradução nossa). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/arendt/>>. Acesso em: 10/07/2017.

INTRODUÇÃO À LÓGICA: FALÁCIAS

Mayara Yuka

Irving Copi

Irving Marmer Copi nasceu em Copilovich, no dia 28 de julho de 1917, na cidade de Duluth, em Minnesota, norte dos Estados Unidos. Foi filósofo e lógico e estudou com Bertrand Russell na Universidade de Chicago. Ele também lecionou na Universidade de Illinois, na United States Air Force Academy, Universidade de Princeton e na Georgetown University Logic Institute. Ensinou lógica na Universidade de Michigan, de 1958 até 1969, e na Universidade do Havaí, em Manoa, de 1969 até 1990. É conhecido e reconhecido pelos livros de *Introdução à Lógica* e *Lógica Simbólica*.

Linha do Tempo

- 1917:** nasce Irving Copi
- 1918:** acaba a Primeira Guerra Mundial
- 1921:** Wittgenstein publica *Tractatus Logico-Philosophicus*
- 1939:** início da Segunda Guerra Mundial
- 1945:** final da Segunda Guerra Mundial
- 1948:** Copi se gradua na Universidade de Michigan; início do Apartheid
- 1951:** morre Ludwig Wittgenstein
- 1953:** publicação de seu primeiro livro: *Introdução à Lógica*.
- 1954:** publicação de *Lógica Simbólica*
- 1965:** publicação de *Língua, Pensamento e Cultura*
- 1966:** publicação de *Ensaio sobre o Tractatus de Wittgenstein*
- 1967:** publicação de *Leituras Contemporâneas em Teoria da Lógica*

1970: morre Bertrand Russell, de quem foi aluno

1971: publicação de *A teoria dos tipos lógicos*

1986: publicação de *Lógica Informal*

2002: falece Irving Copi

Citações

“A palavra falácia é usada [...] para designar qualquer ideia equivocada ou falsa crença, [...] uma falácia, tal como usaremos o termo, é um tipo de raciocínio incorreto [...], embora incorretos, podem ser psicologicamente persuasivos. Portanto definimos falácia como uma forma de raciocínio que parece correta, mas que quando examinada cuidadosamente, não o é.” (COPI: 1968, p. 73)

“Comum a todos os raciocínios que cometem falácias de relevância é a circunstância de suas premissas serem logicamente irrelevantes para as suas conclusões e, portanto, serem incapazes de estabelecer a verdade dessas conclusões” (COPI: 1968 p. 74)

“Ocorrem em argumentos cujas formulações contêm palavras ou frases ambíguas cujos significados variam, mudam de maneira, mais ou menos sutil, durante o argumento e, por conseguinte, tornam-no falaz.” (COPI: 1968, p. 91)

PLANO DE AULA

Tema: Falácias

Objetivos Gerais: Apresentar os diferentes tipos de falácias.

Objetivos Específicos:

- Apresentar aos estudantes uma breve introdução à lógica;
- Identificar argumentos falaciosos à medida que os estudantes entram em contato com exemplos de falácias;
- Desenvolver a habilidade de argumentação filosófico/lógica;
- Refletir sobre os argumentos inválidos cometidos no discurso do senso comum, seja ao lidar com questões as mais simples e cotidianas, seja ao tratar determinados temas de discussões éticas;
- Desenvolver a discussão e a colaboração coletiva.

Metodologia:

- Aula expositiva para a introdução do conceito;
- Debate sobre falácias a partir de exemplos;
- Atividade em grupo para a sistematização do conteúdo;
- Aplicação de uma prova para a verificação do conteúdo aprendido.

Recursos Necessários:

- Uma lista com 10 falácias com exemplos para cada uma delas;

- Uma lista com outras 11 falácias para a atividade em grupo, as quais serão impressas em tamanho A4, separadas uma a uma em tiras.

Cronograma Geral:

ETAPA	TEMPO PARA REALIZAÇÃO
Aula expositiva com debate	Em torno de 2 a 3 aulas ¹
Dinâmica em grupo	2 aulas
Aplicação de uma prova	1 aula

Etapa 1

Professora e professor, ao introduzir o conceito de falácia, enfatize que se trata de argumentos inválidos, embora aparentemente verdadeiros. Em outras palavras, trata-se de uma forma de argumentação a qual a lógica, como instrumento para o debate filosófico, não aceita, uma vez que a conclusão não se segue necessariamente das premissas. Para isso, a professora ou o professor pode elaborar uma pequena definição para o tema tratado. A sugestão é a definição proposta pelo próprio Copi:

A palavra falácia é usada para designar qualquer ideia equivocada ou falsa crença. Uma falácia, tal como usaremos o termo, é um tipo de raciocínio incorreto, embora incorreto, pode ser psicologicamente persuasivo. Portanto, definimos falácia como uma forma de racio-

¹ Considerando que cada aula tenha um período de 45 min.

cínio que parece correta, mas que quando examinada cuidadosamente, não o é.

É preciso também especificar os tipos de falácias, a exemplo daquelas apresentadas por Copi e reorganizadas pelo professor Cezar Mortari². Neste plano de ensino, trabalha-se apenas com as falácias informais, a saber, as falácias de relevância e as falácias de ambiguidade, cujas definições a seguir foram também propostas por Copi:

Relevância: Comum a todos os raciocínios que cometem falácias de relevância é a circunstância de suas premissas serem logicamente irrelevantes para as suas conclusões e, portanto, serem incapazes de estabelecer a verdade dessas conclusões.

Ambiguidade: Ocorre em argumentos cujas formulações contêm palavras ou frases ambíguas cujos significados variam, mudam de maneira, mais ou menos sutil, durante o argumento e, por conseguinte, tornam-no falaz.

A opção por essa categoria de falácia se dá pelo fato de as falácias informais dependerem da estrutura lógica da proposição.

Depois de definidas e classificadas as falácias, é importante elencar os tipos de falácia dentro de cada categoria. Nesse momento, sugere-se o uso da primeira lista de falácias, contendo as principais características, como no exemplo a seguir:

² Vide o material organizado pelo professor Cezar Mortari (Departamento de Filosofia - UFSC), em notas de aulas não publicadas, que contém o título de “Falácias Informais”, nas referências abaixo.

1) Contra o Homem:

Forma Geral: A pessoa **x** afirma **y**; **x** tem alguma característica julgada reprovável, portanto o que **x** diz não é verdade³.

Também, para cada falácia, é preciso que seja exposto um exemplo, para que os alunos possam relacionar o conteúdo com algum aspecto que diz respeito às questões postas em seu cotidiano. A sugestão é que o exemplo aborde questões de discussões éticas como: machismo, racismo, homossexualidade, preconceitos, paradigmas sociais, exclusão social, entre outros. Para aproveitar o exemplo citado acima, poderia ser aplicado uma situação de racismo, vejamos:

Exemplo: Lilian afirma que Deus não existe, mas Lilian é negra, portanto não devemos dar ouvidos a ela.

Após preparar as formas gerais e os exemplos, esse conteúdo deve ser passado em sala e a cada exemplo discuta com seus alunos se de fato compreendem a invalidez de tal argumento e o que acham da falácia. A sugestão é que se faça isso com todas as falácias apresentadas, de modo que seja possível apontar, a cada caso, a invalidez do argumento. É viável que se peça para eles darem outros exemplos sobre o tipo de falácia indicado, pois assim avaliar é possível verificar se eles de fato apreenderam e souberam aplicar corretamente na prática a forma geral apresentada.

³ Uma pequena consideração a ser feita é em relação às variáveis utilizadas na formulação geral, já que para entendê-las é preciso certo nível de abstração, mas que não se complica muito se explicado que são tidas como lacunas a serem preenchidas, ou seja, **x**, **y**, ou **z**, seriam um “alguma coisa” que deve ser preenchido.

Etapa 2

Após a exposição e discussão das falácias propostas, segue a sugestão de que as falácias sejam trabalhadas na forma de uma lista de exercícios a ser passada e realizada junto com os alunos, em sala. Separe alguns exemplos de falácias e peça, cada vez a um aluno diferente, para que expliquem qual é a falácia em questão.

Após esse pequeno exercício, segue a seguinte atividade: separe a turma em grupos de 3 a 4 estudantes. Os grupos competirão entre si, assim, eles devem escolher um nome para o grupo, que será anotado na lousa e, embaixo dele, os pontos ganhos.

Utilize a segunda lista, com 11 falácias – para o caso de empate –, de modo a separar as falácias em tiras, dobrá-las e coloca-las numa sacola para serem sorteadas. Retire uma tira da sacola e leia em voz alta para os alunos. Todos os grupos terão 1 minuto para discutir entre si e decidir qual será a resposta dada. A resposta deve ser escrita num pedaço de papel e entregue à professora ou ao professor. Assim, a atividade segue até que se realizem as 10 rodadas. As mesmas regras valem para o caso de empate, porém, só jogam os grupos com a mesma soma de pontos.

Você pode motivar seus alunos para a atividade se propondo a dar um ponto a mais na prova para o grupo vencedor, embora não seja recomendável esse tipo de recompensa nesse momento – interessa os alunos entenderem, identificarem e discutirem as falácias de modo a chegar a um consenso quanto à classificação dela.

Etapa 3

Após a dinâmica, ainda é preciso avaliar os alunos de algum modo, assim é proposto que seja preparada uma prova

com questões diversas, não apenas contendo o método tradicional de assinalar respostas ou apenas dizer de qual falácia se trata. É sugerido que se faça questões para correlacionar os nomes das falácias aos exemplos, ou pode-se pedir a eles exemplos de falácias, ou ainda justificar por que acreditam ser a falácia do exemplo aquela que justamente nomearam. Como sugestão de exercícios para a prova, ver Anexo 1.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Etapa 1

Preparei o conteúdo de acordo com as considerações citadas no plano de ensino acima e iniciei a introdução do conteúdo perguntando aos alunos se eles entendiam o porquê de esses conteúdos serem trabalhados. Obtive a seguinte resposta: “para sabermos argumentar”. Aproveitando que o conteúdo anterior trabalhado pelo professor foi de validade de argumentos, anunciei que agora iríamos trabalhar justamente os argumentos inválidos e frisei o que são argumentos inválidos; conjuntamente a isso, passei às definições. Logo na primeira falácia, pude notar que alguns alunos ficaram em silêncio, acredito que devido ao estranhamento do argumento com o exemplo de racismo, o qual citei no plano de ensino. E é bem provável que de início não tenham se acostumado ou fixado a ideia de falácias serem argumentos inválidos, podendo até ter acreditado ou pensado que eu estava sendo racista. Então, para isso, busquei reforçar a ideia de que estes eram argumentos inválidos, e que não devemos argumentar deste modo, ou que devemos evitá-lo. Também foi pedido que eles dessem exemplos de outras falácias. Embora um pouco receosos, uma aluna em especial participou bastante e isso abriu espaço para que logo outros também participassem. Após a terceira falácia eles começaram a se sentir mais à vontade e vários alunos pas-

saram a dar outros exemplos de falácias. Consegui passar e debater todo o conteúdo em torno de duas aulas e meia, ambas seguidas de debates. Gostaria de relatar, em especial, a conduta de uma das alunas que, na primeira aula sentou no fundo da sala e sequer olhou para mim. Foi quando comecei a questioná-los a respeito de um dos exemplos, o qual envolvia uma crítica social. Essa mesma aluna sentou-se na primeira carteira e ficou me olhando fixamente. Logo em seguida, participou ativamente da aula, dando um outro exemplo da falácia discutida. Concluindo, acredito que por ter elaborado o conteúdo a fim de discutir questões éticas e críticas sociais, os alunos se colocaram na posição de pensar e refletir sobre essas questões e até desconstruir posições preconceituosas, machistas, homofóbicas, as quais fazem parte do seu cotidiano. Ou seja, o debate foi posto, o espaço para a discussão de vários aspectos éticos e cotidianos foi aberto e aos poucos eles foram se inserindo nesse espaço, o que foi muito positivo!

Etapa 2

Depois de expor e debater o conteúdo, propus aos alunos fazermos a dinâmica e expliquei como seria. No primeiro momento, os alunos se mostraram preguiçosos para se levantar e se unir em grupo, mas fui insistindo e, aos poucos, eles foram me cedendo espaço para aplicar a atividade. Posso dizer, e o professor que estava comigo em sala é prova disso, que a atividade deu muito certo. Os alunos identificaram várias falácias acertadamente e quanto às que erraram, expliquei o porquê de a resposta estar errada para que pudessem compreender o erro. Os alunos também trabalharam em grupo para discutir qual seria a resposta em determinada rodada, foi interessante ver o silêncio que se instaurou na sala, seguido de murmúrios como: “acho que é a de acidente”, “não, acho que é generalização apressada porque está falando de um caso e

depois de todos”. A atividade durou cerca de duas aulas. É importante alertar a você, professora ou professor, que aplicará este conteúdo, que provavelmente haverá certa agitação por parte dos alunos, haverá comemoração, haverá competição e um pouco de “bagunça”, mas nada que não seja resultado da própria dinâmica. De modo geral, também obtive resultados positivos.

Etapa 3

Preparei a prova com exemplos parecidos com os quais foram trabalhados em sala e de modo geral os alunos foram muito bem, principalmente nos exercícios para os quais era pedido que dessem exemplos de falácias e explicassem o porquê de determinada falácia ser a alternativa que escolheram. A prova conteve três exercícios principais. O primeiro pedia que os alunos marcassem os exemplos apenas com os nomes; nesse exercício podiam ser colocadas as falácias mais difíceis. No segundo exercício, foi solicitado que eles dessem o exemplo de uma determinada falácia (acredito que se possa pedir até mais de um exemplo da mesma falácia ou um exemplo de duas falácias diferentes). No terceiro exercício da prova, eles assinariam a alternativa que correspondesse aos respectivos nomes das falácias dadas de exemplo no enunciado da questão; tive como modelo questões do ENEM para elaborar essa questão. Como dito anteriormente, um exemplo desse modelo pode ser consultado no Anexo 1. De modo geral, também obtive resultados positivos na aplicação desta prova. A maioria obteve notas acima de 6,0 (seis), a média estabelecida pela escola.

ANEXO 1

EXERCÍCIO 1)

- Diga quais são estas falácias:
 - a) Os alunos que tiram nota 10 na prova é porque estudam muito, se o professor quiser que eu estude pra matéria dele, ele que me dê nota 10.
 - b) O aluno o qual o professor considera bagunceiro tirou nota baixa na prova, então todos os alunos bagunceiros também vão tirar nota baixa na prova.
 - c) Uma amiga minha quer emagrecer, porque todos dizem que ela está gorda e que precisa emagrecer.
 - d) O filósofo Nietzsche disse que Deus está morto, mas ele era louco! Quem é que acredita no que ele disse?
 - e) Os políticos no Brasil não são corruptos porque ninguém conseguiu provar de fato que eles são corruptos.

EXERCÍCIO 2)

- Dê um exemplo de uma falácia de apelo à autoridade:

EXERCÍCIO 3)

- Assinale a alternativa que contém respectivamente as respostas corretas da sequência de falácias a seguir:
 - a) Hitler matou milhares de judeus e homossexuais, como muitas pessoas naquela época concordavam com as ideias de Hitler, ele estava certo.

- b) João, você não pode deixar ninguém te ver chorando, porque homem não chora jamais!
- c) Outro dia meu time ganhou e eu estava usando uma blusa azul, hoje meu time vai ganhar de novo porque estou usando a mesma blusa azul!

- () Falsa causa/ generalização apressada/ acidente.
- () Apelo à galeria/ acidente/ falsa causa
- () Acidente/ contra o homem/ generalização apressada

Bibliografia

COPI, I. M. **Introdução à Lógica**. Rio: Zahar, 1972.

MORTARI, C. A. **Introdução à lógica**. São Paulo: Editora Unesp, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

SALMON, W. C. **Lógica**. Rio: Zahar, 1973

NOLT, J. & ROHATYN, D. **Lógica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1991

IDEALISMO ALEMÃO: DIALÉTICA

Aline Bennett

Eixo Temático I

Tema: Dialética e o Princípio de Coerência

Objetivo geral: Apresentar o conceito de dialética hegeliana reformulada com a inclusão do princípio de coerência do filósofo brasileiro Carlos Cirne Lima.

Objetivos específicos:

- Mediar o contato dos estudantes com um critério possível para tomar decisões livres;
- Apresentar a teoria dialética;
- Pensar o bem e o mal a partir do princípio de coerência, no contexto dialético;
- Refletir sobre problemas atuais aplicando a teoria em questão;

Metodologia:

- Apresentação de um panorama histórico com alguns dos grandes conflitos da humanidade;
- Apresentação da teoria dialética e o princípio de coerência;
- Realização de atividade para a aplicação da teoria sobre os conflitos históricos;
- Discussão sobre as alternativas para os problemas atuais elencados pelos alunos a partir da dialética hegeliana e do princípio da coerência;
- Criação planos de ação com essas alternativas.

Recursos necessários:

- Quadro e canetas/giz.
- Cópias impressas dos textos de apoio, conceitos e atividades correlatas (uma cópia para cada estudante).

Cronograma geral:

Etapa	Tempo
1. Panorama histórico e grandes conflitos da humanidade	1 aula (45 minutos)
2. Leitura e estruturação teórica	1 aula (45 minutos)
3. Identificar os problemas atuais e discutir as alternativas	1 aula (45 minutos)

Bibliografia

CIRNE-LIMA, C. **Dialética para principiantes**. 3^a. Ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

CIRNE-LIMA, C. **Depois de Hegel: uma reconstrução crítica do sistema neoplatônico**. Caxias do Sul: Educus, 2006.

Etapa 1

- **Panorama histórico e grandes conflitos da humanidade**

Nesta etapa existem várias opções possíveis, tratarei da que julgo mais coerente com a identidade dos jovens. O objetivo deste ponto não é que os alunos decorem historicamente os acontecimentos, mas antes, que consigam identificar que, em-

bora renomados, os filósofos e outros grandes nomes que marcaram nossa história foram pessoas como nós, hoje, mas que escolheram lidar de uma forma diferenciada com o que estava acontecendo no período em que viviam.

Para conseguir despertar esse identificar-se no outro, proponho ao professor/ à professora que solicite aos alunos exemplos de conflitos que eles conheçam ou já ouviram falar. De acordo com as respostas, o professor deve dispor os eventos em uma linha do tempo no quadro, completando com assuntos correlatos. Por exemplo, um(a) aluno (a) propõe o tema “Nazismo”, o professor deve colocar o tema na linha do tempo e mostrar aos alunos o horizonte de perspectiva possível para diferentes pessoas, com diferentes contextos e opiniões, que viveram naquela época. Seguindo o exemplo, a insegurança da população após a Primeira Guerra, a crise, por consequência, a revolta popular, a interpretação da teoria da evolução, a reação da população com o Tratado de Versalhes e outros pontos que julgar importantes para entender o contexto em que se desenvolveu o tema. Reforço que o objetivo não é uma tomada dos pontos como fosse uma mera verificação oral do conhecimento dos alunos, deseja-se muito mais, que eles, ao entrar em contato com diferentes perspectivas que cercaram os eventos, consigam , se colocar no lugar de alguém que viveu esse período.

- **Identificando aspectos dos temas, sensibilizando os estudantes:**

- Em que ano aconteceu?
- O que aconteceu antes?
- Qual era a situação da população naquele momento?
- O que discutiam em Biologia, Física e Química naquela época? Qual era a teoria dominante?

- Por que decidiram agir do modo que agiram (ou deixaram de agir)?
- O que você faria se vivesse naquele contexto?
- O que você usou para decidir esse modo de agir?
- Hoje pensamos de modo diferente? Por quê?

Etapa 2

• **Leitura e estruturação teórica**

Para introduzir o conteúdo teórico, a saber, a dialética hegeliana reformulada por Cirne-Lima, sugiro a divisão da turma em grupos, cada grupo ficará responsável por explicar um conceito chave da teoria.

Conceito 1: Princípio da Identidade

$A=A$, ou seja, todo ente é igual a si mesmo, não pode no mesmo espaço, tempo e sob o mesmo aspecto ser e não ser. Faz o papel de *tese* na dialética, garante a interação e a reprodução.

Conceito 2: Princípio da Diferença (emergência do novo)

Explica a emergência do novo, incluindo aqui, as mutações por acaso, contingências, da sequência de $A=A$. Podemos, eventualmente nos deparar com um não- A , ou seja, uma diferença; caracterizando-a, assim, enquanto contradição. Se na repetição de A , nós nos deparamos com B , B sendo diferente de A , mas não sendo não- A , então, teremos uma diferença contrária, não contraditória, que decorre das mutações e das contingências. Papel de *antítese*.

Conceito 3: Princípio da Coerência

Sabemos, pela regra da não-contradição, que A e não-A não podem coexistir, entretanto, A e B são, nessa linguagem, contrários e não contraditórios. Assim, segue o princípio da coerência, que elimina as contradições presentes ou não em A e B, que são duramente incoerentes e supera diferenças contrárias, encontrando um caminho possível para A e B coexistirem, em C, onde C já seria o resultado da dialética, os múltiplos em um novo, a *síntese*.

Conceito 4: Dialética ascendente

É exatamente a condição de A e B existirem de maneira coerente em C. Partimos da multiplicidade e buscamos a unidade, o degrau mais alto do conhecimento. Nas palavras de Cirne-Lima:

O caminho que parte da multiplicidade desordenada das coisas e procura encontrar nelas um princípio de ordem. Esse princípio de ordem, embora seja único, explica as muitas coisas, e aquilo que parecia ser uma pluralidade caótica e desordenada aparece como uma multiplicidade ordenada, ou melhor, como a ordem dos múltiplos elementos que a constituem. (...) Esse caminho para cima parte da multiplicidade e vai para a unidade, parte do singular para o universal. (CIRNE-LIMA: 2006, p. 52)

Conceito 5: Dialética descendente

Depois de traçar o caminho para o universal, segundo o filósofo, identificamos os três princípios mais universais, que foram definidos acima, a saber identidade, diferença e coerên-

cia. A dialética descendente, então, fará o caminho inverso, a descida da unidade para a multiplicidade, da teoria para os fenômenos, até chegar no mundo em que vivemos, na multiplicidade.

Os grupos devem apresentar para a turma os conceitos na ordem descrita acima, e conforme falarem, o professor deve montar o quadro dialético (anexo 2) no quadro, para que os estudantes vejam em que a teoria está baseada, para, a partir da dialética descendente, serem capazes de ver o seu potencial prático.

Etapa 3

- **Identificar os problemas atuais e discutir as alternativas**

Nesta etapa, os alunos devem trazer problemas atuais cotidianos diante dos quais se veem levados a tomar uma posição. É possível, por exemplo, se posicionar quanto à recente situação política do país: como tomar uma decisão coerente neste mar de incertezas? Também possível é a reflexão sobre problemas de menor escala: , o que fazer depois do Ensino Médio? Graduação? Trabalho? Quais são as opções? O que eu escolho? Com base no que eu escolho?

A depender da turma, do contexto, é possível que o professor sugira os temas a serem discutidos sob a estrutura teórica proposta. Entretanto, vejo importância na decisão dos alunos quanto ao tema; essa decisão é estratégica, tanto no sentido de identificação, sensibilização e participação, quanto na tomada de uma decisão política. São passos dados pelos estudantes que terão impacto na sua vida individual bem como na vida em sociedade, com as pessoas que se relacionam.

Minha proposta é a realização de uma atividade individual, feita em sala de aula, de acordo com os passos a seguir:

1. Identificar um problema que necessita análise e decisão;
2. Identificar o contexto, princípios de identidade, diferença e coerência do problema;
3. Fazer o exercício dialético e considerar as alternativas mais e menos coerentes;
4. Decidir qual alternativa seguir e quais serão os impactos futuros dela.

ANEXOS

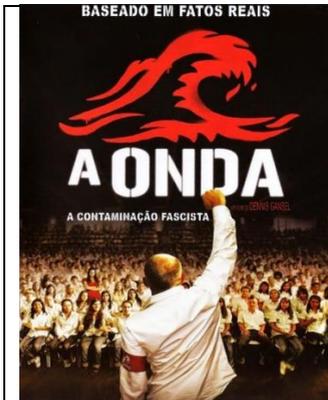
Anexo 1

- **Sugestões de filmes:**

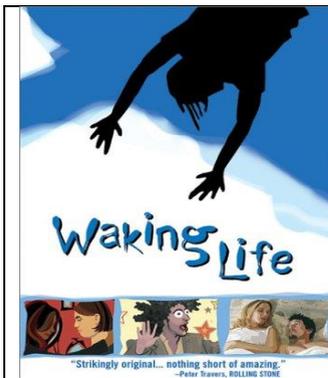
Os filmes sugeridos têm como objetivo mostrar que nem sempre analisamos de maneira devida os fatos históricos. Olhar a história a partir do exercício dialético é conseguir enxergar a multiplicidade, as identidades e as diferenças em cada período, e não somente o resultado disso. Nesse sentido, os filmes buscam explorar essa reflexão crítica, mostrando a diferença que há entre aceitar a história como dada ou pensar e entender a história com a maior quantidade de informações possíveis.



A Grande Aposta (2015)
Tema: Crise financeira
Direção: Adam McKay



A Onda (2008)
Tema: Ideologias e formas de governo
Direção: Dennis Gansel

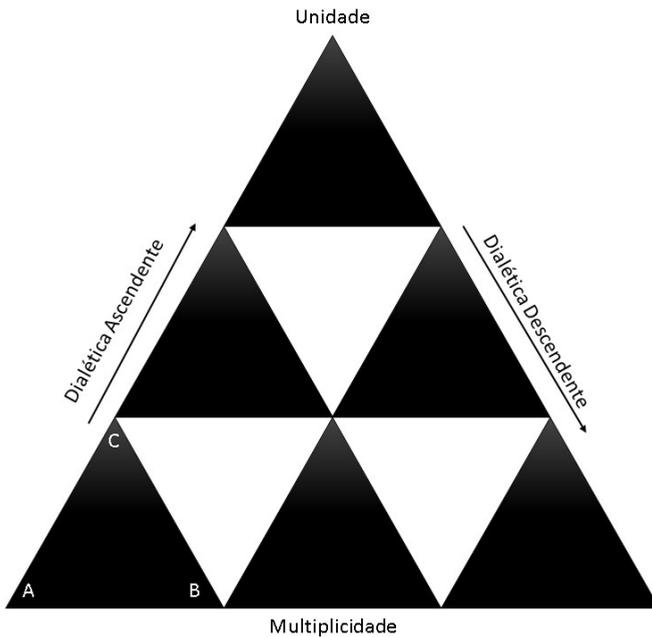


Waking Life (2001)
Acordar para a vida (português)
Tema: O real, a consciência.
Direção: Richard Linklater



Hannah Arendt (2012)
Tema: Banalidade do mal.
Direção: Margarethe von Trotta

Anexo 2: Quadro dialético (elaborado pela autora)



A = Identidade A = Tese Dialética Ascendente = Multiplicidade para Unidade
B = Diferença B = Antítese Dialética Descendente = Unidade para Multiplicidade
C = Coerência C = Síntese

MICHEL DE MONTAIGNE E RENÉ DESCARTES

Alberto Vitorino Bonomi

Montaigne

Michel Eyquem de Montaigne nasceu no Castelo de Montaigne, em 28 de fevereiro de 1533 e faleceu no mesmo local, no dia 13 de setembro de 1592. Foi um jurista, político, filósofo, escritor, cético e humanista francês. Frequentou o colégio de Guyene, em Bordeaux, e estudou Direito em Toulouse. Foi conselheiro da Corte de Périgueux e fez parte do Parlamento de Bordeaux. Com a morte de seu pai, tornou-se herdeiro de uma propriedade e do título de Senhor de Montaigne, que lhe garantiu uma sobrevivência tranquila. Teve um importante papel como intelectual no conflito entre católicos e protestantes na França. É considerado um dos maiores nomes do Renascimento, devido aos seus *Ensaio*s que inauguraram um novo gênero literário, em que o escritor faz reflexões pessoais e subjetivas sobre diversos temas, entre eles, religião, educação, amizade, amor, liberdade e guerra¹.

Linha do tempo

1533: Nascimento

1543: Publicação da obra *Das Revoluções das Esferas Celestes* de Copérnico

1545: Primeira sessão do Concílio de Trento

1549: Jvai para Toulouse onde estudou Direito

1554: Torna-se conselheiro da Corte de Périgueux

¹ Biografia disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Michel_de_Montaigne> (último acesso: 23/11/18)

- 1562:** Início das guerras religiosas na França
- 1565:** Casa-se com Françoise de La Chassagne
- 1568:** Morte de seu pai
- 1570:** Vende seu cargo no parlamento de Périgueux
- 1571:** Retira-se à sua propriedade para escrever suas reflexões
- 1572:** Eleito prefeito de Bordeaux
- 1580:** Publica a primeira edição do 'Ensaaios'
- 1592:** Morte

René Descartes

René Descartes nasceu no dia 31 de março de 1596, em Haye, antiga província de Touraine, na França, e faleceu dia 11 de fevereiro de 1650, em Estocolmo, na Suécia. Foi um famoso filósofo, físico e matemático francês. De formação jesuíta e com estudos em direito, Descartes também cogitou uma carreira militar, quando se alistou ao exército de Maurício na Holanda. Abandonando tal carreira, começou a estudar matemática com o cientista holandês Issac Beeckman, de quem sofreu enorme influência. Em 1619, iniciou uma série de viagens pela Europa que motivou também sua produção filosófica e científica. Destaca-se um episódio da publicação do seu 'Tratado do Mundo' no qual abordaria a sua tese sobre heliocentrismo. Porém, com a condenação de Galileu pela Inquisição, Descartes abandonou a ideia de publicá-lo e buscou asilo nos Países Baixos. Descartes é considerado por muitos como o fundador da Filosofia Moderna. Forte crítico da tradição escolástica, teve como suas principais inovações a descoberta da forma pura da subjetividade humana e a formulação do *Cogito*, na sua obra 'Meditações'.

Linha do Tempo

- 1596:** Nascimento
- 1607:** Inicia seus estudos no colégio jesuíta Royal Henry
- 1616:** Conclui seus estudos em Direito
- 1618:** Alista-se no exército de Maurício na Holanda
- 1618:** Inicia os estudos da matemática com o cientista holandês Isaac Beeckman.
- 1619:** Rompe com a filosofia de Aristóteles, adotada nas academias e propõe uma ciência unitária e universal, lançando as bases do método científico moderno.
- 1633:** Galileu é condenado pela Inquisição
- 1637:** Publica o 'Discurso do Método'
- 1641:** Publica as 'Meditações Metafísicas'
- 1649:** Vai para Estocolmo, Suécia, como professor a convite da rainha Cristina.
- 1648:** Começa a Guerra dos 30 anos
- 1650:** Falecimento

Citações

“Outros autores têm como objetivo a educação do homem; eu o descrevo. E o que assim apresento é bem mal conformado. Se o tivesse de refazer, faria sem dúvida bem diferente. Acontece que já está feito. Os traços deste seu retrato são fiéis, embora variem e se diversifiquem. (...). Não posso fixar o objeto que quero representar: move-se e titubeia como sob o efeito de uma embriaguez natural. Pinto-o como aparece em dado instante, eu não pinto o ser. Eu pinto a passagem (...) se minha alma pudesse tomar pé eu não ensaiaria, eu me decidiria:

ela está sempre em aprendizagem e à prova”.
(MONTAIGNE: 1980, p. 367)

“Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências”.
(DESCARTES: 1988, p. 17)

PLANO DE AULA

Tema: os argumentos céticos acerca da fundamentação dos nossos conhecimentos.

Objetivos específicos:

- Entender o problema do conhecimento;
- Enfatizar o problema cético da limitação e inconfiabilidade dos sentidos;
- Desconstruir certos paradigmas acerca do conhecimento;
- Apresentar a importância do ceticismo para a filosofia;
- Mediar a apropriação dos estudantes quanto aos seguintes conceitos: conhecimento, dúvida, justificação e sentidos.

Metodologia:

- Aula expositiva dialogada;
- Apresentação de exemplos de que os sentidos nos enganam por meio da projeção de imagens;
- Realização de uma atividade de fixação e problematização de;
- Reprodução de um vídeo para ;
- Realização de leitura de um texto filosófico clássico para

Recursos necessários:

- Quadro e pincel/giz;
- *Power Point*;
- Computador;
- Projetor.

Cronograma geral:

<i>Etapa:</i>	<i>Processo:</i>	<i>Tempo de aula:</i>
<i>I e II</i>	<i>Sensibilização e Construção teórica</i>	<i>Em torno de duas aulas</i>
<i>III</i>	<i>Prática filosófica</i>	<i>Uma aula</i>

Etapa I: *Sensibilização*

Momento I

O primeiro passo é a sensibilização em relação ao tema. Para tanto, é necessária uma pergunta inicial de caráter pessoal: “Você já teve dúvidas em relação a algum conhecimento

que possuía?” A questão pode ser escrita na lousa para chamar a atenção dos alunos. Conforme estes se manifestam, o professor pode direcionar a conversa de modo a destacar que, na questão colocada, existem dois conceitos opostos, a saber, *Conhecimento* e *Dúvida*. Ou seja, se possuímos algum grau de dúvida em relação a algo que afirmamos, nós não temos o conhecimento daquilo proferido. Assim, é possível chegar à primeira distinção conceitual da aula: *Conhecimento X Dúvida*, a fim de problematizar: Ou se tem *Conhecimento* ou *Dúvida* sobre algo.

Momento II

O passo seguinte é lançar a segunda pergunta para a classe: “Qual dos nossos conhecimentos está livre da dúvida?” As respostas que surgirão aqui deverão ser das mais diversas. Talvez seja o momento crucial da aula, que exigirá mais habilidade retórica por parte do docente. De forma dialogada, o professor dará enfoque a respostas que delimitam como inquestionável a existência de objetos físicos. Assim, respostas semelhantes a “A minha existência” ou “A existência deste pincel” devem ser escritas na lousa. Essa provocação deve fazer com que os alunos se questionem por que alguns conhecimentos, como os exemplificados, não são questionados. e serve de mote para apresentar o terceiro conceito, a saber, o de *justificação*. O professor deve deixar bem claro que esses processos e essa necessidade de justificação buscam nos isentar das dúvidas que podem ser levantadas em relação aos nossos conhecimentos.

Assim, quando o professor lançar a pergunta, “Mas o que justifica a existência deste pincel?”, é provável que surjam respostas do tipo: “eu o vejo”. Mesmo que as respostas que recorram aos sentidos como meio de justificação não apare-

çam, o professor deve sugerir-las. Assim, o professor já pode introduzir e explicitar o último e principal conceito: *os sentidos*. A etapa a seguir servirá de auxílio para a compreensão deste.

Etapa II: Estruturação teórica

Momento I

Exibição do vídeo: “Como os animais veem o mundo”.²

Momento II

O professor deve utilizar a exibição do vídeo acima para apresentar o argumento de Montaigne sobre a possível limitação dos nossos sentidos, contido no exemplo em que o autor conjectura uma situação em que seriam necessários 20 sentidos para compreender o que se passa no mundo. Aqui o professor deve se utilizar de exemplos que o ajudarão a explicitar o tema. Um destes pode ser a invenção de um suposto sexto sentido, usando qualquer palavra, digamos ‘sasarejar’. A partir disso, os alunos devem ser provocados com as seguintes questões: “E se todos à sua volta falassem que você não possui esse tal sexto sentido? Ou que você não ‘sasareja’? Como você saberia que esta pessoa está errada? Afinal, como uma pessoa que nunca ‘sasarejou’ vai saber o que é ‘sasarejar’?” O professor pode aproximar o caso com o de alguém que possui uma deficiência visual desde seu nascimento. Como explicar com palavras o que é ‘ver’ para essa pessoa? Assim, o professor pode terminar esse momento resumindo o argumento de Montaigne com a seguinte provocação: “E se precisássemos de mais sentidos para perceber o que se passa à nossa volta?”

² Canal Top 10. **Como os animais veem o mundo**. Disponível em: <https://youtu.be/hyVzBBpbj3g> (último acesso: 25/11/18)

Momento III

Aqui o professor irá induzir a turma a não pensar apenas em uma possível limitação numérica dos sentidos, mas igualmente em uma possível inconfiabilidade desses. Para isto, sugiro a utilização do famoso argumento cartesiano presente nas "Meditações", de Descartes. Devido à acessibilidade do texto, e a obrigação do professor em colocar os educandos em contato direto com os textos filosóficos, sugiro ao professor ler para a turma o seguinte trecho:

Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez. (I Meditação, 3)

Momento IV

O professor pode ilustrar o conceito trabalhado acima utilizando exemplos como: "Certamente você já deve ter passado pela experiência de ver alguém de longe e acreditar conhecê-la, mas, ao se aproximar dessa pessoa, perceber ser um estranho completamente diferente da pessoa pressuposta" ou "Certamente você conhece alguém que já passou pela experiência de estar sob o efeito de alguma substância que modifica o modo de como percebe as coisas, fazendo essa pessoa se iludir quanto ao que pensou ser o 'real'". Assim o professor conclui conjuntamente com seus educandos que os sentidos não só podem ser limitados, como não são totalmente confiáveis, pois passamos por diversas situações em que eles nos enganam.

Momento V

Para assegurar a apreensão do conceito pelos alunos, recomendo ao professor que projete as seguintes imagens selecionadas que confundem os nossos sentidos:

Imagem I³



Imagem II⁴



³ Disponível em: http://psicofisicabiologica.zip.net/arch2010-11-07_2010-11-13.html (último acesso: 25/11/18)

⁴ Disponível em: http://psicofisicabiologica.zip.net/arch2010-11-07_2010-11-13.html (último acesso: 25/11/18)

Imagem III⁵

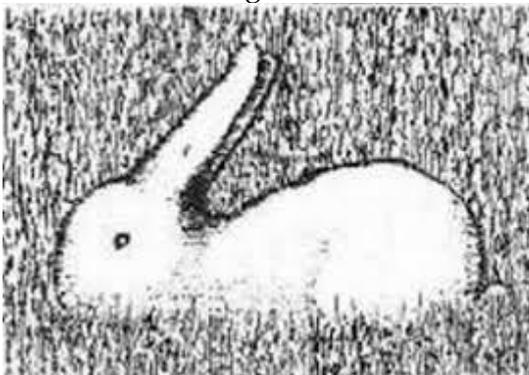
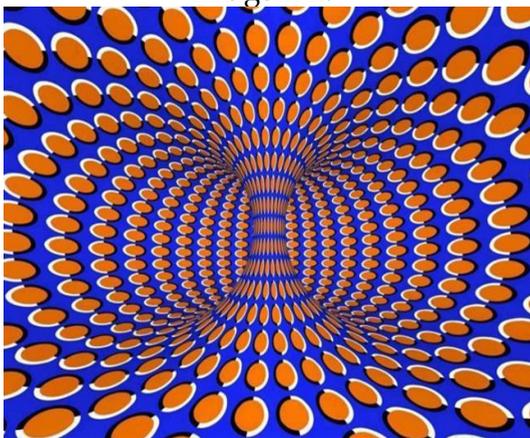


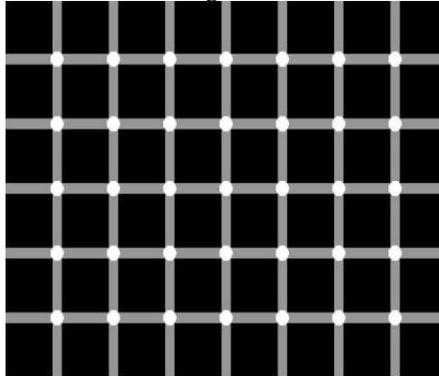
Imagem IV⁶



⁵Disponível em: <http://www.oqueoquee.com/imagens-ambiguas/> (último acesso: 25/11/18)

⁶Disponível em: <http://www.purebreak.com.br/noticias/18-imagens-de-ilusao-de-otica-que-vaio-fritar-seu-cerebro-confira/16247> (último acesso: 25/11/18)

Imagem V⁷



Conte os pontos pretos! :0)

À medida que os alunos refletem sobre as imagens projetadas, é possível assegurar que eles tenham compreendido como os sentidos podem não ser confiáveis quando se pretende apreender a realidade.

Etapa III: *Prática filosófica*

Momento I

O professor organizará a sala em grupos e dará para cada equipe a tarefa de responder às seguintes questões:

⁷ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/veja-15-ilusoes-de-otica-que-vao-confundir-o-seucerebro,86b99a88063cb410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html> (último acesso: 25/11/18)

1. Quantas pessoas do grupo já passaram por um episódio em que os sentidos lhes confundiram acerca do que era o real?
2. Os sentidos possuem utilidade prática para nós? Como o grupo julgaria uma pessoa que, convencida dos argumentos céticos acerca da inconfiabilidade dos sentidos, atravessasse a rua em frente à escola (Obs.: Professor, use o nome da rua referente à sua unidade escolar) sem olhar para os lados?
3. Os sentidos são os responsáveis por nos dar muitas das informações que necessitamos para saber o que ocorre à nossa volta, porém vimos na aula que eles podem nos confundir diversas vezes. Tente resolver este dilema: Mesmo que os sentidos tenham uma enorme utilidade prática para nós, eles ainda podem ser o fundamento de nossos conhecimentos acerca do mundo?

Momento II

A sala é agora organizada de modo aos alunos se sentarem formando um semicírculo para que as equipes compartilhem as respostas. Dessa forma, é possível construir, com os alunos, uma conclusão acerca dos conceitos trabalhados nas outras aulas e pautada em situações corriqueiras e próximas à realidade deles. Essa atividade garante mais uma vez que o professor se certifique que a turma de fato se apropriou do conteúdo estudado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Etapa I

Na primeira etapa, obtive resultados bastante imprecisos. Houve um diálogo com a turma, conforme o esperado. Porém, por vezes, sentia que eu não estava fazendo-os guiarem-se pela linha reflexiva que imaginava. Em especial no início do momento II, no qual eu tinha anteriormente um receio de não receber como retorno as respostas contendo exemplos da existência de objetos físicos como conhecimentos inquestionáveis, para que assim eu pudesse dar continuidade à aula com a explicitação conceitual do momento. O que me forçou a fazer mais intervenções do que esperava. No entanto, assim que coloquei uns exemplos estipulados naquele momento da etapa I, houve um imediato reconhecimento por parte dos educandos de que se tratava de conhecimentos inquestionáveis. Assim pude dar continuidade à etapa que objetava a apropriação do conceito '*sentidos*'.

Etapa II

Como exposto acima, tal etapa começava com a execução do vídeo: "Como os animais veem o mundo". Por ser algo visual, que quebra o ritmo e conseqüentemente reduz o risco da monotonia a que qualquer aula que siga o mesmo padrão metodológico está ameaçada, a execução do vídeo foi muito positiva. Antes mesmo da retomada na entrada do momento II dessa etapa, já pude ouvir alguns comentários que indicavam que os próprios educandos estavam entendendo onde aquela linha reflexiva iria chegar. Isso facilitou a introduzir o argumento de Montaigne a seguir.

A pergunta/provocação inicial dessa etapa, a saber, “imagine que fossem necessários 20 sentidos para compreendermos o que se passa no mundo?”, causou certa incompreensão seguida de certo desconforto na expressão dos educandos. A provocação só foi apropriada pela classe quando me servi do exemplo que supunha a existência de um novo sexto sentido, ao qual dei o hipotético nome de ‘sasarejar’. A contextualização provocada por esse exemplo permitiu que os educandos comessem a perceber que os cinco sentidos que possuímos podem ser numericamente limitados para perceber a realidade. A apropriação da provocação causou muitos comentários divertidos por parte dos educandos. Do tipo: “Já era, eu não podia ficar sabendo disso” ou “Que loucura”, comentários a que qualquer aula de filosofia está sujeita. Pude, portanto, terminar essa parte da aula mais tranquilo e confiante, constatando que havia tocado em algo que despertou o interesse da maioria.

O momento III dessa etapa começou com a leitura do excerto de Descartes, que novamente causou certa incompreensão nos educandos. Com a contextualização (momento IV) por meio dos exemplos, tudo ficou mais claro. Alguns alunos já anteciparam a atividade da terceira etapa relatando alguns episódios em que os sentidos lhes falharam.

O momento V, que é o da apresentação das imagens de ilusão de ótica, teve a função de reforçar o argumento cartesiano da inconfiabilidade dos sentidos. Além disso, despertou grande interesse na turma, pois as imagens trazem um desafio e incitam a curiosidade de quem ainda não conseguiu desvendá-los. Assim, imagens como a primeira, dividiram a sala: Alguns viam apenas a velha ou apenas a moça e outros ainda viam ambas. Essa atividade foi a mais ativa do plano todo, muitos alunos saíram das carteiras para se aproximar das imagens e desvendar o mistério. O mais produtivo foi a possibilidade de sempre lembrá-los de que todos estavam vendo as mesmas imagens, no intuito de ressaltar a riqueza e variabili-

dade de percepções a que estamos sujeitos. E como, finalmente, estamos em posição de dar crédito às considerações céticas de que os sentidos não podem fundamentar nossos conhecimentos.

Etapa III

Nessa etapa em que foi realizada a atividade de prática filosófica pude obter um retorno bem positivo. Obtive respostas das mais diversas acerca das questões. Os educandos relataram exemplos de episódios em que os sentidos falharam em relatar o que ocorre à nossa volta. Na segunda questão, em que eu buscava uma problematização das conclusões alcançadas na aula, obtive um retorno positivo também. Os educandos responderam com muita convicção tal questão e logo perceberam que essa resposta lhes colocaria em uma contradição. O objetivo da questão 3 era justamente lidar com essa contradição. Muitos alunos aqui tiveram certa dificuldade em respondê-la. Como o objetivo era levar toda a discussão do plano à aporia, acredito que essa dificuldade foi positiva. Os que tiveram mais facilidade em responder seguiram a ideia de que apesar de inconfiáveis os sentidos, eles nos são úteis, mas que não bastam para fundamentar nossos conhecimentos.

De modo geral, o retorno que obtive foi favorável. Acredito que os educandos puderam ampliar o seu horizonte de dúvidas e assim passar a questionar dentro de um campo que antes tinham como óbvio: algo que essencialmente é tarefa da filosofia em qualquer nível de ensino.

Bibliografia

DESCARTES, R. **Meditações**, São Paulo: Nova cultural, 1988.
MONTAIGNE, M. **Ensaaios**, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Sugestões de Material Didático

Filmes

O SHOW De Truman. Direção: Peter Weir. Produção: Andrew Niccol. Los Angeles: Paramount Pictures, 1998.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski. Lilly Wachowski. Produção: Joel Silver. Los Angeles: Village Road Pictures & Warner Bros. Pictures, 1999

Vídeos

Sobre a percepção dos animais:

<https://www.youtube.com/watch?v=hyVzBBpbj3g>

CONTRATUALISMO

Matheus Beppler do Amarante

Um dos principais temas que a Filosofia, mais especificamente a Filosofia Política, se ocupou do século XVI ao XVII foi sobre a fundamentação do Estado: o que confere legitimidade ao Estado Civil? Nesse contexto há três principais autores que buscaram responder tal pergunta, os quais foram abordados em sala de aula. São eles Thomas Hobbes (1588 – 1679), John Locke (1632 – 1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778).

Há uma semelhança na obra desses três autores ao postularem que há um *estado natural* do homem, um estado anterior à sociedade civil, no qual não há leis devidamente estruturadas que regem as relações sociais. Também defendem que a passagem do *estado natural* para o surgimento da sociedade civil, um estado político, se dá por meio de um contrato. Por isso são chamados de Contratualistas, ou seja, por defenderem que a legitimidade de um Estado se encontra no pacto, no contrato social, firmado entre os membros de uma certa comunidade.

Porém, cada autor descreve o *estado natural* do homem, e como se dá esse contrato para o surgimento de um Estado, de uma maneira diferente e, por isso, chegam a conclusões diferentes. Dessa maneira, na mesma caracterização de Contratualista há autor que defenda o absolutismo enquanto outro advoga em prol da democracia direta. Essas semelhanças e divergências foram abordadas em sala.

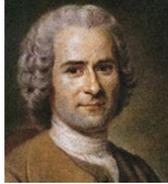
Para abordar essa temática, foram preparadas três aulas de 45 minutos, uma para cada filósofo, apresentando uma ideia geral de cada autor, por meio de uma breve biografia, destacando e comparando as diferentes teorias contratualistas de cada um.

Linha do tempo:

* 1588	* Nasce o inglês Thomas Hobbes.		1
* 1618	* Começa a Guerra dos 30 Anos na Europa.		
* 1632	* Nasce o inglês John Locke.		2
* 1637	* Descartes publica "Discurso sobre o Método".		
* 1642	• Começo da Guerra Civil Inglesa.		
* 1649	• Rei Carlos I é condenado a morte, fim da Guerra Civil Inglesa.		
* 1651	• Hobbes publica "Leviatã".		
* 1679	• Morre Thomas Hobbes aos 91 anos.		
* 1679	• John Locke foge para os Países Baixos.		
* 1687	• Newton publica a lei da gravidade.		

¹WRIGHT, John Michael. **Thomas Hobbes**. Disponível em: <http://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw03164/Thomas-Hobbes> (último acesso: 25/11/18)

²KNELLER, Sir Gottfrey. **Portrait of John Locke**. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Locke.jpg (último acesso: 25/11/18)

* 1688	• John Locke volta à Inglaterra quando Guilherme de Orange sobe ao trono.
* 1689 a 1690	• John Locke publica suas principais obras.
* 1704	• Morre John Locke aos 72 anos.
* 1712	• Nasce o suíço Jean-Jacques Rousseau.
	
* 1756	• Começa a Guerra dos 7 Anos.
* 1759	• Voltaire publica “Candido”.
* 1762	• Jean-Jacques Rousseau publica “Do Contrato Social”. É perseguido na França, pois suas obras foram consideradas afronta aos costumes cristãos.
* 1765	• Rousseau vai morar na Inglaterra a convite de David Hume.
* 1767	• Rousseau volta à França.
* 1776	• Assinada a Declaração de Independência dos EUA.
* 1778	• morre Jean-Jacques Rousseau aos 66 anos.

³ DE LA TOUR, Maurice Quentin. **Portrait of Jean-Jacques Rousseau**. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Jacques_Rousseau_\(painted_portrait\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Jacques_Rousseau_(painted_portrait).jpg) (último acesso: 25/11/18)

Principais diferenças destacadas em sala de aula

1ª aula

Para Tomas Hobbes, *estado natural* seria um estado em que o homem viveria submetido aos seus impulsos e desejos, regido pela lei do mais forte (às vezes imposta pela força bruta e às vezes pela astúcia). Assim, o homem viveria em constante guerra e com medo da morte. A solução seria os indivíduos abdicarem da liberdade total do *estado natural* para dar poder absoluto a um governante, ou a uma assembleia, que, por meio da criação de leis, garantisse a paz e o progresso social.

Autorizo e transfiro o meu direito de me governar a mim mesmo a este homem, ou a esta assembleia de homens, com a condição de transferires para ele o teu direito, autorizando de uma maneira semelhante todas as suas ações. (HOBBS: 2003, p. 147)

Relato

- 1ª aula

Na primeira aula considerei importante a problematização do que seria o *estado natural*. Para tal, propus o exercício mental de imaginar que a sala de aula fosse uma “terra sem leis” e os próprios alunos foram tirando conclusões de como seria o comportamento de cada um nessa situação, mediados pelas questões colocadas por mim. Essa atividade foi bem aceita pelos alunos, gerou discussões entre eles, além de conseguirem uma boa apreensão do que seria o *estado natural*.

Então, apresentei as ideias centrais de Hobbes como uma solução da problemática, explicando os detalhes do contrato social do filósofo inglês. Por meio da problematização inicial, foi possível uma boa participação dos alunos que se demonstraram interessados. Ao final da explicação, esquematizei na lousa com palavras chaves as ideias gerais de Hobbes, o que foi bem aceito pelos alunos e os auxiliou bastante no estudo do tema.

- **2ª aula**

A descrição do *estado natural* de John Locke se dá apenas pela ausência de um governo, ou um governante. Guerras e medo seriam consequências dessa ausência, mas não o que caracterizava o *estado natural*. O contrato social surgiria então, da necessidade de haver um juiz imparcial que administrasse as relações sociais e que garantisse os direitos individuais e naturais de cada cidadão. Um desses direitos seria o de ter uma propriedade privada (o próprio corpo seria, para Locke, umas dessas propriedades). As bases desse contrato são a confiança e o consentimento dos cidadãos para com o governante e, uma vez que essa base fosse abalada, o governo poderia ser destituído. Ou seja, o governante não possui poder absoluto.

Assim, o ponto de partida e a verdadeira constituição de qualquer sociedade política não é nada mais que o consentimento de um número qualquer de homens livres, cuja maioria é capaz de se unir e se incorporar em uma tal sociedade. Esta é a única origem possível de todos os governos legais do mundo. (LOCKE: 1994, p. 250)

Relato

A 2ª aula seguiu os moldes da primeira. Relembrando a aula anterior, trouxe a nova solução para a problemática e a explicação se deu pela comparação dos dois autores, elencando as diferenças dos contratos sociais de cada um. Como na aula anterior, ao fim, resumi a explicação em um esquema com palavras-chaves das ideias de Locke. Os alunos foram bem participativos e aceitaram molde de aula proposto.

- 3ª aula

Jean-Jacques Rousseau expôs uma ideia romântica do *estado natural* do homem. Segundo ele, o homem é bom e viveria em paz nesse estado. Essa paz seria quebrada com o surgimento da propriedade privada, a qual geraria uma desigualdade social que corromperia o indivíduo pela ganância, acarretando em exploração e violência. Porém, pela união do povo para manifestação de uma só vontade há a instituição de um Estado legítimo que garanta os direitos naturais dos cidadãos: um contrato social. Então, os indivíduos abdicariam igualmente de sua liberdade em favor de um bem comunitário expresso por uma vontade geral. Logo, uma vez que as leis são expressão da vontade geral, e que cada cidadão é parte integrante dessa vontade, ao obedecer às leis, não se perde a liberdade. Assim, Rousseau defende que o único poder absoluto é o poder do povo, garantido pelo contrato social e expresso pela democracia direta.

O pacto social estabelece entre os cidadãos uma tal igualdade, que eles se comprometem todos nas mesmas condições e devem todos gozar dos mesmos direitos. Igualmente, devido à natureza do pacto, todo ato de so-

berania, isto é, todo ato autêntico da vontade geral, obriga ou favorece igualmente todos os cidadãos.(ROUSSEAU: 1973, p. 50)

Relato

Com a boa reação dos alunos ao plano das aulas aplicados anteriormente, continuei da mesma forma. Primeiramente lembrando o que seria o *estado natural* para os autores anteriores e apresentando como seria esse estado para Rousseau. Segui para a explicação do contrato do autor por meio de comparações com os anteriores e, por fim, anotei na lousa um esquema das ideias gerais do autor para os alunos copiarem. Da mesma forma que as anteriores, os alunos reagiram bem à aula.

Há ainda várias formas de contextualizar o tema, seja relacionando com situações políticas e sociais atuais, por meio de atividades interativas com os próprios alunos – como no caso em que propus a atividade de imaginar a sala como uma ‘terra sem leis’ e ver as conclusões que os próprios alunos tiram dessa ideia – ou pela apresentação de obras artísticas como o livro **O Senhor das Moscas** (1954) de William Golding e suas adaptações para o cinema de 1963 (**O Senhor das Moscas** dirigido por Peter Brook) e de 1990 (com o mesmo nome, dirigido Harry Hook). Há também a possibilidade de contextualização com o uso da música **O Lobo** da cantora Pitty.

Relato geral sobre o PIBID Filosofia

Por meio da execução das atividades propostas pela bolsa PIBID foi possível ter uma boa noção de como é a atividade de docência, tanto no planejamento das aulas como

na aplicação efetiva do planejamento em sala de aula. Com relação às aulas sobre o Contratualismo, o tema teve bastante aceitação na turma e por meio de uma explicação bastante interativa, buscando sempre fazer perguntas aos alunos e fomentando discussões para a expressão de suas opiniões, obteve-se uma boa participação deles. Assim, a bolsa se mostrou uma grande oportunidade de preparação e aprendizagem para a atuação como docente, mostrando as gratificações e as dificuldades da atividade.

Bibliografia

HOBBS, T. Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil. Organizado por Richard Tuck. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOCKE, J. Segundo Tratado sobre o Governo Civil; ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Introdução de J.W. Gough. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção clássicos do pensamento político, 14).

ROUSSEAU, J.. Do Contrato Social; Discursos sobre a origem da desigualdade entre os homens. Tradução: Lourdes Santos Machado São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

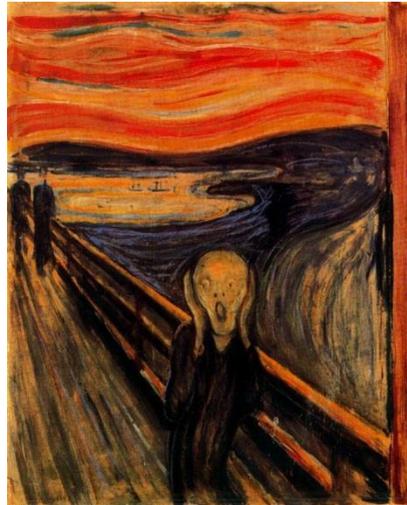
LIBERDADE E ANGÚSTIA: APROXIMAÇÕES ENTRE SARTE E MUNCH

Diogo Dehon de Andrade Borges

Tema - Liberdade e angústia

A liberdade e a angústia perpassam a condição humana. Manifestam-se, por exemplo, quando precisamos tomar alguma decisão com implicações para a nossa própria vida e para a dos demais, com o peso da responsabilidade que cada ação nos exige, ou ainda, com o tédio, que nos confronta com o nada e exige o agir. Esses temas, por serem intrínsecos à vida humana, foram tratados por diversos artistas e filósofos em diferentes momentos da história.

O filósofo Jean-Paul Sartre foi um dos filósofos que se ocupou disso, destacando o entrelaçamento daquelas questões com a existência humana. O pintor Edvard Munch também foi bastante influenciado por essa temática. Por isso, pretendo neste texto, que apresenta uma pesquisa preliminar para uma aula, abordar a angústia e a liberdade por meio do diálogo entre Munch e Sartre, por acreditar que a Filosofia pode ajudar a



"O grito", de Edvard Munch¹

¹ MUNCH,E. **O grito**, 1893. Disponível em:
<http://www.ciudadpintura.com/SearchProducto?Produnum=2387>
(último acesso: 25/11/18)

entender a obra de arte e, do mesmo modo, a Arte também pode constituir os meios para o aprendizado da Filosofia.

Biografia do pintor Edvard Munch

O pintor Edvard Munch nasceu em 12 de dezembro de 1863, na cidade de Loten, na Noruega. A família Munch mudou-se em 1864 para Christiania, atual Oslo, onde ele faleceu em 23 de janeiro de 1944. Em 1868 morreu a mãe do pintor, vítima de tuberculose. Uma de suas duas irmãs, morreu devido à mesma doença em 1877. Seu pai faleceu em 1879.

Suas obras trazem as marcas desses acontecimentos que marcaram profundamente sua vida, sendo recorrentes os seguintes temas: solidão, sofrimento, doença e morte. De acordo com Ulrich Bischoff, Munch, acerca desses eventos comentou: “Sem medo e sem doença, a minha vida teria sido um barco sem rumo” (BISCHOFF: 2007, p. 10). Ele acrescenta ainda,

Sobre *O grito*, Edvard Munch escreve em seu diário: “Estava a passear cá fora com dois amigos, e o Sol começava a pôr-se – de repente o céu ficou vermelho, cor de sangue. Parei, sentia-me exausto e apoiei-me a uma cerca – havia sangue e línguas de fogo por cima do fiorde azul-escuro e da cidade – os meus amigos continuaram a andar e eu ali fiquei, de pé, a tremer de medo – e senti um grito infindável a atravessar a natureza”. (BISCHOFF: 2007, p. 53).

Biografia do filósofo Jean-Paul Sartre

Sartre nasceu em Paris, no dia 21 de junho de 1905. Em 1917 faleceu o seu pai. Diante disso, Sartre e sua mãe foram

morar em Meudon, na casa de seu avô materno, próximo à capital francesa. Foi por meio da influência de seu avô que Sartre se interessou pelos estudos.

Em 1924 ingressou na Escola Normal Superior. Lá, conheceu a filósofa Simone de Beauvoir (1908-1986) e, desde então, tornaram-se companheiros de vida e colaboradores. Durante essa época começou a se interessar pelo problema da liberdade, o qual perdurou por toda a sua obra.

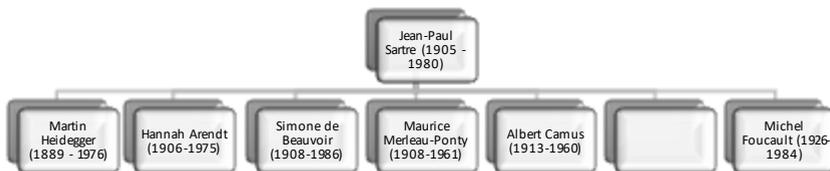
Terminado o curso de filosofia, prestou serviço militar em Tours. Depois, lecionou Filosofia na cidade de Havre e, em seguida, passou um ano em Berlim estudando, dentre outros, Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976) e Søren Kierkegaard (1813-1855), autores que influenciaram Sartre na elaboração da sua filosofia existencialista. Foi em Berlim que começou a escrever o romance *A náusea* e que carregaria as marcas do existencialismo sartreano.

Durante a Segunda Guerra foi convocado para servir e, em 1940, se tornou prisioneiro em um campo de concentração, conseguindo escapar um ano depois. Em Paris fundou o grupo 'Socialismo e Liberdade' para colaborar com a resistência francesa contra a ocupação alemã na França. Em 1943, encenou sua peça teatral *A mosca*, uma analogia à situação francesa na época. Ainda nesse ano, publicou sua principal obra *O Ser e o Nada*. Em 1945, estreou sua peça teatral *Entre quatro paredes*. Durante esse período também se ocupou da redação de outros romances.

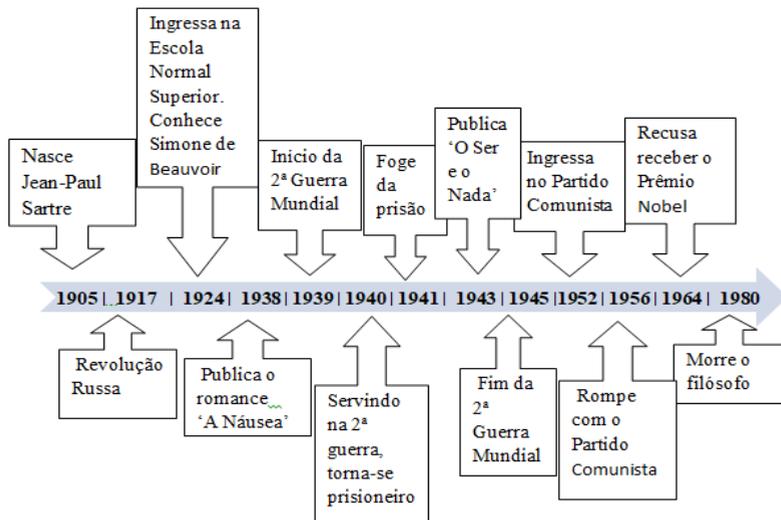
Após o término da Guerra Mundial, em 1945, fundou, juntamente com o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) a revista *Os tempos modernos*, que aborda, sobretudo, os problemas da época. Em 1946, publicou *O existencialismo é um humanismo*, obra curta que aborda os principais elementos da Filosofia sartreana. Encenou algumas peças e publicou outros livros, entre ensaios e peças teatrais. Em 1952, filiou-se ao Partido Comunista, mantendo-se até 1956. No entanto, continuou participando ativamente da militância política.

Em 1960, publicou *Crítica da razão dialética* e o ensaio *Questão de método*, textos nos quais buscou aproximar o Existencialismo e o Marxismo. Em 1964, foi premiado com prêmio Nobel, o qual se recusou a receber por acreditar que isso poderia influenciar negativamente na elaboração e interpretação de sua obra. Seguiu militando e escrevendo obras dentre peças, ensaios e textos filosóficos até a sua morte em 15 de abril de 1980.

Sartre e seus contemporâneos



Sartre e sua época



Indicação de trechos a serem trabalhados em sala de aula

Liberdade

A realidade humana é livre porque não é o bastante, porque está perpetuamente desprovida de si mesmo, e porque aquilo que foi está separado por um nada daquilo que é daquilo que será. (...) O homem é livre porque não é si mesmo, mas presença a si. O ser que é o que é não poderia ser livre. A liberdade é precisamente o nada que é tendo sido no âmago do homem e obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser. (SARTRE: 1997, p. 545)

(...) se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Por outro lado, se Deus não existe, não encontramos, já prontos, valores ou ordens que possam legitimar a nossa conduta. Assim, não teremos nem atrás de nós, nem na nossa frente, no reino luminoso dos valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. Estamos sós, sem desculpas. É o que posso expressar dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado ao mundo e é responsável por tudo o que faz. (SARTRE: 1970, p. 7)

O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo. (SARTRE: 1970, p. 4)

Responsabilidade

(...) quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável pela estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens. (SARTRE: 1970, p. 5)

Consciência

A consciência é um ser cuja existência cobra a essência, e, inversamente, é consciência de um ser cuja essência implica a existência, ou seja, cuja aparência exige ser. O ser está em toda parte.(...) a consciência é um ser para o qual, em seu próprio ser, está em questão o seu ser enquanto este ser implica outro ser que não si mesmo. (SARTRE:1997, p. 35)

O homem se anuncia do outro lado do mundo, e volta a se interiorizar a partir do horizonte: o homem é um “ser das lonjuras”. É no movimento de interiorização que atravessa todo o ser surge e se organiza como mundo, sem que haja prioridade do movimento sobre o mundo ou do mundo sobre o movimento. (SARTRE:1997, p. 59)

Angústia

O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o se-

guinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. (SARTRE:1970 p. 5.)

Análise da obra

O trecho do diário de Munch exposto acima nos oferece sugestões para compreender o quadro *O grito*. Nessa obra, como podemos observar, Munch nos apresenta um sujeito centralizado, turvo, tremendo e gritando, seus olhos incertos e suas dimensões borradas fundem-se com os tons que emanam do sol. Os traços grosseiros e a combinação dos tons claros e escuros, sugerem sentimentos como confusão, angústia e desespero.. A partir dessa leitura, é possível propor relações com a Filosofia sartreana, como se pôde ver. .

Sartre, influenciado pela tradição fenomenológica, concebe a consciência como intencionalidade, ou seja, é consciência de algo. O algo que se mostra à consciência só pode ser aquilo que ela não é, ou seja, a consciência só pode conhecer o que não é ela própria. O nada contorna a consciência, exigindo simultaneamente um ato que a atualize. A consciência não é estática, mas fenômeno que doa sentido ao nada que se apresenta. É existência que coloca o ser do fenômeno.

O sentido do ser só ocorre na existência, ou seja, é necessário antes existir para que o ser apareça. Não há, portanto, um ser *a priori* que determine a existência. Não há referenciais fixos para a existência humana, não há predeterminação da essência ou dos valores. Não sabemos se há qualquer ordenação da realidade ou de nossas ações. O homem nasce em um mundo que já está aí e, desamparado, tem de escolher como organizar o mundo para si.

O homem não está finalizado, mas é seu próprio projeto. O sentido de nossa existência se mostra na medida em que, claramente ou não, efetivamos algum. Ou seja, o sentido da vida aparece na medida em que a vivemos, que existimos. E é na relação que estabelecemos com o futuro, que existimos enquanto humanos. O projeto é antecipação do futuro, expectativa de ser que orienta nossas ações. Escolhemos para nos tornar diferente do que somos e para realizar sentido precisamos modificar-nos. Para mudar, precisamos não-ser, ou melhor nadificar-nos, reconhecendo nossos limites constitutivos de ser atual e os sentidos que efetivamos para ir além. Encerramos o sentido do ser no ocorrido para tornarmos. Estamos a todo tempo situando-nos no limite do passado constitutivo, referenciando a ação presente em função de algum futuro projeto escolhido.

Não há uma essência anterior que o determine, mas, ao contrário, o homem escolhe o que faz de si próprio a todo instante. Dizer que o homem não tem essência significa dizer que o homem é liberdade, ou seja, é aquilo que faz de si mesmo na situação a que está lançado. Nesse sentido, liberdade não significa, como no senso comum, a ausência de empecilhos para a realização daquilo que queremos, mas sim a necessidade constante de fazer escolhas que orientem a nossa ação, determinando o sentido das nossas experiências condicionadas e os projetos que realizamos.

Ao escolher um projeto e realizá-lo, o homem escolhe não apenas a si próprio, mas toda a humanidade. Minha escolha individual é um exemplo de humanidade, tal qual concebo no projeto que realizo. O projeto, o ato exemplar realizado, constitui a essência do que foi por mim escolhido, não apenas para mim, mas para todas as pessoas. Daí a responsabilidade que envolve a escolha apontada por Sartre, a responsabilidade com a humanidade que estamos realizando.

O homem é o existente que constitui sua essência na medida em que, sem referenciais definidos, escolhe os sentidos

que opera. O homem é livre, pois não há uma essência de homem *a priori*. O homem não possui uma essência que possa ser expressa em um conceito definitivo, pois o homem é incompleto, primeiramente porque a consciência intencional confrontada com o nada, e também porque o homem é seu próprio projeto, que necessita ser reafirmado ou atualizado a todo o momento, ou seja, está sempre fazendo a si próprio. O sentido é fluxo de consciência, só se realiza no movimento intencional que atualiza uma das possibilidades que o nada apresenta.

O “grito infindável da natureza” perpassa por toda a tela, o sujeito torna-se embaçado, o vermelho do sol, o laranja do céu, a água azul, tudo se irrompe em áudio: grito, por todos os lados. O sujeito de pura audição desfaz-se em contornos borrados, intensas e fugazes tonalidades. Fugacidade do som, o puro fluxo do ser: o nada faz sentido. A natureza grita, o nada solicita uma consciência. A tela é grito do nada, solicitando ser e movimentando sentido.

O grito é angústia que se fez obra, solicitando ser. Mas, qual essência do quadro podemos alcançar? Nenhuma. A obra não tem sentido *a priori*, este se realiza no encontro do pintado com a consciência que a intenciona. É o encontro do projeto do pintor, materializado no quadro, e a consciência solicitada à observação e ao sentido. O sujeito da obra desfaz-se como consciência intencional: o nada que se oferece à consciência é o mesmo que a exige e a atualiza, ou seja, solicita a escolha. O homem está aí, sempre escolhendo, não há como fugir. Para ser é preciso escolher. Se tentamos evitar a escolha, ainda sim escolhemos, pois a tentativa de fugir da questão já constitui um projeto. O nada grita, é preciso atualizar o sentido. Turva-se o delineado sujeito consciente, fundindo-se com o que o complementa – a nadificação de si.

Angústia é deparar-se com a necessidade da escolha (liberdade), com a ausência de referenciais fixos para determinar o sentido da existência (desamparo), com a responsabili-

dade acerca da própria existência e a de todos os outros, com a necessária nadificação de si frente a cada novo sentido solicitado a consciência, com a abertura ao nada e também com a incompletude de ser.

A escolha é vivida por cada homem individualmente, mas é sempre uma escolha universal – por todos. O quadro pode nos oferecer esse sentido, pois o sujeito do quadro está afastado dos demais, mas os outros também estão presentes. Provavelmente seus amigos, como exposto pelo comentário do autor. A intensidade das cores, a falta de nitidez e a expressão desesperada do sujeito pintado nos permitem realizar aproximações com os conceitos de Sartre aqui estudados e que passam a condição humana: estar lançado no mundo historicamente organizado, tendo que, sem referenciais, a todo instante, escolher o futuro para si e para todos a ser realizado.

Outras obras de Munch em anexo, apresentam o mesmo local de *O grito* e podem aproximar-se da declaração do pintor acerca dessa obra e também com os conceitos sartreanos estudados. Convém completar que a experiência vivida por Munch e nomeada por ele de ‘medo’, na passagem do diário acerca de *O grito*, aproxima-se da sua forma mais fundamental, ou seja, da angústia que ocorre na liberdade inerente à existência humana.

Plano de aula

Tema: Liberdade e Angústia

Justificativa:

- Quem nunca pensou em seguir apenas os próprios desejos, mas esbarrou na responsabilidade que fazia reconhecer-se nos demais? Quem nunca não soube o que fazer?

Parece ser justamente essa condição – a do não saber – que temos de superar a todo instante. A liberdade e a angústia são inerentes à condição humana e foram abordadas por diversos filósofos e artistas, realçando a necessidade do seu desenvolvimento em classe.

Turma: 2º ano do Ensino Médio

Tempo: 2 aulas de 45 minutos

Objetivo Geral:

- Discutir os conceitos de angústia e liberdade em Sartre, por meio da relação com a obra *O grito*, de Edvard Munch.

Objetivos específicos:

- Investigar os conceitos de angústia e liberdade, compreendendo seu funcionamento junto a outros conceitos da teoria sartreana;
- Associar e diferenciar os conceitos investigados por meio da leitura, discussão e problematização dos trechos selecionados;
- Interpretar *O grito*, de Edvard Munch, a partir dos conceitos estudados.

Metodologia:

- Apresentação da pintura *O grito*, de Edvard Munch e discussão sobre sua representação;

- Apresentação de uma breve biografia do pintor Edvard Munch e do filósofo Jean-Paul Sartre.
- Exposição do conceito de angústia em Sartre, tecendo paralelos com os elementos destacados na pintura, de modo a problematizá-lo.
- Realização de leituras, juntamente com os alunos, de trechos das obras de Sartre.
- Problematização do cotidiano e das escolhas que efetivamos nas nossas vivências a partir dos trechos selecionados.

Recursos didáticos:

Quadro, caneta, *data show* e material didático desenvolvido no projeto PIBID Filosofia UFSC.

Avaliação:

Solicitar que os alunos escrevam um texto sobre o conteúdo trabalhado em aula, realizando aproximações com suas próprias vidas e os sentidos das suas experiências.

Observar as ações dos alunos em classe, dialogando com eles acerca dos efeitos destas, perpassando os conteúdos abordados.

Relato de Experiência

Apresentei esta aula apenas uma vez. A turma na qual a aula ocorreu pertence a um grande colégio da rede pública na região central de Florianópolis. Desde as primeiras experiências nessa turma, observando as aulas do professor supervisor titular, foi possível verificar o pouco compromisso e des-

respeito de alguns alunos quanto à realização das aulas, dificultando o trabalho docente e o aprendizado dos demais. Nesse contexto, a estratégia adotada por mim foi abordar conteúdos que envolvessem a responsabilidade, o compromisso e a alteridade, a fim de propiciar mais do que o aprendizado da Filosofia, mas das condições da sociabilidade, enfatizando o caráter ético de todo agir. Nesse sentido, este plano se adequou à estratégia adotada.

Antes dessa aula, foram abordados temas, conteúdos e problemas que preparam as condições para sua realização. Estudamos Thomas Hobbes, o pacto social e o surgimento da sociedade civil, abordamos o medo como afeto que impulsiona a vida em sociedade, passamos pelo estudo dos direitos humanos, das questões de gênero e da própria escola enquanto instituição incumbida da formação das pessoas para a vida em sociedade.

Essa turma contava com duas aulas de filosofia com 45 minutos cada, que ocorriam intervaladas por uma aula de inglês entre elas. A sala contava com retroprojetor, que permitiu que a imagem pudesse ser projetada. Na primeira aula, a partir da imagem, tentamos problematizar e descobrir o que experimentava o sujeito representado do quadro. Em seguida, entreguei para eles cópias do trecho do diário do pintor que comentava acerca da obra juntamente com os trechos destacados de Sartre. A partir das problematizações suscitadas e do trecho do diário, adentramos brevemente na temática da liberdade e da angústia. Na segunda aula, por meio da leitura, interpretação e discussão com os alunos, pudemos aprofundar os temas e problemas suscitados na primeira aula. Por fim, realizei algumas aproximações entre o quadro '*O grito*' e os conceitos de Sartre.

As duas aulas foram executadas, no entanto, creio que a obra e as questões envolvidas não foram por eles vivenciadas suficientemente, pois os empecilhos à realização coletiva dessa própria aula ainda estavam presentes, como o barulho e

a falta de interesse. Na aula foi-me relatado que a obra *O grito* havia sido abordada pela professora de português. Se, por um lado, pude dialogar com o que ela havia trabalhado, por outro, pode ter influenciado negativamente na utilização da obra como gatilho da aula, já que era um objeto por eles “já estudado” e, portanto, não mais desconhecido, inesperado, contrariamente ao que a temática deste quadro nos revela e que também era um dos objetivos desta aula, o desvelar de um estranhamento, de um desconforto inevitável que envolve o ser humano e seu modo de agir. O ocorrido me ensinou, sobretudo, o quanto devemos dialogar com a equipe pedagógica acerca nos nossos planejamentos e estratégias de maneira a ajudar-nos mutuamente no alcance dos objetivos didáticos. No balanço geral das aulas foi possível verificar uma melhora no desenvolvimento. Refiro-me às condições necessárias para a atividade da docência, ou seja, o respeito ao exercício do trabalho do professor e a cooperação com o aprendizado dos colegas.

Nenhum trabalho é findo, nenhuma aula chega ao seu objetivo, já que os efeitos escapam às expectativas do agente. Trabalho não inglório já que os seus resultados apontam justamente as possibilidades que não havíamos imaginado. Provocando a complementação com os efeitos que nos escapam, impelindo a nadificação e a reestruturar a ação a todo instante.

Anexo



Ansiada, de Munch.²

² MUNCH, E. **Ansiada**, 1894. Disponível em:
<http://www.ciudadpintura.com/SearchProducto?Produnum=22945>
(último acesso: 25/11/18)

Bibliografia

BISCHOFF, U. **Edvard Munch**. Tradução de Jorge Valente. Köln: Taschen, 2007.

SARTRE, J-P. **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método/Jean Paul Sartre: Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

_____. **O existencialismo é um humanismo**. Paris: Les Editions Nagel, 1970. 28 p. Livro em PDF. Disponível em: <http://stoa.usp.br/alexcarneiro/files/-1/4529/sartre_existencialismo_humanismo.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

_____. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONHECENDO KARL MARX

Vinícius Gonçalves Marinheiro

Karl Heinrich Marx nasceu no dia 5 de maio de 1818, em Tréveris, na Alemanha, e morreu em 14 de março de 1883, em Londres, na Inglaterra. É conhecido por ser o fundador da doutrina comunista moderna e foi também um intelectual e revolucionário

Marx foi um estudioso que ingressou na Universidade de Bonn para estudar Direito, em 1835. Por influência de seu pai, acabou transferindo-se para a Universidade de Berlim, alguns anos mais tarde, onde teve contato com a obra do professor e filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Interessado, o jovem voltou-se para a área da Filosofia, na qual mais tarde concluiu um doutorado.

O pensamento de Karl Marx afetou radicalmente a história política da humanidade e, com a colaboração de seu amigo Friedrich Engels, Marx foi autor da teoria marxista. Trata-se, substancialmente, de uma crítica ao sistema capitalista, que não se limita apenas à teoria, tentando uni-la à *praxis* e, por causa disso, ficando conhecida também como teoria do “socialismo científico”.

Linha do tempo

1818: Nascimento

1820: Hegel publica a obra *Princípios da Filosofia do Direito*

1821: Independência do México

1822: Independência do Brasil

1835: Marx ingressa na Universidade de Bonn para estudar Direito

- 1848:** Revoltas Antimonárquicas; Publicação da 1ª Edição do *Manifesto do Partido Comunista*
- 1863:** Estados Unidos abolem a escravidão
- 1864:** 1ª Internacional Comunista
- 1867:** Publicação da 1ª Edição da obra “O Capital”
- 1871:** Comuna de Paris
- 1883:** Falecimento

Karl Marx e seus contemporâneos

A fim de contextualização sobre a vida e obra do filósofo, economista e cientista social, segue abaixo alguns dos pensadores e teóricos contemporâneos de Marx que mais tiveram mais relação com seu pensamento ou foram consideravelmente importantes no âmbito filosófico.

- **George Wihelm Friedrich Hegel** (1770 – 1831) – Maior influência para a fundamentação do método desenvolvido por Marx, seu sistema metafísico era racionalista, historicista e absolutista, baseado na doutrina de que “o pensamento e o ser são o mesmo”, e que a natureza é a manifestação de um “Espírito Absoluto”.
- **Ludwig Feuerbach** (1804 – 1872) - Filósofo materialista alemão, seu ateísmo filosófico influenciou diversos pensadores, dentre eles, Karl Marx.
- **Arthur Schopenhauer** (1788 –1860) - Filósofo alemão e crítico do pensamento hegeliano, Schopenhauer apresenta sua teoria filosófica

baseada na teoria de Kant donde a essência do mundo, assim como de todos os viventes nele, é a vontade. Ela é o agente causador de tudo, nenhum ser está livre da Vontade. O tempo todo desejamos, e quando nos satisfazemos, outro desejo é tomado tal como objeto da vontade.

- **Søren Aabye Kierkegaard** (1813 - 1855) - Filósofo dinamarquês, Kierkegaard foi um dos precursores da corrente filosófica do existencialismo.
- **Karl Heinrich Marx** (1818 - 1883)
- **Friedrich Engels** (1820 - 1895) - Era filho de um rico industrial do ramo têxtil, da Renânia. Escreveu *A situação das classes trabalhadoras na Inglaterra* (1845), *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico* (1880), *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1884), entre outras obras. Colaborou intensamente com Marx e foi responsável pela organização e publicação do segundo e do terceiro volume de *O Capital* (1885, 1894 respectivamente), após a morte de Marx, com base em manuscritos e notas deixados por ele.
- **Friedrich Wilhelm Nietzsche** (1844 - 1900) - Filósofo alemão, o niilismo de Nietzsche está expresso em suas obras em forma de aforismos (sentenças curtas que expressam um conceito). Seu pensamento passou por diversos temas desde religião, artes, ciências e moral, criticando fortemente a civilização ocidental. Um dos

conceitos mais importantes apresentados por Nietzsche foi o de “vontade de potência”, impulso transcendental que levaria a plenitude existencial. Não por acaso, uma das maiores influências de sua juventude foi o filósofo já citado anteriormente, Arthur Schopenhauer.

Citações de Karl Marx

“A história da sociedade até aos nossos dias é a história da luta de classes”. (Manifesto do Partido Comunista, 1848)

“Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo.” (Teses sobre Feuerbach, 1845)

“A ditadura do proletariado constitui-se na transição para atingir uma sociedade sem classes.” (Carta para Joseph Weydemeyer, 15 de março de 1852).

“Reunião de homens livres trabalhando com meios de produção comuns e, dependendo, a partir de um plano combinado, suas numerosas forças individuais como uma única e mesma força de trabalho social.” (Karl Marx, sintetizando o comunismo; em O Capital, Parte 1)

Plano de aula

Tema: Marxismo

Objetivos Gerais:

- Apresentar os principais conceitos tratados por Marx em suas obras e qual era seu objetivo com isso.

Objetivos Específicos:

- Mediar o contato dos alunos com o conceito de Socialismo/Comunismo proposto por Marx, partindo da base de seu pensamento e de como ele foi construído;
- Desmistificar a conotação negativa do conceito contemporâneo de Socialismo/Comunismo que foi construído;
- Propor uma reflexão fazendo uma leitura marxista a respeito da política atual e da relação dos alunos, com a estrutura do sistema na qual estamos incluídos, com exemplos do cotidiano dos próprios envolvidos na discussão.

Metodologia:

- Apresentação do filósofo e de seus principais conceitos de forma expositiva, mas com leitura coletiva dos trechos selecionados de algumas obras;
- Exibição de um trecho do filme *The Edukators* (Hans Weingartner, 2004);
- Roda de conversa com base nas questões

- propostas nesse presente plano;
- Atividade individual para entrega das questões propostas.

Recursos Necessários:

- Lousa, pincel/giz;
- Computador;
- Projetor;
- Cópias impressas dos trechos do texto de apoio (uma para cada estudante) ou transcrição/projeção delas no quadro;

Cronograma Geral:

ETAPA	TEMPO PARA REALIZAÇÃO
1. Aula expositiva com leitura e vídeo e debate	1 aula (45 minutos)
2. Roda de conversa e atividade escrita	1 aula (45 minutos)

Etapa 1

Caro professor e professora,

Nesse primeiro momento, o ideal é apresentar os conceitos fundamentais da obra de Karl Marx, tais como a *luta de classes*, a *mais-valia* e a *alienação no trabalho*. De forma didática e se utilizando da leitura coletiva de trechos das obras citadas na bibliografia do plano de ensino, será então exposto à turma como Marx explica o funcionamento do sistema capitalista e qual a sua proposta de mudança – na direção de

uma história inevitável ou necessária, dada a saturação do modo de produção capitalista e de suas infinitas e previsíveis crises econômicas.

Essa mudança da estrutura social, ou a derrocada do sistema capitalista para o advento do Socialismo, será abordada logo em seguida. A única alternativa para a “emancipação” dos trabalhadores, segundo Marx, depende da apropriação dos *meios de produção* por parte dos operários, ou seja, de se tornarem donos de todo o aparato que produz os bens de consumo e as necessidades de sua classe, contrariamente à posse única e exclusivamente da classe burguesa. Em seguida, proponho a exibição de um trecho do filme *The Edukators* (direção de Hans Weingartner, 2003), que vai auxiliar como recurso de sensibilização dos alunos para entender melhor se ocorre e como ocorre a exploração do trabalho da classe dominante sobre a mais pobre – entre outros conceitos citados acima que também fazem parte dos diálogos com o trecho em destaque.

Dessa forma, cabe a você, caro docente, mediar um debate para a prática da argumentação, seja a favor ou contra as ideias apresentadas, proporcionando uma melhor compreensão das ideias tratadas.

Etapa 2

Nessa segunda parte, sugiro a organização de uma roda de conversa para debater o que foi discutido até o momento e, como norte da discussão, colocar as duas questões que evidencio abaixo. Depois disso, os alunos entregarão esses exercícios respondidos individualmente como prática argumentativa dissertativa e como forma de avaliação dos alunos. A ideia é que os alunos entreguem os exercícios ainda no final da segunda etapa das aulas propostas, deixando cerca de 15 minutos de aula para dar tempo a eles de pensarem e

responderem as questões que foram previamente discutidas. Caso ainda existam dúvidas ou por algum outro motivo haja a necessidade de continuar a aula para melhor entendimento do conteúdo por parte dos estudantes, pode ser exigido que os exercícios sejam entregues na aula da semana seguinte.

A proposta é que se peça um texto de 10 a 15 linhas, para cada um dos alunos responder:

1) A alienação de que fala Marx é consequência do afastamento entre os interesses do trabalhador e aquilo que ele produz. De modo mais amplo, trata-se também do abismo entre o que se aprende apenas para cumprir uma função no sistema de produção e uma formação que realmente ajude o ser humano a exercer suas potencialidades. Para você, a educação procura dar condições ao aluno para que se desenvolva por inteiro ou se responde apenas a objetivos limitados pelas circunstâncias?¹

2) O Capitalismo se sustenta por meio do lucro, que provém da exploração do homem (proletário) pelo homem (burguês, dono do meio de produção). Somente uma sociedade sem classes, na qual não se distinguirá mais uma pessoa pela sua posse individual ou poder aquisitivo, proporcionará real liberdade ao seu povo, para o qual todo o aparato que produz e o que é produzido é de bem comum, isto é, pertence a todos os indivíduos e é distribuído de acordo com as necessidades de cada um. Você concorda com essa afirmação? Justifique.

¹ Essa questão foi retirada do endereço abaixo citado:
<<https://novaescola.org.br/conteudo/1716/karl-marx-o-filosofoda-revolucao>>.

Uma rápida retomada da aula anterior seria importante depois de apresentada a pergunta no quadro (as perguntas podem ser tanto escritas no quadro como também pode se levar cópias impressas delas para cada um dos alunos).

Relato de experiência

A respeito da Etapa 1

Seguindo passo a passo o plano de ensino aqui exposto, iniciei a aula situando historicamente Marx, a partir de uma breve biografia do filósofo e o contexto de sua época. Em seguida falei sobre o *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels e publicado em 1848. Mostrei a eles um exemplar que levei à aula e falei do propósito em razão do qual o livro foi feito, ou seja, para ser entregue aos trabalhadores industriais na Alemanha, na tentativa de conscientização dos seus papéis sociais e da luta para alcançar seus direitos e sua emancipação enquanto classe subjugada pelos donos das fábricas. Apresentei então o início da obra em que Marx coloca o ponto central dela, a luta de classes, e escrevi no quadro o trecho no qual Marx anuncia o conceito: “A história da sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes”. A partir disso, fui dialogando e questionando a turma sobre o sentido dessas palavras, se eles julgavam a frase verdadeira, se discordavam, se ela fazia sentido. Como a própria oração exige uma explanação histórica da humanidade, eu a faço dando exemplos de como funcionaram várias outras sociedades anteriores à nossa, e como foram subdivididas em uma classe que “manda” e outra que “obedece”, entre os que são donos ou não dos meios de produção. Isso levou a uma discussão muito produtiva, com tentativas de contraexemplos da parte de alguns alunos, ao passo que outros acusaram as contradições do sistema

capitalista, já dentro da perspectiva marxista. A discussão se intensificou mais sobretudo após introduzir o conceito de alienação do trabalho, em razão da qual a pessoa não se realiza mais humanamente, perde a noção do processo integral de seu produto e de sua criação, por não saber, por exemplo, o que está produzindo numa linha de montagem.

Introduzi o conceito de mais valia, que é a forma mais explícita de exploração do homem pelo homem, levando em conta ser a classe operária que “tudo produz” e, portanto, “a ela tudo pertence”. Mas, apenas em uma sociedade comunista, em uma sociedade sem classes, os meios de produção se tornariam coletivos e seriam abolidos o Estado e o mercado como o conhecemos. Tudo isso foi feito à medida que também anotava os conceitos no quadro. Em seguida, não antes de terminar a primeira parte da aula, o plano seria reproduzir o trecho do filme alemão *The Edukators*, entretanto, houve problemas técnicos no projetor e não foi possível sua reprodução. Sendo assim, continuei a discussão e estabeleci um paralelo com o Brasil atual e suas mazelas, as soluções pouco fundamentadas para fazer a economia se reestabelecer – como propor um Estado Mínimo etc.

A respeito da Etapa 2

Na segunda parte, eu pedi aos alunos para que fizessem um círculo na sala com suas carteiras para que debatêssemos sobre as questões que propus. Achei uma atividade importantíssima por ter proporcionado uma situação em que vários deles confortáveis a falar sobre suas vidas, experiências profissionais, a exemplo de um aluno que fez parte do projeto *Jovem Aprendiz* numa empresa X e expôs vários motivos pelo qual achava muito injusta sua remuneração em relação às suas funções no trabalho, em comparação ao empregado fixo. Também foram citados alguns

argumentos que muitas vezes lemos nas redes sociais e ouvimos de algumas pessoas sobre a meritocracia e a ascensão social, com casos isolados de pessoas que conquistam uma melhor condição econômica usados de modo generalizado para falar do assunto Mas isso foi bem debatido pelos próprios alunos (essa atividade proporcionou positivamente um papel de mediador de minha parte; os alunos não ficaram apáticos em nenhum momento, arrisco dizer que ao menos 90% deles sentiram o ímpeto de tomar a fala e evidenciar certas contradições sistêmicas e fazer uma análise do filósofo tratado na aula).

Por fim, como foi a última aula do bimestre e o professor titular já havia fechado as médias, não pedi para que me entregassem os exercícios. Esse seria o ideal. Entretanto, fiquei muito contente com o que vi e ouvi da turma e percebi que a “pulga atrás da orelha” incomodou muito e a grande maioria gostou da proposta de aula e das indagações que foram proporcionadas.

Bibliografias

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.**

Tradução: Victor Hugo Klagsbrunn. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução:

Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Boitempo, 1ª Edição, 2004.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.**

São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

THE EDUKATORS. Direção: Hans Weingartner. Hamburgo:

Y3 Film & Viena: Coop99 Filmproduktion, 2004. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=PRXK8zG3GEY&t=9s>>. (Último acesso: 21/08/17).

FERRARI, M. **Karl Marx, o filósofo da revolução**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1716/karl-marx-o-filosofo-da-revolucao>>. (Último acesso: 13/06/17).

POSFÁCIO

SOBRE A PEDAGOGIA DE IMMANUEL KANT **Resenha crítica para uma docência filosófica**

Fernando Maurício Senna

Introdução

“O homem é a única criatura que precisa ser educada” – assim Kant inicia sua exposição, atribuindo aos elementos da educação infantil importante amplitude. A Educação divide-se em cuidado, disciplina e instrução, pois o ser humano é infante, educando e discípulo.

Cuidado	É o impedimento dos pais aos filhos fazerem uso nocivo de suas forças. Os animais requerem nutrição, não cuidado.
Disciplina	É transformação da animalidade em humanidade, distinguindo-se da selvageria (animal). O animal tem no instinto as razões para tudo o que pode ser, o humano não tem instinto para isso, necessitando da própria razão, de um projeto de sua própria conduta e da disciplina dos outros. A disciplina é a parte negativa da educação: impõe à Natureza as Leis humanas devido à inclinação humana à liberdade, impede o homem de desviar-se do seu destino devido à animalidade, à selvageria.
Instrução	É a parte positiva da educação. Sem a instrução não saberíamos até onde podem ir nossas disposições naturais.
Formação	A instrução é a aprendizagem da cultura, a formação é disciplina e instrução.

Na instrução deve-se formar a mente correta e o justo gosto, sem afetação: (i) unir saber e capacidade (a matemática é a que melhor se presta a isso); (ii) unir ciência e palavra (facilidade, elegância e eloquência no dizer); (iii) distinguir ciência e opinião ou crença.

Não ter cultura é ser bruto; não ter disciplina é ser selvagem. Logo, a falta de disciplina é um mal pior, pois a falta de cultura pode ser remediada na vida adulta se houver disciplina. A partir desse quadro inicial Kant irá expor (I) o conceito de Educação, (II) sua origem, (III) fins, (IV) e sua divisão pedagógica em educação física e prática.

Conceito de educação

Educação é um projeto Ideal: realizar no humano todas as suas disposições naturais. Ser um projeto difícil não implica ser impossível de realizar. *Ideia* é o conceito de uma perfeição que não se encontra ainda na experiência.

Crítérios: (i) o conceito de uma Ideia deve ser autêntico e (ii) os obstáculos não devem ser insuperáveis.

Ideal do humano: viver todos segundo os mesmos princípios de modo a lhe constituírem uma segunda natureza. Então, deve-se distinguir o Destino dos humanos e dos animais: (a) Os animais cumprem seu destino espontaneamente e por instinto; (b) o homem cumpre seu destino (i) perseguindo seu fim e (ii) apenas se possuir um conceito claro disto. Então, (i) o fim só pode ser atingido pela humanidade em seu todo, nunca pelo indivíduo, (ii) e o conceito não pode ser apreendido na experiência por exemplos. Das artes humanas, as duas mais difíceis são a arte de governar e a arte de educar. Educação é arte, pois não se desenvolve por natureza ou instinto.

Origem Da Educação

Questão: por onde começar a educação? (a) Pelo homem rude é impossível, pois é difícil conceber o desenvolvimento desde a rudeza. (b) Sendo a escrita já grande grau de cultura, deve-se começar pelo homem já culto. Origem dessa arte: mecânica ou racional.

Mecânica	Por experiência do que é prejudicial e útil, mas sem um plano.
Racional	Conforme um plano ou ideia racional. A isto se chama pedagogia, isto é, o desenvolver a natureza humana. A origem racional da educação pode ser de dois tipos: social e pedagógica.

A educação social divide-se em: educação dos (i) pais e (ii) príncipes. São formas de educação para o presente (utilidade) e são modos sociais (para o Estado, família e pessoa).

Elementos e fins da educação

A Educação, quanto à finalidade, significa *aperfeiçoamento*. Quanto ao Bem, é o projeto mais difícil do homem, pois o conhecimento depende da educação e vice-versa, isto é, só é possível ao passo de cada geração. Por isso esse conceito surgiu muito tarde e não atingiu alto grau. Seus fins são quatro:

Disciplina	Domar a selvageria (domar a animalidade sobre o caráter).
Cultura	É a instrução e criação de habilidade. Consiste no tornar-se culto, mas não determina nenhum fim. A <i>habilidade</i> deve ser entendida em dois sentidos: úteis em todos os casos (como ler e escrever); úteis segundo algum fim (como a música).
Civilidade	Independente do gosto de cada época, compreende prudência, cortesia e gentileza.
Moralização	Não basta desenvolver disposição à fins, mas bons fins. Bom é aquele fim que pode ser de todos e de cada um.

Divisão pedagógica da educação

Pedagógica é a educação conforme o estudo, para o futuro (ideal e quanto à melhoria humana) e seu modo é cosmopolita (sempre o bem do particular para o bem do geral).

1. Educação física. São os cuidados materiais prestados às crianças (pelos pais, amas de leite e babás).

1.1. Educação física negativa: o cuidado. O conhecimento da educação física de crianças pequenas é útil mesmo quando o educador não se ocupa diretamente delas. Quanto ao alimento, o primeiro é o leite da própria mãe, salvo em casos de doenças. O segundo, a “papinha”, deve evitar elementos picantes para não sobrecarregar os nervos das crianças com excesso de estímulos. Quanto aos cuidados motores, deve-se evitar o aquecimento excessivo do bebê, já que seu sangue é mais quente que o dos adultos, ou o costume de enfaixar as crianças por causar enrijecimento e deformação. Quanto aos cuidados afetivos, o costume de ninar, cujo exemplo mais comum é o balanço do berço, é nocivo por induzir o vomito e a tontura. Não se deve inibir o choro que por natureza é útil para o desenvolvimento dos órgãos e vasos. Ceder aos caprichos forma seu primeiro mal costume. Contudo, não se deve pretender dobrar a vontade dos bebês, a não ser que já estejam mal-acostumados. A educação da índole, que também é física, consiste na disciplina sem escravizar, a resistência necessária para usar da própria liberdade sem ofender os demais. É crueldade recusar tudo aos filhos sob o pretexto de exercitá-los na paciência acima do que possuem espontaneamente. A criança pequena não possui a ideia de vergonha e conveniência, de forma que censurá-las por esses meios geram timidez e dissimulação. Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa, nada acrescentar aos cuidados da natureza. Pois muitas fraquezas do homem vêm não da falta de ensinamento, mas do que aprenderam com falsas impressões. “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente”.

1.2. Educação física positiva: a cultura.

1.2.1. Cultura do corpo. Refere-se ao uso do movimento e dos sentidos e é nesta que o homem se diferencia do animal. A primeira regra da educação em sentido físico é dispensar todo instru-

mento (faixas, carrinhos etc.) em favor da habilidade natural. A criança deve exercitar-se por si mesma com força, habilidade, rapidez e segurança para formar a habilidade dos sentidos. Convém pular, correr, carregar, lutar, lançar, mas não dançar, que requer arte.

1.2.2. Cultura da alma. Primeiro, “deve-se distinguir liberdade e natureza”: dar leis à liberdade é diferente de cultivar a natureza. O cultivo do corpo e da alma (por meio da Arte) impede que as crianças se corrompam entre si. Segundo, a formação física da alma (natureza) distingue-se da formação moral (liberdade). Terceiro, distinguir formação física, em que temos a cultura, e formação prática (pragmática ou moral), em que temos a moralização.

(A) Ocupação e ócio. A cultura física da alma divide-se em *livre* e *escolástica*. Sendo o trabalho a ocupação não no ócio, mas na obrigação, então a cultura escolástica é trabalho para a criança e a cultura livre é divertimento. Por isso, a criança deve trabalhar (em sentido pedagógico) para preparar-se para a sociedade e deve ter horas de recreio. O trabalho é ocupação agradável não por si mesmo, mas por outra finalidade, e o divertimento é agradável por si. Mas o homem deve permanecer ocupado e não ocioso (habitado em tudo ao divertimento), sendo o melhor repouso o que se sucede ao trabalho. A escola, cultura obrigatória, é o melhor lugar para a criança habituar-se ao trabalho, mas a educação deve ser impositiva sem ser escravizante.

(B) Cultivo da Índole. São os fins e meios para a educação. A *Cultura geral da índole* é formação do caráter. Dirige-se à habilidade e ao aperfeiçoamento. (a) É física no que depende da prática; disciplina por não necessitar conhecer suas máximas; passiva por depender da orientação; (b) é Moral quando fundada em máximas e não em disciplina (exemplos, ameaças, punições, etc.), ativa por agir segundo suas próprias máximas e não por hábito, não agir porque é bem, mas por ser bem em si. A *Cultura particular da índole* divide-se em:

a) *Passiva (habilidade)*: formação das faculdades ou cultivo das potências humanas. Ocupa-se da inteligência, sentidos, imaginação, memória, atenção e espiritualidade. Deve ser contínua e cultivar as potências inferiores apenas em vista das superiores. Regra: não desenvolver separadamente uma potência por si mesma, mas levando em conta todas as outras, como a imaginação a serviço da inteligência. A melhor forma de cultivar as potências da índole é fazer por si mesmo o que se quer fazer. Por isso o método catequético (útil no ensino religioso e da história) deve ser guiado pelo método socrático. A *Memória* (retenção) não tem valor sem discernimento, a espiritualidade não tem valor sem juízo. Assim, na Geografia a memória como ferramenta dá bons resultados, mas não na História. A memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados. Assim, deve-se retirar das crianças a leitura de romances, pois a criança os narra com modificações inflamadas da fantasia e sem reflexão. O cultivo da memória deve ser feito conjuntamente com a inteligência: (1) por meio da retenção de nomes que se encontram nas narrações; (2) por meio da leitura e escrita; (3) pelo estudo da língua aprendida de ouvido. A *imaginação* é potente na criança, não devendo ser alargada, mas submetida às regras, ao que se presta bem a Geografia com o uso de mapas. A *atenção* precisa ser gradativamente reforçada, pois a distração impede a educação; a memória supõe a atenção e a fixação do pensamento a um objeto, é uma fraqueza do sentido interior. O *entendimento* inclui a faculdade de julgar e a razão. O uso do entendimento inicia-se por exemplos da aplicação de regras a casos particulares ou vice-versa, impedindo a repetição do que se ouve sem entender. A *razão* é conhecer princípios, o que se inicia pelo cuidado de não tratar do que ultrapassa os conceitos, mas pela reflexão do que acontece segundo causas e efeitos. A formação do *sentimento de prazer e desprazer* deve ser negativa: o sentimento não deve ser mimado no gosto pela facilidade, de modo a não deixar os prazeres à escolha. A *paciência* não se educa fazendo a criança esperar muito tempo. Há dois tipos de paciência: renunciar a esperança e retomar a coragem. A primeira

não é necessária quando se almeja apenas o possível; a segunda é sempre permitida quando se deseja apenas o certo.

b) Ativa (moral). Corresponde aos traços do caráter da criança. A cultura moral deve fundar-se em máximas e nunca na disciplina: esta impede os defeitos, aquela forma o pensar. A disciplina gera apenas o hábito que desaparece com o tempo, mas as máximas são distinguidas pela própria pessoa. Logo, ensinar a agir segundo máximas e não segundo motivos. Quando a criança mente, não se deve punir, mas tratar com desprezo (por exemplo, dizer que no futuro não acreditaremos mais nela). Se a castigamos quando age mal e a recompensamos quando age bem, então aprenderá a fazer o certo apenas para ser bem tratada e evitará o errado apenas para não ser castigada. A primeira cultura moral é a formação do caráter (e não a disciplina). Caráter é o hábito de agir segundo máximas. Obedece-se inicialmente as leis da escola, que são máximas subjetivas, cuja transgressão jamais deve ficar impune, desde que com proporção à culpa. Depois se poderá obedecer às máximas da humanidade. Os elementos do caráter são os seguintes:

Vontade	A vergonha e a timidez devem ser educadas apenas quando a criança mente, mas nas outras ocasiões devemos apenas esclarecer. Não se deve sempre negar sua vontade, não se pode gritar e contradizê-las sem explicação. Daí a regra: socorrê-las quando gritam em perigo, mas nunca quando por raiva.
Obediência	É essencial à criança e ao escolar. Divide-se em: obediência à vontade absoluta de um governante (procede da autoridade) e a obediência à vontade reconhecida como boa e razoável (voluntária). A primeira são as leis gerais necessárias, sem predileção a qualquer criança, para não gerar rebeldia. Muitas coisas devem ser cumpridas por inclinação, mas outras por dever (pagar impostos, trabalhar etc.). Quando a formação passa de uma para a outra ao longo do tempo gera-se uma obediência perfeita. Distingue-se também a obediência da criança e do adolescente: este pode obedecer segundo a razão ou regras do dever, mas aquelas só em relação aos castigos, pois não possuem nem a vergonha nem a ideia de dever.

Punição	Segue-se do defeito da obediência como transgressão de uma ordem. Mas não é útil punir uma simples transgressão. Divide-se em negativa e positiva: esta se aplica à malvadeza, aquela se aplica à preguiça e à imoralidade (mentira, indocilidade, insociabilidade). A punição é física ou moral: (i) <i>punição moral</i> é que contraria nossa inclinação de sermos honrados e amados (desprezar, humilhar ou tratar com frieza); (ii) <i>punição física</i> é recusar o que se deseja ou castigar. A primeira é negativa, a segunda exige precaução para não gerar índole servil, mas não convém recompensar as crianças para não gerar índole mercenária.
Veracidade	É o traço essencial e principal do caráter: quem mente não tem caráter e o que pode haver de bom na pessoa derivará apenas do temperamento. A inclinação da criança à mentira deve-se a vivacidade da imaginação. Aqui é justo recorrer ao sentimento de vergonha para impedir este hábito, pois a única pena conveniente ao mentiroso é a perda da estima, mas nunca arrancar-lhe a verdade através de punições.
Socialização	Relações de amizade entre crianças, de modo que não isolá-la prepara-as para “o mais doce de todos os prazeres da vida”. Exige-se estimar cada criança pelo caráter e não pelos dotes intelectuais, para não despertar ciúmes contra a amizade. Assim, uma criança não pode ter a inteligência e o caráter de um adulto, caso em que se limita a imitar e torna-se futuramente afetada e vaidosa. Pois isto equivale a elogiá-las pelo que não são a habituá-las a adornos como prêmio.

2. A Educação prática.

É dividida da seguinte forma:

Habilidade	É essencial ao caráter e necessária ao talento. Deve ser sólida e não passageira.
Prudência	É a arte de aplicar a habilidade aos homens, de nos servir dos demais para nossos propósitos. Exige o decoro ou arte da aparência e a arte de dissimular o caráter para escutar aos outros. A dissimulação consiste em esconder os próprios defeitos e manter a aparência externa e não coincide com o fingimento, embora se aproxime da deslealdade. A prudência concerne ao temperamento e está em não se irritar e não apa-

	rentar indolência, ser enérgico (capacidade de se comprazer no querer, qualidade que modera as paixões) sem ser violento.
Moralidade	Diz respeito ao caráter, que é formado pelo domínio das paixões, e compreende moderação preparada pela abstinência.

A moralidade é composta dos seguintes elementos:

Compaixão	A compaixão pertence ao caráter e deve ser sem nostalgia e languidez. A simpatia pertence ao temperamento e a piedade é o mau sentimentalismo na forma de lamentação.
Propósito	A etapa suprema é a consolidação do caráter, resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo em prática, por exemplo, manter uma promessa mesmo que isso me acarrete dano. O oposto à moral deve ser excluído do propósito, pois caso contrário o caráter é obstinação. O propósito se ensina através de exemplos e com regras (deveres a cumprir).

Divisão dos deveres:

i) *Deveres para consigo mesmo*: preservar a dignidade humana em sua própria pessoa, o que concede valor (nobreza) à pessoa: crítica a si mesmo por ter diante de si a ideia de humanidade que lhe serve de modelo. Distingue-se da conveniência e da satisfação (de desejos e inclinações). A criança deve aprender a perceber a dignidade nela mesma e ser educada pelo desprezo quando se coloca abaixo da dignidade ao mentir. A humildade não pode ser aprendida pela comparação de maior perfeição dos outros ou estimar-se menos que os demais, caso em que se converte em humilhação. Jamais deve ser permitido a uma criança humilhar outra, mas ensinar-lhe a confiança modesta em si mesma. Falta nas escolas um catecismo do direito que implicaria naturalmente no justo e injusto, bem como o beneficente, meritório e devido. O dever de fazer a

beneficência é dever imperfeito. Então importa mais inculcar a ideia de dever que fortalecer os sentimentos na criança, pois é inútil ensinar a sentir o lado meritório das ações ou apresentar atos beneficentes como meritórios.

ii) Deveres para com os demais: os direitos humanos a serem inculcados cedo na criança. Por exemplo, se uma criança desprezita outra economicamente necessitada, deve ser retrucada com igual aspecto. A criança deve estimar-se pelos conceitos da própria razão, o que ocorre pela ideia de humanidade (conformação da pessoa à moral), pois ensina-la a se estimar pelo valor dos outros é excita-la à inveja.

A relação entre Natureza humana e moralidade refere-se aos apetites, vícios e virtudes.

Apetites	<p><i>Formais</i> (liberdade e poder): ambição de honra, riqueza e poder.</p> <p><i>Materiais</i> (relativos a um objeto): volúpia (prazer sexual), gozo material e gozo social (entretenimento).</p> <p><i>Duração</i> destas duas coisas como elementos da felicidade: amor à vida, à saúde, à comodidade (estar livre de preocupações futuras).</p>
Vícios	<p><i>Malignidade</i>: inveja, ingratidão, alegria na desgraça alheia.</p> <p><i>Baixa</i>: injustiça, infidelidade (falsidade), incontinência (na dissipação dos próprios bens, da saúde (intemperança) ou da reputação).</p> <p><i>Estreiteza de animo</i>: dureza de coração, avareza e preguiça (moleza).</p>
virtudes	<p><i>De puro mérito</i>: magnanimidade (conter-se na cólera, comodidade ou riqueza), beneficência e domínio de si.</p> <p><i>De estrita obrigação</i>: lealdade, decência e pacificidade.</p> <p><i>De inocência</i>: honradez, modéstia e temperança.</p>

O homem não é bom nem mal por natureza porque não é moral por natureza. Torna-se moral quando eleva sua razão aos conceitos de dever e lei. Mas por natureza traz inclinações para vícios e a razão para o lado contrário. Só se torna bom pela virtude ou força exercida sobre si mesmo. Na educação tudo depende de se estabelecer princípios, para aprender a substituir o horror ao nojento e inconveniente por ódio; aversão exterior aos homens e ao divino por aversão interior; palavras e índole pelo valor intrínseco da ação; o

sentimento por entendimento; a devoção triste, temerosa e tenebrosa por alegria e serenidade no bom humor.

(2.3.4) *Educação religiosa.* A religião é a moral aplicada ao conhecimento de Deus, é a lei que reside em nós mesmos enquanto recebe de um juiz e legislador a autoridade sobre nós. Os ritos são meios para favorecer aos homens tornarem-se melhores e ser representante do dever. Deve-se ensinar às crianças, primeiro, a lei que tem dentro de si, pois se o homem se torna desprezível para si quando cai no vício isto se deve a sua razão e não à proibição de Deus. Então a lei divina deve aparecer simultaneamente como lei natural para que a religião adentre na moralidade. A criança que ainda não tem a noção de dever (obrigação, boa conduta, lei, não determinados pelo prazer e pela utilidade) não pode compreender o dever a Deus. Tudo deve ser referido primeiro à natureza (a conservação das espécies, seus equilíbrio e então o homem) e esta a Deus, inicialmente ensinado por analogia a um pai, o que fornecerá unidade ao gênero humano como única família. Por isso não se pode iniciar pela Teologia, pois a religião unicamente fundada na teologia nada conterà da moralidade, caso em que o homem só terá temor e intenção de ser premiado. A moral deve preceder e a teologia seguir a ela. Para inculcar a religião cedo na criança pressupõe-se a Teologia, o que não faz sentido para quem não conhece o mundo nem a si mesmo. A lei, considerada em nós, é a consciência, referencia de nossas ações a esta lei, a cátedra de juízes dentro de nós. Religião sem consciência moral é culto supersticioso: servir a deus sem observar suas leis, louvor como narcótico da consciência. Os conceitos religiosos que as crianças estão aptas a inculcar são só negativos: louvar a Deus agindo segundo sua vontade. Aprender a mencionar Deus apenas como Senhor da vida e do universo, como providencia e como nosso juiz.

Bibliografia

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1996.

“O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível, por que cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular, pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém.”

(Hannah Arendt)

**CONCEPÇÃO:
GRUPO DE PESQUISA
FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO
CED/UFSC**

